



XXXII CONGRESO INTERNACIONAL
ALAS PERÚ 2019



Hacia un nuevo horizonte de sentido histórico de una civilización de vida
del 1 al 6 de diciembre-Lima

DOSSIER

**SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN,
POLÍTICAS EDUCATIVAS Y DEPORTE
GRUPO DE TRABAJO 23**

Lima, Perú 2020

**ALAS****XXXII CONGRESO INTERNACIONAL ALAS PERÚ 2019****©ALAS-ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA****DOSSIER****SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN, POLÍTICAS EDUCATIVAS Y DEPORTE****GRUPO DE TRABAJO 23****PRESIDENCIA ALAS:**

Jaime Ríos Burga (Perú)

VICEPRESIDENCIA ALAS:

Mg. Jesús Díaz (República Dominicana)

COMITÉ DIRECTIVO:

Dr. Federico Schuster (Argentina)

Dr. Breno Bringel (Brasil)

Dr. Milton Vidal (Chile)

Dr. Alexander Gamba (Colombia)

Dra. Angélica Cuellar (México)

Dra. Briseida Barrantes (Panamá)

Dr. Eduardo Arroyo (Perú)

Dra. Marina Ortíz (República Dominicana)

COORDINADORES GRUPO DE TRABAJO 23:

Milton Vidal (Chile)

Clarissa Baeta (Brasil)

Jordán Rosas (Perú)

Jacqueline Minaya (Perú)

EDITADO POR:

© ALAS-ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA PERÚ

Jr. Alonso de Molina N° 1231, Dpto. 303 - Santiago de Surco

Lima-Perú

<http://sociologia-alas.org/>

Primera edición digital, febrero 2021.

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN:

Angelo Aguilar (Perú)

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú**ISBN: 978-612-5025-11-1****DERECHOS RESERVADOS ALAS ©**



PRESENTACIÓN

El DOSSIER que presentamos es el resultado de las ponencias entregadas al XXXII Congreso Internacional ALAS Perú realizado en diciembre del 2019. Cada uno de nuestros 25 Grupos de Trabajo: Ciencia, Tecnologías e Innovación; Ciudades Latinoamericanas en el Nuevo Milenio; Producción, Consumos Culturales y Medios de Comunicación; Estado, Legitimidad, Gobernabilidad y Democracia; Desarrollo Rural y cuestión agraria; Imaginarios Sociales y Memoria; Desarrollo Territorial, Desigualdades y descentralización; Desigualdad, Pobreza y Exclusión Social; Estructura Social, Dinámica Demográfica y Migraciones; Estudios políticos, Socio jurídicos e Instituciones; Género, Feminismos y sus aportes a las Ciencias Sociales; Sociología de la Cultura, Arte, Interculturalidad y Religiones; Teoría Social y Pensamiento Latinoamericano; Medio Ambiente, Sociedad y Desarrollo Sustentable; Metodología y Epistemología de las Ciencias Sociales; Universidad Latinoamericana: interpelaciones y desafíos; Trabajo y Restructuración Productiva; Salud, Seguridad Social y Discapacidades; Acciones Colectivas y Movimientos Sociales; Sociología de la Niñez, Juventud y Envejecimiento; Corrupción, Violencia Social, Seguridad y Defensa; Alimentación y Cocinas en las Américas; Sociología de la Educación, Políticas Educativas y Deporte; Integración Regional, Geopolítica y Desarrollo; y, Sociología de los Cuerpos y las Emociones; muestran su rica producción teórica empírica desde sus propias experiencias críticas de saber en América Latina y el Caribe.

Reflexión que en sus diversos campos específicos nos muestran la riqueza del diálogo y el debate realizado en nuestro XXXII Congreso ALAS Perú 2019. Así mismo, queda como evidencia la integración de la sociología cada vez más con los otros campos del saber, sacando a luz o visibilizando la sociología de las ausencias y emergencias en la presente transición global. Un esfuerzo epistémico y metodológico por adentrarse a las situaciones y problemáticas más saltantes de la vida social en sus interacciones y transversalidad temática con sus áreas de problemática y otras áreas centrales de investigación social presentes en nuestros Grupos de Trabajo de investigación y otras comunidades científica del mundo en el esfuerzo creativo por construir un nuevo horizonte de sentido histórico de una civilización de vida que descoloniza el ser, el saber y el poder afirmando la calidad de vida en nuestras sociedades.



Mi agradecimiento en nombre de la Presidencia y Comité Directivo actual a cada uno de la/os coordinadoras/es, quienes hicieron realidad este compromiso institucional con ALAS.

Dr. Jaime Ríos
Presidente de ALAS



INTRODUCCIÓN

Una primera aproximación a la temática de Sociología de la Educación presentada en nuestro último Congreso realizado en la Ciudad de Lima en diciembre del 2019, estriba en reconocer que a lo largo de los 70 años de existencia de nuestra Asociación y en sus XXXII exitosos Congresos realizados, la problemática educacional en su diversidad de expresiones y niveles, ha sido una constante.

Por cierto, los temas educacionales, se han enhebrado con la necesidad de permanentemente actualizar el debate sobre los problemas más sentidos que aquejan a nuestro continente e insertarlos en una perspectiva global que involucre las miradas críticas sobre la crisis y las posibilidades de mutación del sistema actual

- Específicamente en cuanto al quehacer del Grupo de Trabajo (GT) 23. Sociología de la Educación, tenemos que indicar que se efectuó al interior del XXXII Congreso Internacional ALAS Perú 2019, “Hacia un nuevo horizonte de sentido histórico de una civilización de vida”. Y que se llevó a cabo en la Ciudad Universitaria de San Marcos del 1 al 6 de diciembre del 2019.

La responsabilidad en cuanto a la coordinación, conducción y presencia de los participantes del Grupo y la presentación de las respectivas ponencias, recayó principalmente, en los siguientes profesionales:

- Jacqueline Minaya
- Milton Vidal y,
- Jordán Rosas

- El trabajo de coordinación del Grupo, empezó en los meses previos al certamen, desde que se nos remitiera los bloques de los resúmenes de ponencias desde los países de la Región y del propio Perú

Nuestro trabajo consistió en constatar que el resumen de ponencia por su contenido se ubique en nuestro Grupo de Trabajo Sociología de la Educación

y en la línea temática correspondiente.

Asimismo, se tuvo cuidado en considerar que el contenido del resumen de la ponencia aguarde coherencia con la problemática planteada y con las condiciones metodológicas del caso.

Concluida la revisión del bloque de resúmenes de ponencias, se remitió nuestro informe a la Comisión de Resúmenes de Ponencias para su publicación.

- Las fechas de la presentación oral de las ponencias fueron en la Ciudad Universitaria de San Marcos, específicamente en la Facultad de Ciencias Sociales del 1 al 6 de diciembre del 2019. El horario de 8 a 12 de la mañana y de 2 a 5 de la tarde.

. Es de fuerza señalar, que la asistencia a la mesa de exposiciones fue permanentemente nutrida y que el número de expositores de la diversidad de países de América Latina, y de las principales ciudades del Perú, sobrepasó el número de 150.

Cada expositor tuvo un tiempo de 15 minutos, al término de los cuales, se procedió a dar el uso de la palabra a los asistentes.



Un documento de la mayor importancia y que merece tenerse en cuenta en este dossier, es el documento elaborado por la Coordinación de Lima, y que a continuación incluimos.

Congreso ALAS Lima 2019 GT. Sociología de la Educación

En los años recientes, los países del mundo y en particular, los latinoamericanos han experimentado cambios críticos que alcanzan todas las aristas que componen la compleja realidad, aspectos como el trabajo, la educación, la ciudad, género, la política, entre otros más, dando así, muestras elocuentes de la necesidad de robustecer espacios de debate frente a la crisis que atraviesa la región, serios problemas como la corrupción, el machismo, la estigmatización, violación a derechos fundamentales, pobreza y desigualdad.

En este panorama, la sociología de la educación, como campo analítico, crítico y propositivo de la realidad educativa en sus múltiples dimensiones, presenta espacios para el debate durante el Congreso Latinoamericano de Sociología ALAS 2018. Así, el Grupo de Trabajo Sociología de la Educación, busca fortalecer el debate y la reflexión de las principales cuestiones que implican la educación en la región latinoamericana, así como a los actores sociales que dinamizan la situación educativa en los países latinoamericanos.

El Grupo de Trabajo Sociología de la Educación está compuesto por subtemas los cuales responden a la necesidad de repensar y poner en cuestión discursos, teorías y posturas del pensamiento sociológico de modo ordenado e interconectados entre ellas. Así, los subtemas son los siguientes:

1. Pensamiento latinoamericano sobre la educación.
2. Políticas públicas en el campo educativo.
3. Género y educación.
4. Medios digitales y su incorporación en la educación.
5. Pobreza y desigualdad en el sistema educativo.
6. Sociología de las dinámicas e interacciones entre actores educativos.
7. Relación entre migración internacional y educación.
8. Memoria, conflicto social y educación.
9. Experiencias alternativas a la educación convencional.
10. Movimientos contenciosos de actores educativos. Alumnos, docentes, directores, padres, autoridades, entre otros.
11. Educación rural en Latinoamérica.
12. La cuestión del deporte en la educación.
13. El problema de la universidad y la educación superior.
14. Inclusión y diversidad en la educación.
15. Cultura, arte y educación para el cambio.
16. Crisis de la educación y su repercusión en la sociedad.



A esta propuesta, se solicitó que se añadieran dos temas de actualidad:

- Colonización y descolonización educacional en A. Latina
- Competencias y desigualdades en los niveles educacionales en A. Latina

Coordinador
Jordán Rosas



23. SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN, POLÍTICAS EDUCATIVAS Y DEPORTE

Pág. 29

Línea Temática 1. Inclusión y diversidad desde el sistema educativo y su impacto en la sociedad.

El sentido escolar del nivel medio superior de las juventudes rurales en un municipio de México.

Elizabeth García Yáñez

La escuela secundaria rural argentina: configuraciones espaciales y territorio.

María Florencia Serra

Campeonatos de fútbol en la escuela e pedagogía decolonial.

Felipe Guaraciaba Formoso; Ana Paula Santos

O ensino da Educação Física na escola em uma perspectiva intercultural: um diálogo com as diferenças culturais.

Ana Paula Santos; Felipe Formoso

La formación del educador físico y la inclusión educativa mexicana.

Aldo Villareal; Ana Escalante

Repensar la inclusión educativa en la Escuela Normal de Especialización

Guillermina Gutiérrez Reséndiz; José Reséndiz

Diversidad juvenil: diálogos y alternativas para la inclusión escolar.

Gloria Elvira Hernández Flores; Rocío Elizabeth Salgado Escobar

Impacto de las políticas de inclusión para la educación superior, en la población con discapacidad.

Judith Pérez Castro

Encontrar la propia voz a través del movimiento.

Jessica Caudillo Rodríguez

Silenciadas desde la infancia: un estudio sobre género e raza dentro del aula.

Amanda dos Santos Vieira

Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA), Desafíos y facilitadores para una inclusión socioeducativa.

Tabata Anaís Contreras; Carlina Urbina; Héctor Opazo

La participación social desde el ámbito educativo: una condición básica para la inclusión social en contextos de desigualdad.

Alma Ramírez Iñiguez



Diseño de estrategias lúdicas para potenciar las habilidades adaptativas del tercer nivel de la unidad educativa especial del Azuay.

Johanna Tamay Siguenza; Rommel Calle; Elsa Tibillin

Fundamentos da educação popular nas práticas educativas do cepa e do Comviva-Caruaru-Pernambuco-Brasil.

Clemilton Fernando Barbosa Tabosa; Everaldo Fernandes da Silva

Adultos mayores en el marco educativo y su incidencia en la sociedad. El Club Los Conquistadores como una experiencia de educación popular.

Elen Juliana Rodriguez Cruz; Laura Ximena Romero Soler

Jovens, educação e políticas públicas: uma breve radiografia social de estudantes do Ensino Médio.

Cristiane Silva ; Marili Junqueira; Gustavo Silva

A judicialização de políticas públicas nas universidades federais e o papel da defensoria pública na democratização do ensino superior.

Isabel Bezerra de Lima Franca

Modelo psicosocial básico para mejorar la práctica de habilidades sociales en los estudiantes de sociología del ciclo académico 2016 – I, Facultad de ciencias histórico-sociales y educación, Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” de Lambayeque, año 2016.

César A. Cardoso Montoya

Bienestar Psicológico y Motivación Educativa de la Escuela Profesional de Sociología y Psicología de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.

Anghela Roque

Escolas boas, escolas justas? Um estudo sobre indicadores de justiça em escolas de qualidade.

Elizabeth Varjal

Embates socio-político-culturais no currículo da história escolar.

Adriana Maria Paulo da Silva

Identidade, currículo escolar e diversidade cultural no sul do Pará.

Maria da Conceição Ribeiro; Bruna Ribeiro Troitinho

Política de educação e privação de liberdade: problematizando o (não) acesso à educação na Penitenciária Sílvia Porto, em João Pessoa-PB.

Helenória de Albuquerque Mello; Maria de Fátima Leite Gomes; Eliane Maria de Aquino

Desigualdades horizontais no ensino superior brasileiro 2006-2016 por rede, turno e Grau.

Felipe de Oliveira; Carlos Antonio costa; Flavio Alex de Oliveira



Procesos socio-pedagógicos en contextos de encierro en el reclusorio metropolitano
Puente Grande, Jalisco México.

Gabriela Ortega Toledo

La educación positivista en argentina; caso de estudio: el colegio Nacional de
Mendoza (1864 – 1916).

Silvia Marcela Hurtado

Expectativas educativas de estudiantes colombianos/as de educación primaria en una
escuela pública de la ciudad de Antofagasta (Chile).

Javier Mercado Guerra; Juan Alcayaga Barraza

La enseñanza de filosofía como combate al discurso de odio.

Gregory Rial

Pedagogía de la sexualidad para la construcción de ambientes de paz en entornos
escolares.

Camilo Rojas Lebaza; Edwar Moreno

Línea Temática 2. Políticas públicas en el campo educativo

Pág. 392

Nuevos Cosmos Políticos. El Caso de los Servicios Locales de Educación.

Enrique Baleriola; Lorena Ramírez; Vicente Sisto

A gestão educacional no Brasil: A coisa pública e o gerencialismo.

Viviane Cardoso da Silva; José Claudinei Lombardi

A situação da Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Brasil: uma reflexão a partir
de leis nacionais, pactos internacionais e orçamento real.

Thiago Fijos de Souza

Direito à educação nas Constituições Brasileiras: reflexões sobre o panorama sócio
jurídico brasileiro.

Yrama Siqueira Fernandes

Influências Gerencialistas nas Políticas Públicas Educacionais

Débora Quetti Marques de Souza; Alice Miriam Happ Botler

Ações Afirmativas no Ensino Superior Brasileiro: uma análise da lei no 12.711/12.

Luma Doné Miranda

Políticas educativas y aseguramiento de la calidad. Discursos y prácticas en
universidades de Colombia y Argentina.

Mónica Eliana García Gil; Magally Hernández Ospina



O papel das ideias na definição da agenda da Política Nacional de Educação Especial (2008).

Júlia Gabriele Lima da Rosa; Letícia Maria Schabbach

Educação brasileira em vias de um projeto conservador.

Ana Alice Lima de Sousa; Antonio Renaldo Gomes Pereira

Aplicabilidade e efetividade das políticas educativas aplicadas nas creches em anápolis- go.

Áurea Marchetti Bandeira; Mariana Matos; Eumar de Menezes

Política pública e política social: o desafio brasileiro da política educacional.

Suzana Pinguello Morgado

Direito à educação nas Constituições Brasileiras: reflexões sobre o panorama sócio jurídico brasileiro.

Yrama Siqueira Fernandes

La profesionalización docente en perspectiva comparada: el caso de la carrera docente en Uruguay (2005-2019) y Argentina (2003-2015).

Mariana González Burgstaller

Clima organizacional, política educativa y desarrollo docente: el caso de la Escuela Normal de Especialización.

Guillermina Gutiérrez Reséndiz

Socioeducação e formação docente: Análise sobre o estágio supervisionado no curso de pedagogia

Natália Marques da Silva Soares; Maria da Conceição Gomes de Miranda

Deslegitimación del rol del profesorado chileno en el Chile neoliberal.

Mónica Llaña Mena; Fabiola Maldonado

Educação para a paz na formação de professores: Uma análise da produção científica sob a ótica do methodi ordinátio.

Virgínia Ostroski Salles; Antonio Carlos Frasson; Nei Alberto Salles Filho

Desvalorização e desmonte do Trabalho docente na rede básica de Educação de Santa Catarina: Controle por consenso e coerção (2015-2019).

Raphael Sansonetti Valverde

A proposta de formação continuada de professores em campo Grande/Ms: instruir e/ou prescrever para controlar?

Tânia Maria Terra Serra dos Passos; Elaine Lucio Loebelin

Educação, racismo e Serviço Social: avanços e desafios.

Aline Batista de Paula



A permanência de estudantes negras ('Pérolas Negras') No instituto federal de educação, ciência e tecnologia da Bahia (IFBA).

Antonia do Socorro Freitas Chaves; Delcele Mascarenhas Queiroz

Actualidad de las normativas que regulan la evaluación y las producciones teóricas que circulan de la escuela secundaria de Argentina.

Nelson David Agüero

Libertad académica en el marco de las políticas públicas para producción de conocimiento.

Xóchitl Yolanda Castañeda Bernal; Ricardo Pérez Mora; Omar García Ponce de León

Gestión escolar y liderazgo directivo en escuelas de educación obligatoria en México.

Verónica Medrano Camacho

El desarrollo del Liderazgo directivo bajo el sistema de rendiciones de cuenta.

Jorge Rojas Bravo; Diego Carrasco

La política educativa en territorio, sobre la formación, experiencias y discursos de los directivos de instituciones educativas.

Ingrid Sverdllick

"El futuro ya llegó, pero está mal distribuido". La política educativa argentina frente a los desafíos de la era digital a la escuela secundaria: análisis de dos casos provinciales.

Verónica Tobeña

Políticas públicas de educación básica para la inclusión digital en México (2000-2018).

Janneth Trejo Quintana

Formação e ensino integrado na educação de jovens e adultos: o que dizem os(as) trabalhadores(as)?

Joseane da Conceição Pereira Costa; Dalcy Alves de Souza; Luciene da Silva Santos

A construção da qualidade social da escola pública: o que revelam os alunos?

Bertagna Regiane; Sordi Mara Regina

Políticas Educativas de Inclusión y Diversidad en Latinoamérica.

Juan Bello Domínguez

Organismos multilaterais e instrumentos de regulação transnacional de políticas educacionais: regulação por resultados e recursos escolares na América Latina.

Daniel Santos Braga; Débora Cristina Silva; Marisa Ribeiro Teixeira Duarte

Del "Falcon" a la "nave espacial". Las fundaciones y las políticas educativas de la Ciudad de Buenos Aires (2010-2015).

Gisela Cánovas Herrera



Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil como política pública de educação integral e território de cidadania.

Adelma Ferreira; Márcia Moreira; Stefeny Beatriz Bonfim; Gabriely Carvalho de Paula

A reforma do ensino médio (lei nº 13.415 de 2017) no contexto das políticas do banco mundial.

Gilberto Junior

PRONI (Programa Nacional de Inglés) en la secundaria "José Vasconcelos": de la teoría a la práctica.

Martha Alicia Méndez Murillo

La cátedra de paz y su aplicación en instituciones educativas: estudio comparativo entre I.E.D Antonio José Uribe y El Colegio Santa Francisca Romana en Bogotá.

Ana María Ortiz Arévalo

Grupos de interesses e as mudanças no ambiente de formulação de políticas educacionais para a alfabetização.

Glicia S. Gripp

Entre políticas públicas de democratização do espaço escolar e políticas hegemônicas de avaliação: desafios para uma educação emancipatória.

Nathalia Santos Corrêa

El trabajo interdisciplinario en el diseño de políticas educativas: La experiencia de evaluación del programa escuelas al CIEN. México.

Selene Zepeda Pioquinto

Escuela privada de fábrica: contradicciones y continuidades en el rescate de la enseñanza técnica tradicional.

Silvia Pasquali

Reforma No Ensino Médio Brasileiro: ¿O Que Pensam Os Gestores?

Orcione Aparecida Vieira Pereira; Vagner Dias Raimundo

Gratuidad Educativa: ¿Políticas de ayuda social o estrategia demagógica?

Cristian Salvador Campoverde Cárdenas

Políticas de distribuição intergovernamental de recursos da educação básica na Argentina e no Brasil.

Nalú Farenzena

Reformas sociais e educacionais no brasil nos tempos do neoliberalismo e do necrobiopoder.

Filipe Gervásio Pinto da Silva



La Reforma Educativa en México. Una revisión crítica de sus contenidos, procesos y consecuencias.

Carlos Ímaz Gispert

Gestión del cambio para la implementación de reformas educativas. Caso de una escuela rural del Estado de Hidalgo en México.

Miguel Angel Vértiz Galván

Efecto de las variables institucionales en el rendimiento académico de los estudiantes de educación media de contexto socioeconómico desfavorable.

Ana Cabrera Cazaban

Brechas de desnutrición y el impacto del programa de alimentación escolar Qali Warma en el distrito de Amarilis- Huánuco; 2018.

Enma Sofía Reeves Huapaya; Rocío Esmeralda Chavez Cabello

Primeiros passos para novos olhares: análise sociológica introdutória acerca da política de Assistência Estudantil.

Mariana Carlos de Andrade; Rosineide Pereira Mubarack; Silvio Cesar Oliveira

Reflexiones desde la teoría sociopedagógica crítica en Latinoamérica. ¿Qué de éstas permiten pensar la llamada cuarta transformación de la política educativa mexicana?

Erika Saldaña Pérez

Un abordaje sistémico al modelo de tutoría del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara. Su práctica y su relación con el abandono escolar.

Evangelina Arellano Martínez

A evasão no ensino superior e seus fatores nas instituições públicas federais.

Thiago Louro de Araújo; Leandro Barreto de Souza; Silvana Sousa Louro

Jovens estudantes co-produtores de políticas públicas: das ocupações das escolas de 2015 aos Conselhos de Escolas de Ensino Médio.

Mirza Laranja

O que pensam as juventudes sobre a escola de ensino médio.

Ramon Oliveira

As tensões e intenções na atuação dos professores na (con)formação da classe trabalhadora, subordinada ao Estado burguês: o caso napolitano.

Aurea de Carvalho Costa

Base nacional comum curricular: apontamentos e silenciamentos acerca da Educação Indígena no Brasil.

Douglas Ferreira da Silva; Katia Silva Cunha

A transterritorialidade como estratégia pedagógica para a educação escolar dos imigrantes indígenas Warao.

Marcos da Costa; Bárbara de Souza; Jesus Desiderio; Núlcia Odaléa; Omar Rodriguez



La estructuración simbólica del vínculo cotidiano escuela –familia.

Olivia León Cruz

Enseñanza de Historia y Derechos Humanos: desarrollo y paradojas políticas.

Márcio José Pereira; Angelo Aparecido Priori

Reivindicações Estudantis nas Ocupações de Escolas e Universidades Públicas Brasileiras.

Neusa Chaves Batista; Lúcia Fernanda Ramires; Rita de Cássia Soares de Souza Bueno

Por uma educação dos que vivem do trabalho: o processo formativo e a aproximação com o princípio educativo do trabalho

Luciene da Silva Santos; Dalcy Alves de Souza; Joseane da Conceição

Línea Temática 3. Pensamiento latinoamericano y caribeño sobre la educación.

Pág. 1271

Uma solução para o povo: observações acerca da complexidade da formação docente

Hitalo Ricardo Alves Pereira

O profissionalismo que é percorrido por políticas educacionais: o que dizem como práticas de professoras do ensino fundamental?

Anayris Nascimento do Vale; Carla Lins

La imagen social de la profesión de abogado: entre el status profesional y la corrupción de la práctica.

Francisca de la Luz Bermejo Pajarito

A lógica dos organismos internacionais na educação brasileira: análise sobre o Projeto Escola Nota 10 no município de João Pessoa/PB.

Thélia Priscilla Paiva de Azevedo; Aline Maria Batista Machado

Contribuições de Paulo Freire para a educação popular: uma reflexão a partir da experiência do Pré-Vestibular Social Dr. Luiz Gama.

Matheus Sant'Anna Lima; Paulo Henrique Antonio Lima; Carlos Alberto Lima de Almeida

El pensamiento latinoamericano ante sus desafíos históricos: aportes para el derecho a la educación.

José Leonel Vargas Hernández

Conferencia (4998): La escuela como institución (los imaginarios en disputa).

Gerardo Romo Morales



Línea Temática 4. Memoria, conflicto social, eventos contenciosos y actores educativos del sector educación.

Pág. 1359

Configuración del sujeto docente en el bachillerato tecnológico estatal.

Antonio Lira Rangel

Prática, senso prático e reflexividade na docência.

Darbi Masson Suficier

Tensiones público – privado en la educación actual: un análisis del encuadre noticioso sobre la carrera docente.

Loreto Rico Castro

O medo: precarização subjetiva do trabalho docente em tempos de crise.

Natália Salan Marpica; Márcia Aparecida Gobbi

Em busca de sentido: um estudo sobre trabalho docente e suas perspectivas na educação de jovens e adultos.

Fernanda Santos Lima

La indiferencia social en las prácticas pedagógicas hacia los niños desplazados en el centro educativo amigos de la naturaleza.

Margarita Angulo Pinilla; Yesica Montenegro

Práctica docente de las profesoras que imparten inglés en preescolar.

Denisse Alejandra Bobadilla García

Experiencia como educador popular en la red de educadoras y educadores populares de Morazán desde una perspectiva de consciencia de clase.

Kevin Joel Blanco Guevara

Memórias das teias e tramas pedadógicas de aprender e ensinar na Amazônia Tocantina.

Claudete Do Socorro Quaresma Da Silva

Pedagogía de la memoria e historia del tiempo reciente: Un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia.

Jhon Diego Domínguez Acevedo

Memorias y prácticas docentes sobre el Conflicto Armado Interno en una I.E rural en Pangoa.

Mariana P. Salas Franco

Análise dos Conflitos da Reforma do Ensino Médio no Brasil sob o olhar do Modelo de Coalizões de Defesa.

José Avilla Carvalho



La gestión de los conflictos en el entorno universitario, por un entorno de Paz.
Elia Lara Lona; Luis Felipe Guerreo; Héctor Rodríguez; Rodolfo Quezada; Dasaev Muñoz González

Protesta social y educación cívica en Chile: Diálogos entre historia y nuevas políticas como horizonte para pensar un problema contemporáneo.
María Lozic Pavez; Yerko Manzano

As transformações do Departamento de Educação e Cultura do Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região (SINPRO-Rio) – décadas de 1980 e 1990.
Tania Mittelman

Narrativas da desigualdade: processos macrossociais, experiências subjetivas e as semânticas da educação.
Arlida Arboleya; Monique Torcate Matias; Sthefanie Lhorente

A medicalização e os efeitos de biopoder na educação.
Maria Antonieta Albuquerque de Souza; Adelange dos Santos Costa.

Identidad docente en un contexto de políticas neoliberales en educación:
Representaciones de los profesores en medios chilenos.
Cristian Cabalin; Lorena Antezana; Pablo Andrada

Activos de la colonia, mediaciones contextuales en espacios escolarizados en El Salvador.
Miguel Alexander Quintanilla Villegas

Las evaluaciones educacionales estandarizadas desde la experiencia de los actores.
Johana Contreras; Álex Torres

Trayectorias educativas y laborales de los egresados de educación tecnológica en El Salto, Jalisco.
Christian López Ochoa

Nem parece banco: o Instituto Unibanco e a fabricação do Ensino Médio no Brasil (2008-2019).
Pedro Grunewald Louro

Línea Temática 5. Debate sobre la educación superior

Pág. 1688

La desigualdad en la Universidad: fragmentos educativos, políticas de inclusión y democratización de la educación.
Jorge Asso; Nuria Maldonado; Laura Troncoso; Laura Raia; Lorena Gordillo; Cristina Romagnoli



Acesso à Educação Básica no Ensino Fundamental, como possibilidade de Justiça Social: Aproximações e Distanciamento entre Brasil e Guiné-Bissau.

Eliane Menegotti; Neusa Batista Chaves

Sentidos da assistência estudantil no ensino superior: o que pensam os universitários em situação de pobreza.

Rafaela Silveira de Aguiar; Ilanna Teixeira Nunes; Domingos Sávio Abreu

Educación de Mercado en el Chile neoliberal: instituciones de educación superior en crisis como analizador social.

Vanessa East Carrasco

Ensino superior no brasil, universidades e institutos federais: complementaridade necessária para garantia do direito a educação.

Liamara Teresinha Fornari

Práticas pedagógicas no ensino superior: o teórico e o empírico na docência da disciplina desenvolvimento rural II.

Adriana Rita Sangalli; Gabriela Coelho

Formación de maestros en el sector privado en uruguay: un análisis sociopolítico (avance de tesis).

Luis Domínguez

Entre pesquisa e ensino: contradições da formação de professores em cursos de mestrado e de doutorado em direito no ceará

Jordi Othon Mourão Martins; Joannes Paulus Silva

Formação de professores e professoras de Educação Física: dialogando com os estudos decoloniais.

Rita Oliveira e Silva

Conhecendo o campo: ações afirmativas para população negra no ensino superior.

Alessandra Alfaro Bastos; Elenice Cheis dos Santos ; Hodo Apolinário Coutinho de Figueiredo

Estratificação horizontal por gênero e raça: um estudo de caso dos universitários em cursos de prestígio da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Iracema Souza; Marianna Assis.

Sociología en la educación superior: Una mirada crítica al Programa de Licenciatura en ciencias Sociales.

Romelia Negrete

Importancia de la sociología en la formación integral de los ingenieros. Estudio de caso Esime Unidad Zacatenco.

Aline Marina Ortega; Mireya Rosas; Alejandro García



Do senso comum a formação crítica: ¡Antropología, Filosofía E Sociología são necessárias sim!

Solange Beatriz Billig; Elena Maria Billig; Max Dante Torres Huamán

La educación superior: Un espacio de transformación de la cultura política.

Norma Ávila; Ernesto Menchaca

Las trayectorias educativo – laborales de los/as estudiantes de profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo.

Jorge Alejandro Asso

Estudio de las trayectorias de movilidad social de egresados(as) de la Facultad de Ciencias Sociales UAHC.

María Veliz Bravo; Mayra Reyes

Análisis longitudinal de las trayectorias escolares de los estudiantes de licenciatura de la UNAM.

Damián Canales Sánchez

Debate de la enseñanza de la comunicación organizacional en las universidades públicas de América Latina.

Virginia Estela Reyes Castro; Ana Gabriela Piedra Miranda

El proceso de profesionalización del politólogo. De la formación universitaria a la cualificación profesional.

Francisca de la Luz Bermejo Pajarito

Evaluación de la coherencia y niveles de satisfacción del área básica del currículo de estudios 2015-2019 del programa académico de sociología UNA Puno.

Peregrino Melitón López; Milton Antonio López; Lourdes Antonieta López

Formação de administradores e educação para a cidadania: é possível uma intersecção entre elas?

Aline Louise Kerch; Elaine Di Diego Antunes; Estéfani Sandmann

A Educação em Direitos Humanos considerada como Política Pública e suas componentes inseridas em projetos de extensão de Universidades Brasileiras.

Alanna Laís de Assis; Artur Felipe de Melo; Marco Aurélio da Silva

A formação dos engenheiros eletricitistas do CEFET-MG e os desafios da formação humanista e crítica.

Rosa Mislana

O ensino do direito nas universidades brasileiras e a interculturalidade crítica.

Larissa de Oliveira Elsner



La relación de las categorías de gubernamentalidad, disciplina y discurso de Foucault, en la producción de conocimiento.

Ruth Selene Ríos-Estrada

Ethos familiar y rendimiento escolar en estudiantes exitosos de licenciatura.

Olivia Sanchez García; Fernando Pascencia; Evangelina Tapia

Telebachilleratos comunitarios. La valoración de los jóvenes estudiantes.

Marcos J. Estrada Ruiz; Fernanda B. Razo Ponce

Obtención del bachillerato por examen nacional en México; efecto del cambio en requisitos en alumnos que se preparan en línea.

María Morfín Otero, Claudia Adriana González Quintanilla, Verónica Peña Guzmán Universidad de Guadalajara

Línea Temática 6. Cultura y arte en la educación para el cambio.

Pág. 2084

Tem mais amanhã? – cineclube, arte, educação e transformações.

Caroline Alciones de Oliveira Leite

Arte-educação entre refugiados como promoção da saúde.

Carmen Jussara Lucena de Vasconcellos; Maria Paula de Oliveira

La expresión artística y cultural hacia la valoración histórico-social comunitaria en procesos de educación alternativa

Patricia Muñoz Sánchez

Cartografías del cuerpo: un recorrido por el territorio para reconocerse y aportar a la transformación social.

Carlos Eduardo Sanabria; María Fernanda Peña

A ausência da música andina no currículo das escolas superiores de música em Peru.

Saira Esperanza Vargas Sánchez

Línea Temática 7. Género y educación

Pág. 2151

Siguiéndole el rastro a las desigualdades de género en el ingreso a la Universidad Nacional de Colombia.

Ana María Cruz Pérez

Educação e gênero: em busca da superação de hierarquias ilegítimas.

Dayse de Paula Marques da Silva

Tendencias en la elección profesional por género: caso de los y las jóvenes en el Departamento de Cesar- Colombia.

Ana Gutierrez Morales; Angie Camelo; Ana Maria Cruz



Reproducción del modelo de masculinidad hegemónica en el espacio educativo: El caso de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas (FCFM) de la Universidad de Chile.

Antonia Morales Vera

Formación universitaria en el Uruguay. Un análisis de las preferencias de varones y mujeres en el período 1991-2017.

Natalia Moreira Cancela

Notas sobre a Educação Não-Sexista no Recife (Brasil, 2001-2004).

Andréa Bandeira Silva de Farias

“Contra el Patriarcado y su Educación de Mercado”: Algunas reflexiones en torno a la reproducción de roles en el mercado educativo chileno.

Cristina Jara; Natalia Jara

Perspectivas y representaciones de docentes y directivos sobre el enfoque de género en Educación Sexual Integral. Potencias y tensiones.

Maricel Eiriz; Gabriela Moreyra; Verónica Cruz

La ESI en la Formación Inicial en la Provincia de La Pampa.

Elena Heiriter Lisandro; David Hormaeche

La perspectiva de género en la implementación de la Educación Sexual Integral –ESI– en el segundo ciclo en las Escuelas primarias públicas de gestión estatal en Tierra del Fuego, durante 2014 y 2018.

Andrea Patricia Ozamiz

La implementación de la Educación Sexual Integral –ESI– ¿con clave en perspectiva de géneros y derechos humanos?, en escuelas primarias de gestión estatal, de la Ciudad de Ushuaia, entre los años 2014 y 2018.

Eduardo Alfredo Traversi

Entre lo ‘real’ y lo ‘ideal’: Construcciones sobre masculinidad en estudiantes de educación secundaria.

Diana Cárdenas Azuaje; Sindy Díaz Better

Del miedo y el silencio, al saber qué hacer: consideraciones de los estudiantes frente a situaciones de acoso.

Dayanna Ríos Herrera; María Camila Díaz García

Violência de gênero, educação e Ideologia.

Ana Lúcia de Sousa; Andréa Freitas de Vasconcelos

Mulher, Sociedade e Educação

Alessandra Pesenti de Araújo; Danielle de Araújo Agostinho; Eduardo Franco Sanchez



“Pular corda é coisa de menina, professora”! Educação Física e gênero.

Escribir el título del capítulo (nivel 3)

Gênero e trabalho como categorias de disputa e resistência na socioeducação.

Walace Roza Pinel; Aline da Costa Luz de Lima

Significados que le otorgan al cuerpo los y las estudiantes de segundo y tercero medio del Liceo Confederación Suiza-Santiago.

Claudia Fonseca Carrillo

Universitarias y ecosistemas educativos: Un estudio de la idoneidad del sistema a distancia para alumnas no tradicionales.

Ismene Ithaí Bras Ruiz

Línea Temática 8. Competencias y desigualdades en los niveles educativos en Latinoamérica y el Caribe.

Pág. 2394

Desafiliación escolar en la Educación Media Superior de la Ciudad de México. El caso del Colegio de Bachilleres 9, Plantel Aragón.

Claudia Patricia Anselmo Sandoval

Trajatórias de alunos com distorção de fluxo no ensino fundamental do colégio Pedro II.

Kesley Albertina dos Anjos Meneses

O efeito da escola sobre o desempenho dos alunos: uma análise a partir do Sistema de Avaliação Participativa do Estado do Rio Grande do Sul – SEAP.

Lauren Lewis Xerxenevsky; Mateus Saraira; Marília Patta Ramos

El Programa de Movilidad Académica: competencias y experiencias de los estudiantes de un Centro Universitario de la Universidad de Guadalajara.

Amada Lydia Rodríguez Téllez; Blanca Noemí Silva Gutiérrez; Miguel Antonio Ruiz de Alba

Perfil sociocultural y académico de jóvenes estudiantes universitarios (Universidad de Guanajuato Campus León, México).

María del Carmen Cebada Contreras; Ileana Schmidt Díaz de León

Élites y educación: una aproximación al bachillerato en Uruguay.

Luis Domínguez

Ascensão social por meio dos estudos: a luta pelo reconhecimento e seus aspectos velados de violência simbólica.

Danielle dos Santos Costa; Germana Lima de Almeida



Semejanzas y desigualdades entre los colegios públicos y privados (Huancayo-Perú).
Carlos Arancibia

Educação em áreas rurais: rupturas escolares e exclusão social na ótica dos diretores.
Marlice de Oliveira; Nogueira Estefany Gonçalves Maia; Ludimila Maria da Silva Reis

Um novo Ensino Médio para uma velha perspectiva educacional - a reforma do Ensino Médio e a permanência da dualidade no ensino escolar brasileiro.
Santiago Derick Casagrande

Línea Temática 9. Experiencias alternativas a la educación convencional.

Pág. 2531

Educación popular: ¿Una apuesta a la participación política?
Nicolás Ramírez Vargas; Cristian Alejandro Daza Noguera

Educação Popular: experiências que ressignificam e (trans)formam.
Maria Teresa Esteban Marisa Narcizo Sampaio

¿Educaciones alternativas o construcción de nuevos Estados? Reflexiones sobre las tensiones entre el Estado y la educación popular.
Lilia Inés Marchesi; María Laura Bragone

Práticas educativas e posturas de vida: Alternativas para quem pretende educar educandose.
Adriel Rodrigues do Nascimento; Jaqueline Barbosa da Silva

El Juego Cooperativo y la orientación para la vida. Una propuesta de integración educativa.
Ángela Alfaro R

O projeto esportivo social como habitus de prática extensionista: relato de experiência.
Magale Konrath; Denise Berlese; Sueli Cabral

El deporte es mi vida. Experiencias de estudiantes-deportistas de élite en sus transiciones al título universitario en Ciencias del Deporte.
Pau Mateu Samblás; Anna Vilanova; Eduard Inglés

La ventana del ambiente en el aula, como alternativa a la educación convencional.
Magdalena Sorcia Rocha; Jesús Enrique Rodríguez Sandoval

O processo de ensino e aprendizagem de sociologia na educação básica e a perspectiva histórico-cultural.
Maria Valéria Barbosa; Tiago Rodrigues Vieira



A sociologia e sua contribuição para o reconhecimento de direitos do alunado no ensino médio.

Mizânia Mizilílian Pessoa Barradas de Brito

Desarrollo y reflexiones curriculares a partir del módulo de organización cooperativa del trabajo en la escuela pública comunitaria.

Sebastián Guerrero Lacoste; Tomás Loiza Bustos; Pablo Castro

La evaluación curricular 2018 en la UATX: procesos y actores.

Moisés Mecalco López; Blanca Margarita Andrea Padilla

A experiência educacional no Centro Vocacional Tecnológico –Tecnologias Sociais da Amazônia - CVT-TSA.

Eliomara Ramos Martins; Nelissa Peralta

Revista “bicentenario”: Escenario de encuentros y posibilidades de ser con otros.

Katherine Alvarado Contreras; Adriana Hernández; Diana Carolina Montoya; Alejandro Sánchez

Crear una comunidad de conocimiento que permita innovar, ser creativos y disruptivos para la evolución necesaria del sistema educativo mexicano.

Andrea Ramos Stierle

Comunidad, espacio escolar y su relación con la educación intercultural.

Karina Reyes Cordero

Escola e comunidade: desenvolvimento de metodologias alternativas de intervenção em espaços formais e não formais de educação.

Leonardo Bis dos Santos; Antonio Donizetti Sgarbi

A questão social, as políticas públicas e os direitos humanos: uma experiência educacional em escolas do Brasil.

Nardes Wellington

Hagamos un hecho nuestros derechos: promoción de los derechos humanos en lenguas indígenas en la universidad autónoma Chapingo.

Fortunato Moisés Zurita Zafra

Escrevendo e apresentando dramaturgias: reflexões sobre o meu processo pedagógico teatral docente.

Ricardo Cruccioli Ribeiro

O psicodrama como recurso de aprendizagem e crítica à colonialidade.

Renata Ovenhausen Albernaz; Rogério Faé; Ariston Azevedo

Música y fotografía: registro y denuncia de la violencia en Colombia. una alternativa para propiciar pensamiento crítico en los estudiantes.

Jhon Eduard Parra Moreno



Esse samba deu aula: práticas pedagógicas decoloniais motivadas pelo enredo da Escola de Samba Mangueira – 2019.

Erica Pereira dos Santos Nascimento

O repensar da prática docente do profissional pedagogo durante o processo de alfabetização de adolescentes em privação de liberdade.

Tatiana Pereira Lima

Experiencia pedagógica- didáctica desde una mirada artística biológica, y social en pro de la inclusión educativa de niñas en situación de consumo (spa), infractoras de la ley y víctimas de violencia sexual y del conflicto armado.

Sandy Aroca; Nubia Díaz; Kelly Cortes

Movimenta júlia! uma nova perspectiva de educação na construção de outras subjetividades.

Yasmin Bondarenko; Luanna Mendes Barreto

Projeto redes de cidadania: por diálogos entre os saberes/fazeres das comunidades tradicionais pesqueiras de linhares, região norte do estado do espírito santo/brasil e o empoderamento social e cultural por meio dos processos educacionais.

George Bassul; Viviane Mozine; Jaqueline Maissiat

Trabajo sobre líderes sociales: una experiencia de aula que busca verdad.

Santiago Torres Sánchez

Abandono de un programa en línea de cuatro ciclos.

María Morfín Otero; Claudia Adriana González Quintanilla; Brenda Jasmín Palomera

Las prácticas formativas en Trabajo Social, en el campo de intervención educativo.

Sara Valdez Estrada

O Papel Social das Forças Militares: Ações na Educação Pública em Goiás - Brasil.

Brenno Rodrigues; Patrícia Dutra

Los dispositivos de intervención para la gestión de la convivencia en la escuela.

Adalberto Rangel Ruíz; Melina Morales

Pautas teórico metodológicas para contribuir al funcionamiento familiar desde un proyecto de desarrollo humano.

José Novales Armenteros; Yasmira Calderón; Laura Díaz

Experiências libertárias na educação latino-americana no início do século XX: um recorte comparativo entre Brasil e Argentina.

Kaithy das Chagas Oliveira

Observatório fundiário goiano: a construção da memória coletiva e de novos apontamentos teóricos e práticos para a educação jurídica.

Geraldo Miranda Pinto Neto; Ranielle Caroline de Sousa; Erika Macedo Moreira



Metodología de aprendizaje en servicio en el programa de formación fundamental de la universidad de Talca, Chile.

Gilma Álamo; Paula Manríquez

Observatório fundiário goiano: a construção da memória coletiva e de novos apontamentos teóricos e práticos para a educação jurídica.

Geraldo Miranda Pinto Neto; Ranielle Caroline de Sousa; Erika Macedo Moreira

Línea Temática 10. Diversidad sociocultural, integración social y violencia en el deporte.

Pág. 2999

Jugadores del fútbol costarricense moneda de cambio del mercado internacional.

José Andrés Betanco Pérez

Las barras bravas; de los aficionados al fútbol: Violencia y el aguante como identidad.

Alberto Javier Luna Hernández; Benigno Benavides Martínez

Las políticas públicas del deporte en el Perú: una aproximación crítica.

Alonso Pahuacho

Pasión y discriminación: El fútbol femenino en Lima (2000-2018).

Alejandra Paz Valdivia

Política Nacional de Actividad Física y Deporte en Chile (2016-2025) Brechas entre el diseño y el proceso de implementación a nivel local.

Manuel Andrade Meyer; Felipe Rosales Plaza

Desafios para o direito ao esporte no Brasil no século XXI.

Pedro Fernando Avalone Athayde; Amanda Correa Patriarca Athayde

Corporalidade, Identidade Cultural e Não-violência: uma investigação a partir do ensino de artes marciais.

Gabriel Guarino de Almeida

Da praça ao shopping: A cultura Popular de Arquibancada e a Invasão mercadológica do futebol de Nossa América.

Diego Martins

Factores asociados a la sociabilidad y modelos de identificación de adolescentes deportistas de alto rendimiento.

Ianina Tuñón, Brigida Inés Lavignolle, Hernán Castro

La educación primaria como medio de socialización en primera instancia y / o exclusión.

María Elena Colorado Salazar



Construcción social de la infancia y su impacto en la educación primaria, en la periferia de San Cristóbal de Las Casas.

Felipe De Jesus Perez Penagos

Desigualdades sociais: entre a manutenção e a superação.

Juaciara Barrozo Gomes



Línea Temática 1. Inclusión y diversidad desde el sistema educativo y su impacto en la sociedad.



El sentido escolar del nivel medio superior de las juventudes rurales en un municipio de México

Elizabeth García Yáñez

Resumen

Este trabajo presenta los avances de una investigación en curso, el cual surge del cuestionamiento sobre el papel social de la escuela desde la perspectiva de los estudiantes del nivel medio superior, el último nivel de estudios obligatorio en México, parte de la tesis de que la escuela tiene el deber de adaptarse a las necesidades de su población y de su contexto con el fin de ofrecer una educación verdaderamente significativa.

El interés por este tema surge en las aulas como estudiante y desde la práctica docente, donde se hace evidente que la institución escolar se encuentra en crisis, funcionando al margen de quienes la habitan, es una escuela centrada en contextos urbanos que excluyen a las juventudes de las periferias. Se vuelve evidente que la escuela se enfrenta a la necesidad de reestructurarse, de repensar el tipo de educación que imparte y hacia dónde se dirige.

Este estudio se centra en una escuela de educación media superior en el municipio más pequeño del Estado de México, habitado mayoritariamente de jóvenes, la preparatoria de la comunidad acoge a estudiantes con bajos puntajes, reprobación entre otras problemáticas.

Se realizó una triangulación de técnicas para interpretar sus sentidos escolares, se elaboró una encuesta digital, entrevistas narrativas y un taller que han permitido el encuentro de algunos hallazgos preliminares, como que los estudiantes continúan pensando en la escuela como un medio de movilidad social hacia mejores condiciones económicas, la calidad de transitorio de los sentidos sobre la escuela y sobre la necesidad de una educación que realmente responda a las necesidades de quienes la habitan.

Palabras clave: Sentido, juventud, escuela, subjetividad.

Introducción

Esta ponencia tiene como objetivo presentar las reflexiones preliminares sobre una investigación en curso, surge del cuestionamiento sobre el papel que tiene la escuela para la juventud de un municipio de México, se centra en la relación *juventud – escuela*,



poniendo especial énfasis en la construcción subjetiva del estudiante respecto a la institución escolar, la pregunta es sobre el *sentido* escolar que los jóvenes construyen. Esta investigación sostiene la tesis de que la escuela tiene el deber de adaptarse a las necesidades de su población y de su contexto, se vuelve imprescindible repensar lo que se entiende por educación, para qué y para quién.

El interés en la comprensión de los sentidos escolares juveniles se gesta desde las aulas, a partir de la práctica docente donde se hace evidente que los estudiantes y sus familias continúan pensando la escuela como un espacio que permite la movilidad social hacia la mejora de sus condiciones actuales, sin embargo, en la práctica se mira el rostro de las juventudes desencantadas por la misma. Los estudiantes parecen transitar la escuela sin demasiado interés. Ante este escenario, surge la necesidad de preguntarse qué los motiva a asistir a la escuela, qué sentidos construyen sobre ella y en qué medida la escuela responde a ello.

La investigación se ha llevado a cabo con los jóvenes que asisten a la escuela de nivel medio superior en Papalotla en el turno vespertino. La escuela es de baja demanda, por lo que en cada inicio de ciclo escolar tiene complicaciones para reunir la matrícula mínima, es hasta que las escuelas cercanas no tienen más lugares para estudiantes, que la preparatoria de Papalotla comienza a llenar sus espacios, saturados por jóvenes que han sido rechazados por sus primeras opciones. De tal suerte que la comunidad estudiantil se conforma por estudiantes con muy bajos puntajes en los exámenes de ingreso o de jóvenes que han reprobado en otras escuelas y llegar a la preparatoria de Papalotla representa su última o única opción para estudiar.

El estudio se llevó a cabo en el turno vespertino, con una matrícula inicial de 119 estudiantes, de los cuales 73 son hombres y 46 mujeres, con edades de entre 15 y 21 años. Durante el proceso de la investigación egresó una generación e ingresó otra, una situación interesante para el análisis, ya que permitió el contraste de los sentidos escolares de los jóvenes que terminaron su trayecto escolar en el nivel y los jóvenes que lo están iniciando. La generación de ingreso sumó a la investigación a 57 estudiantes más. Además permitió reconocer que los sentidos sobre la escuela son transitorios, la cohesión y pertenencia hacia la institución se gesta en el transcurso de su experiencia escolar.

Papalotla tiene como característica ser una comunidad rural, pequeña en extensión territorial aproximadamente 3.59 km² situándose como el municipio más pequeño del



Estado, a pesar de que su población es predominantemente joven, (más de la mitad de la población total tiene menos de 29 años) las opciones escolares y de esparcimiento son escasas. La escuela donde se realiza esta investigación representa la única opción de nivel medio superior y el nivel escolar más alto que ofrece la comunidad, aun así la escuela no representa la primera opción de los jóvenes, los cuales prefieren acudir a comunidades aledañas para continuar sus estudios.

Este trabajo se adscribe a la investigación cualitativa con enfoque metodológico interpretativo comprensivo que propone Erickson (1989) “como un conjunto de enfoques de investigación observacional participativa”

Adopto este término por tres razones: a) es más inclusivo que muchos de los otros (por ejemplo, etnografía o estudio de caso); b) evita la connotación de definir a estos enfoques como esencialmente no cuantitativos [...] dado que cierto tipo de cuantificación suele emplearse en el trabajo; y c) apunta al aspecto clave de la semejanza familiar entre los distintos enfoques: el interés de la investigación se centra en el significado humano en la vida social y en su dilucidación y exposición por parte del investigador. (Erickson, 1989, p.196)

El archivo empírico se construyó a partir de la triangulación de una encuesta digital aplicada a toda la comunidad estudiantil del turno vespertino, entrevistas narrativas a estudiantes y un taller titulado “Pensando mi estancia en la escuela”.

Actualmente la investigación se encuentra en proceso de análisis de datos, como hallazgos preliminares se encuentra que los sentidos se construyen a partir de utopías, donde las interacciones con pares juega un papel fundamental.

II. Fundamentación del problema

La pregunta por los sentidos escolares surge en las aulas a partir de la práctica docente en el nivel medio superior, donde se hace evidente la necesidad repensar el tipo de educación que se imparte, pues parece existir una desvinculación entre la orientación de la institución escolar y las realidades de una población diversa y desigual, la escuela se convierte en un espacio ajeno a las realidades que viven los estudiantes de las periferias en México, pues ésta es creada desde la centralidad de las zonas urbanas del país. En síntesis, la escuela parece funcionar al margen de quienes la habitan, dejando fuera sus intereses, necesidades y expectativas, así como de sus contextos sociales y culturales.



La perspectiva sobre la escuela en este trabajo no pretende ser simplista ni ingenua, se reconoce su dimensión de dominación y el papel que juega en la reproducción de desigualdades, donde no obstante, las posibilidades de resistencia y búsqueda de mejoras sociales se vislumbran como posibles.

En un contexto de diversidad e inequidad como el latinoamericano, es necesaria la elaboración de un análisis del mismo y de las necesidades de las comunidades o regiones para garantizar un tipo de educación más significativa adaptada a su realidad, los estudiantes deben ser tomados en cuenta en los procesos y culturas escolares. El reconocimiento de estos sentidos es imprescindible para la creación de políticas escolares donde también se consideren los contextos rurales, los cuales han sido históricamente invisibilizados.

La escuela donde se realiza la investigación es la preparatoria de Papalotla, una de sus características más importantes es que se constituye como la escuela no deseada, tiene baja demanda, es decir, la mayoría de los estudiantes no la considera como una opción para estudiar, a pesar de ser la única escuela que ofrece educación media superior en el municipio. Los jóvenes son atraídos por otras opciones escolares en comunidades colindantes. Cada escuela tiene un límite de estudiantes que tiene la capacidad de atender, es hasta que estas escuelas cierran sus inscripciones y los jóvenes van quedando sin opciones que llegan a la preparatoria de Papalotla, la cual siempre tiene lugares disponibles. Lo anterior da como resultado que la comunidad estudiantil se componga por jóvenes con bajos puntajes en los exámenes de admisión, que han salido de otras escuelas por no aprobar las materias, o que han tenido que abandonar sus estudios por diferentes razones, donde destaca la falta de recursos económicos. De esta manera, la escuela no representa un deseo inicial para la mayoría de los estudiantes que comienzan a estudiar en ella.

A pesar de estas condiciones adversas y a partir de su trayectoria escolar esta escuela comienza a dibujarse como la única o última opción para lograr concluir la educación media, que representa además el último nivel educativo obligatorio en el país. Sin embargo, el tránsito de los estudiantes en la escuela no es sencillo, sobre todo en los primeros años el abandono escolar y el bajo aprovechamiento son temas preocupantes dentro de la institución, aunque carentes de acciones que los contrarresten.

El trabajo con jóvenes estudiantes me ha permitido comprender los procesos de precarización de la cual son víctimas, “horizontes de vida restringidos tanto en términos



de empleos disponibles, como en su capacidad para superar la línea de la pobreza.” (Valenzuela, 2015, p. 17).

Es ante estos contextos, que considero pertinente cuestionarse sobre las subjetividades escolares de los jóvenes. ¿Cómo construyen su sentido escolar? ¿De qué manera comprender ese sentido puede mejorar las prácticas escolares? ¿Por qué es importante escuchar las voces de los jóvenes que habitan la escuela?

Esta investigación tiene como objetivo reconocer el valor de la juventud dentro de la escuela a partir de la comprensión de sus subjetividades, aspiraciones, necesidades, preocupaciones y significados de su experiencia escolar.

Tres categorías fundamentan este proceso: la juventud y la escuela, mediados por el sentido.

Sentido

El *sentido*, como resultado de un proceso subjetivo de introyección e interpretación de la realidad. Los jóvenes construyen sentidos a partir de la articulación de diferentes elementos que constituyen su formación, por ejemplo: la familia, el entorno social, económico, de género, sus perspectivas y aspiraciones futuras, la escuela, sin embargo, no sólo son depositarios de esos elementos, sino que los reorganizan y los resignifican, por lo tanto, los significados en torno a la escuela son individuales, no obstante, pueden constituir en su conjunto el sentido que un grupo social le otorga a la escuela.

Juventud

La juventud se aborda como una construcción socialmente situada y caracterizada desde la perspectiva sociocultural que mira al sujeto joven como producto de su tiempo. (Medina, 2000).

De acuerdo con esta perspectiva, la juventud está condicionada por las circunstancias que caracterizan a las distintas sociedades...En esta línea reflexiva, la juventud abandona su estatus de “fase” de la trayectoria vital de los individuos y pasa a considerarse como una “condición” de los individuos que es fuertemente determinada por el contexto sociocultural... Por lo tanto es un error atribuirle un carácter esencial: esto es, un conjunto de cualidades inmutables o trascendentes.



Una de las consideraciones más frecuentes para definir a la juventud es la cuestión etaria, a pesar de que no exista una delimitación clara que defina cuando una persona es joven, pues en términos de Bourdieu (2002) “las divisiones entre las edades son arbitrarias...la edad es un dato biológico socialmente manipulado y manipulable”. Está determinada según el contexto en que se aborde, para ejemplificar lo anterior: la Organización de las Naciones Unidas (ONU) determina que son jóvenes las personas de 15 y 24 años, lo mismo que la Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes, por su parte la Organización Mundial de la Salud (OMS) define como “adolescencia” al periodo de transición de la niñez a la adultez y va de los 10 a los 19 años. La Ley Federal del Trabajo en México determina que a partir de los dieciocho años se es adulto. De tal suerte, que aunque la edad representa una base biológica, no es lo único ni lo más importante. La condición juvenil está habitada por modos de ser, significaciones, valores, etc. Por lo tanto, no existe una sola definición de esta categoría, existen juventudes.

Escuela

El abordaje de la categoría de escuela cuestiona su papel histórico como reproductora de desigualdad, y formadora de subjetividades desde un lugar de privilegio, al mismo tiempo reconociéndola como constructora de emancipación y liberación en sentido Freiriano. La educación de las masas se hace algo absolutamente fundamental entre nosotros. Educación que, libre de alienación, sea una fuerza para el cambio y para la libertad. (Freire, 2005).

La complejidad de esta categoría reside en una suerte de contradicción en sus ideales. Por un lado, la escuela tiene la capacidad de rescatar de la propia vida, de transformar realidades, de generar alternativas. Y sin embargo, forma parte del aparato ideológico del Estado, alinea y reproduce saberes que legitiman poderes inequitativos en nuestras comunidades. Pero son posibles las resistencias por medio del saber, la rebeldía frente a las injusticias y pensar la transformación como posible.

La escuela es una institución que promoverá la emancipación humana, inicialmente como emancipadora de la razón (al promover el acceso al conocimiento a todos los hombres) y como promotora de las posibilidades de progreso, orden, libertad e igualdad. Ésta es la tarea de la institución escolar en la modernidad. Pero esta tarea, como el propio programa de la modernidad, se desvirtuó al asignarle el mismo programa la tarea de ser una institución para el control y el sometimiento del hombre...De ser instrumento



de liberación del hombre se convirtió en un elemento de enajenación de la razón humana. (Díaz, 1995).

La escuela en México continúa representando para los jóvenes la vía de acceso a la movilidad social, de acuerdo a la Encuesta Nacional de Juventud 2012, (IMJUVE, 2012) el 93.9% de los encuestados considera que la vale la pena estudiar una carrera profesional, la razón de más de la mitad de ellos, es la posibilidad de obtener “un buen trabajo”, aunque la realidad social del país demuestra lo contrario. El 20 de mayo de 2019, el periódico “La jornada” en su edición en línea, reporta que en México 74 de cada 100 personas que nacen en pobreza, morirán en esta situación, situación que se agrava en el sureste del país, donde 86 de cada 100 no podrán superar esta condición, muchos de ellos probablemente nunca tengan la posibilidad de acceder a la escuela. (Enciso , 2019)

Ante este panorama, la escuela se ve en la necesidad de “reorientar su función” (Díaz, 1995) en un contexto como el mexicano, cabe el cuestionamiento sobre el tipo de escuela que necesita el país y si a su vez, ésta se cuestiona sobre las esperanzas y necesidades de los jóvenes que la conforman.

Un eje que atraviesa la investigación es “los estudiantes como jóvenes”, lo cual invita a pesar a los estudiantes en su condición de jóvenes mexicanos pertenecientes a contextos rurales con determinaciones culturales específicas.

México es un lugar de grandes contrastes, es considerado un País megadiverso, es decir, es uno de los doce países a nivel mundial que en conjunto poseen cerca del 70 por ciento de las especies de flora y fauna de la tierra, también es un país que cuenta con una gran riqueza cultural, sin embargo, es sumamente desigual, la desigualdad social engloba aspectos económicos, de seguridad, de acceso a empleos dignos, a la justicia, etc. Esta situación se agrava por la corrupción que impera en el país, generando una grave crisis de legitimidad de las instituciones del Estado. En los últimos años no se vislumbran panoramas favorables, se vive un clima de violencia generalizado que parece no tener fin.

En 2016 en el país habitaban 127, 5 millones de personas, de las cuales de acuerdo a cifras del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Derecho Social (CONEVAL, 2016) 53.4 millones, es decir, el 43.6% de la población vivía en pobreza y 9.4 millones correspondiente al 7.6% en pobreza extrema. A tres años de la publicación de estos



datos, las cifras continúan creciendo de manera negativa. En contraste con lo anterior, “dos terceras partes de la riqueza nacional está en manos del 10% más rico del país y el 1% de los muy ricos acaparan más de un tercio. Por ello, el coeficiente de Gini es de 0.79” (del Castillo, 2017)¹.

La diferencia, pasa a ser un factor de desigualdad, la distribución de la riqueza y de los recursos naturales, es totalmente inequitativa, sitúa a las personas en una situación de vulnerabilidad social, término de Robert Castel (1995) una zona intermediaria, inestable, que conjuga la precariedad del trabajo y la fragilidad de los soportes de proximidad.

Las instituciones encargadas de la impartición de justicia se ven rebasadas con las cifras de violencia, “[...] complicidad del orden legal del Estado y de otras instituciones hegemónicas (medios de comunicación, cosmovisiones religiosas) que lo disimulan, toleran, justifican o incluso atenúan su gravedad mediante la prevalencia de legislaciones penales que justifican estos crímenes [...]” (Incháustegui, 2004)

En suma, México se encuentra en una grave crisis social, económica y de falta de legitimidad de sus instituciones más importantes. Papalotla es un municipio rural, aun así los índices de violencia han aumentado en los últimos años, lo cual ha obligado a modificar dinámicas escolares, como reducir las jornadas escolares para que puedan salir más temprano de la escuela. La interiorización de estas dinámicas sociales resulta en acciones juveniles.

III. Metodología.

La comprensión de los sentidos tiene que ver con el contexto en el que surgen, además se debe considerar que el sentido no es uno, sino una multiplicidad de ellos y responden a temporalidades, no son estáticos, cambian en relación al tiempo y al lugar, es decir son contextuales.

Ante tal complejidad, el análisis de los sentidos escolares requiere de un tipo de investigación de paradigma cualitativo con enfoque comprensivo – interpretativo con el fin de analizar los sentidos que los jóvenes construyen respecto a la escuela. La comprensión se refiere a la posibilidad de captar el sentido de las acciones que realizan las personas y la interpretación, en palabras de Dilthey (1976) se refiere a la traducción de un discurso, con el fin de descubrir y comunicar las perspectivas de significado de las personas estudiadas, tal como hace un intérprete cuando traduce el discurso de un hablante o un escritor (Dilthey, 1976, citado en Erikson, 1986, p 206).



Una investigación con estas características, exige que deba realizarse de manera dialógica con el otro, respetando sus posturas y creencias en diálogo con las nuestras y con las propias teorías. Tratar de comprender al otro en tanto otro, no únicamente como interpretación desde referentes propios.

El enfoque comprensivo- interpretativo, que propone Erickson (1989) “como un conjunto de enfoques de investigación observacional participativa” dos razones retomo de las que da el autor, “evita la connotación de definir a estos enfoques como esencialmente no cuantitativo (connotación que si lleva el término *cualitativo*), dado que cierto tipo de cuantificación suele emplearse en el trabajo” como segunda razón “el interés de la investigación se centra en el significado humano en la vida social y en su dilucidación y exposición por parte del investigador”.

La investigación interpretativa parte de comprender la realidad social como la construcción en conjunto de un sistema de significados, que comparten los miembros de una sociedad. Pero considera la posibilidad de que cada individuo tenga interpretaciones y sentidos diferentes al del resto. Por lo tanto, la interacción social y la consecuente actuación de las personas, se basa en las interpretaciones sobre las acciones de los otros. “La interpretación de significado, es en sí misma,

Una de las técnicas de investigación fue la aplicación de una encuesta a la totalidad de la comunidad estudiantil de la preparatoria de Papalotla en el turno vespertino, sin embargo, el uso de la encuesta no agotó las tecnologías para comprender el sentido escolar, sino que representó una manera de contextualizar la ecología social. Se trianguló esta técnica con encuestas narrativas y un taller titulado: “Pensando mi estancia en la escuela” Los cuales permitieron la construcción de categorías para el análisis que derivaron en hallazgos preliminares, el trabajo aún se encuentra en proceso de análisis de datos.

IV. Reflexiones finales

Como se mencionó anteriormente el análisis de datos se encuentra en proceso, pero se reconocen algunos hallazgos preliminares; en primer lugar, a pesar de las condiciones de escasa movilidad social en México, los jóvenes y sus familias continúan depositando en la escuela la esperanza de mejorar sus condiciones actuales, reconocen la necesidad de adquirir el certificado de la educación obligatoria para acceder a mejores oportunidades laborales que les permita cubrir sus necesidades básicas.



Los sentidos son transitorios, existe una diferencia importante en cómo significan la escuela los estudiantes más jóvenes que van ingresando a la escuela y los jóvenes que egresan o están en su último año, la preocupación hacia el futuro se hace más evidente en los últimos años, al inicio de su trayecto escolar el sentido escolar se funda en necesidades del presente, como la convivencia con amigos y pareja. Es aquí donde la experiencia escolar cobra relevancia en la construcción del sentido escolar.

Otro aspecto que le da significado a la escuela es que frente a la escasez de lugares de esparcimiento la escuela representa un lugar de encuentro juvenil, para algunos la única posibilidad de salir, tanto en la encuesta como en el taller los jóvenes mencionaron que la convivencia con pares es una de las motivaciones más importantes para asistir a la escuela.

A pesar de que para la mayoría de los estudiantes la preparatoria no representó su primera opción, aún más, ninguna de sus opciones, lo cual la posiciona como "la escuela no deseada", llama la atención la construcción de identificación con la escuela a partir de su estancia en ella, van construyendo cohesión y sentido de identidad con la institución, se vuelve un sitio que los acoge y ellos configuran su pertenencia a partir de su trayecto escolar.

Considerando que la escuela es una institución fundamental en la vida social de la juventud del país, es necesaria una educación que realmente responda a las necesidades de quienes la habitan.

Notas

El coeficiente de Gini mide la desigualdad en diferentes rubros, donde 0 es la ausencia de desigualdad y 1 la desigualdad máxima.

V. Referencias bibliográficas.

Bourdieu, P. (2002). La "juventud" no es más que una palabra. En P. Bourdieu, *Sociología y cultura* (págs. 163-173). México : Grijalbo, Conaculta .

Castel, R. (1995). *La metamorfosis de la cuestión social: Una crónica del asalariado*. París : Gallimard.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social CONEVAL. (2016), México. Revisado 26 de septiembre de 2018 en: https://coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza_2016.aspx



del Castillo, M. (2017). *La distribución y desigualdad de los activos financieros y no financieros en México*. México : CEPAL.

Díaz, Á. (1995). La escuela en el debate de la modernidad-posmodernidad. En A. de Alba , *Posmodernidad y educación* (págs. 205-225). México: CESU-UNAM.

Enciso , A. (20 de mayo de 2019). *74 de cada cien mexicanos que nacen pobres morirán igual: reporte*. Obtenido de La jornada : <https://www.jornada.com.mx/ultimas/2019/05/20/74-de-cada-cien-mexicanos-que-nacen-pobres-moriran-igual-reporte-2115.html>

Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. . En M. C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza II* (págs. 203- 406). Paidós.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México : Siglo XXI editores .

Incháustegui, T. (2014). Sociología y política del feminicidio; algunas claves interpretativas a partir de caso mexicano. *Sociedade e Estado vol.29 no.2 Brasília*, 373-400.

Instituto Mexicano de la Juventud. (2012). *Encuesta Nacional de Valores en Juventud 2012*. México. https://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/ENVAJ_2012.pdf

Medina, G. (2000). La vida se vive en todos lados. La apropiación juvenil de los espacios institucionales. . En G. Medina, *Aproximaciones a la diversidad juvenil* (págs. 79-114). México : Colegio de México .

Valenzuela, J. (2015). Remolinos de viento: juvenicidios e identidades desacreditadas. En J. M. Valenzuela, *Juvenicidio, Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España* (págs. 15-58). Tijuana : El Colegio de la Frontera Norte .



La escuela secundaria rural argentina: configuraciones espaciales y territorio

María Florencia Serra

Resumen

El acceso a la escuela en el medio rural argentino está permeado por diferentes cuestiones: distancias a recorrer, saberes (des)contextualizados, relaciones con las producciones y el territorio, accesibilidad a los edificios escolares, intercambio con lo urbano, entre otras. En el medio rural la oferta educativa es limitada y en muchos casos la continuidad de la trayectoria implica mudanza y desarraigo. En este trabajo nos preguntamos: ¿qué forma/s de escuela/s es/son necesaria/s en cada medio rural? ¿qué relaciones establecen estas propuestas con el territorio? ¿cuáles configuraciones espaciales se despliegan? Mediante los principios de la investigación cualitativa y estrategias de la etnografía (entrevistas y observaciones) exploramos en torno a propuestas de educación secundaria rural, focalizando en la cuestión espacial. Nos detenemos en dos casos: el primero refiere a una escuela de alternancia, en la que hayamos unos modos propios de relacionarse con el espacio a partir de una participación activa de los actores en las configuraciones espaciales, en las decisiones en torno a los modos de producción animal y vegetal, y en los saberes a transmitir. El otro caso es una escuela que se organiza bajo la propuesta de pluricurso y con albergue para una parte del alumnado. En esta escuela se despliegan relaciones singulares con el edificio (que fue construido como espacio de atención de la salud) y con el territorio.

Palabras clave: escuela - nivel secundario - medio rural - configuraciones espaciales - territorio

Introducción

El acceso a la escuela en el medio rural argentino está permeado por diferentes cuestiones: distancias a recorrer, accesibilidad a los edificios escolares, intercambio con lo urbano, saberes (des)contextualizados, relaciones con las producciones y el territorio, formatos escolares varios, entre otras. En el medio rural la oferta educativa suele ser limitada y en muchos casos la continuidad de la trayectoria implica mudanza y desarraigo. En este trabajo nos preguntamos: ¿qué forma/s de escuela/s es/son necesaria/s en cada medio rural? ¿qué relaciones establecen estas propuestas con el territorio? ¿cuáles configuraciones espaciales se despliegan? Nos proponemos trabajar la pregunta acerca de las relaciones entre la arquitectura escolar, las configuraciones



espaciales y los procesos educativos en dos escuelas secundarias rurales de Argentina.

De este modo, explorando en torno a propuestas de educación secundaria rural focalizando en la cuestión espacial, nos detenemos en dos casos: el primero refiere a una escuela de alternancia, en la que hallamos unos modos propios de relacionarse con el espacio a partir de una participación activa de los actores en las configuraciones espaciales, en las decisiones en torno a los modos de producción animal y vegetal, y en los saberes a transmitir. El otro caso, en el que nos encontramos realizando trabajo de campo, es una escuela que se organiza bajo la propuesta de pluricurso y con albergue para una parte del alumnado.

El objetivo general de la investigación es explorar y analizar las relaciones entre la arquitectura escolar, las configuraciones espaciales y los procesos educativos en dos escuelas secundarias rurales, considerando las características del territorio y la relación con los actores. Sostenemos que estos elementos cobran especial relevancia a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26206 (2006) que establece la obligatoriedad del nivel secundario en todo el territorio argentino.

Las relaciones entre arquitectura escolar, configuraciones espaciales y procesos educativos adquieren matices particulares en el medio rural y cobran sentidos propios según las características del territorio (la ruralidad en la que se encuentra la escuela y las relaciones sociales, políticas, económicas y productivas que atraviesan dicha zona), al tiempo que están atravesadas por una manera tradicional de entender el formato escolar espacial que se sostiene a pesar de algunos corrimientos o variaciones en lo espacial, que acontecen según la propuesta pedagógica que cada escuela atiende y desarrolla.

Enmarcamos esta investigación en los principios de la “investigación cualitativa” y, coincidiendo con Geertz (1973), realizamos estudios *en casos*, apelando a que nuestros hallazgos permitan ser pensados en otras situaciones. Coincidimos con Rockwell y Ezpeleta (1983) en sus planteos sobre la necesidad de construir otro objeto de conocimiento: la idea de construcción social de la escuela, la cual “es siempre una versión local y particular de ese movimiento” (1983, p. 2), donde las singularidades y las particularidades de lo cotidiano, abonan a la construcción permanente de una trama necesaria de ser conocida, ya que “constituye, simultáneamente, el punto de partida y el contenido real de nuevas alternativas tanto pedagógicas como políticas” (1983, p. 2). Utilizamos herramientas de la etnografía orientadas al campo de la educación (Terigi, 2008; Castro, 2015), entre las que elegimos realizar observaciones y registros de



espacios; entrevistas (“semiestructuradas” y “en profundidad”) a diferentes actores; y análisis de documentos.

Entre formatos tradicionales y configuraciones espaciales: las escuelas en el medio rural

Existen elementos de la forma escolar moderna que, a pesar de sus variaciones, otorgan identidad a la escuela. Baquero, Diker y Frigerio plantean que:

“elementos como la organización del tiempo y del espacio escolar; las modalidades de clasificación y distribución de los cuerpos en la escuela; la definición de las posiciones de saber y no saber; las formas de organización del conocimiento (...) identificados como prácticas que obedecen a un conjunto de reglas sumamente estables que (...) operan como fondo de la diversidad de prácticas que se despliegan en las escuelas” (Baquero, Diker y Frigerio, 2007, pp. 7-8)

Este fondo, que subyace a la diversidad de prácticas y experiencias que acontecen en las escuelas, contiene características que surgen en la modernidad y se sostienen. Escolano Benito (2000) plantea que la arquitectura escolar expresa intenciones, valores y discursos propios de una cultura, se vuelve una forma de escritura, un texto cargado de significaciones desde donde leer y analizar el espacio escolar. En este sentido, “el espacio escolar ha de ser analizado, pues, como una construcción cultural que expresa y refleja, más allá de su materialidad, determinados discursos” (Escolano Benito, 2000, p. 184), significaciones y mensajes. No solo es propicio revisar las regulaciones, proyecciones y distribuciones del espacio-escuela, sino también su relación con el territorio, las decisiones respecto a su ubicación, la disposición en la trama urbana (o la distancia y relaciones con esta), etc. Estas piezas constituyen partes de un programa pedagógico, es decir, son muestras del hecho de entender la arquitectura como un elemento curricular, como una “forma silenciosa de enseñanza” (Mesmin, 1967, en Escolano Benito, 2000).

A la cuestión del formato escolar, elegimos incorporar la idea de configuraciones espaciales, entendiendo que dicha categoría permite considerar las relaciones con el espacio que exceden lo arquitectónico. Las configuraciones espaciales no son neutrales, regulan, condicionan, habilitan o restringen prácticas, y se hacen visibles en la traducción o apropiación que los actores hacen de los espacios. Las configuraciones espaciales son aquellas formas que toman los espacios a partir del trabajo que los actores realizan sobre él: son el proceso de proyección y construcción del conjunto



escolar, y también lo referido a los usos, sentidos y experiencias respecto a las discusiones y decisiones que se toman, las transformaciones que se realizan, los actores que intervienen, las relaciones con el territorio en el que se encuentra la escuela, los límites y fronteras entre el adentro y el afuera, lo público y lo privado, las relaciones con la propuesta pedagógica, los procesos educativos que acontecen, entre otros.

Las relaciones entre arquitectura escolar, configuraciones espaciales y procesos educativos adquieren matices particulares en el medio rural y cobran sentidos propios según las características del territorio (la ruralidad en la que se encuentra la escuela, la jurisdicción, las formas de organización, los modos de producción animal y vegetal y demás relaciones sociales, políticas, económicas y productivas que atraviesan dicha zona), al tiempo que están atravesadas por una manera tradicional de entender el formato escolar espacial que se sostiene a pesar de algunos corrimientos o variaciones en lo espacial que acontecen según la propuesta pedagógica que cada escuela atiende y desarrolla. Aún en construcciones que no son encaradas desde el Estado, o en experiencias que se proponen alterar algunas piezas de lo escolar, se conserva algo de un formato escolar espacial tradicional que se impone, unos rasgos que se sostienen, que no se alteran.

Es posible explorar en el devenir de las configuraciones espaciales los procesos de construcción del conjunto escolar (edificio, terreno, sectores productivos), la participación de actores, las discusiones, negociaciones y disputas, el modo de acceso a los recursos materiales, la vinculación con el territorio (disputas, tensiones, relaciones con el paisaje), entre otras. A su vez, desde el análisis de las configuraciones espaciales, también se puede indagar en las relaciones entre los usos de los espacios, los sentidos, experiencias y los procesos educativos que acontecen; las relaciones entre escolaridad y vida cotidiana, relaciones entre el adentro y el afuera, las maneras de construir los límites y fronteras, entre otras formas singulares con que cada institución configura el espacio escolar.

Educación rural en Argentina

Si bien la educación rural en nuestro país data de varios años atrás, a partir de la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26206 (2006) se la empieza a considerar reconociéndole alguna especificidad. Dicha Ley incorpora la idea de “modalidades” para reconocer las posibles “opciones organizativas y/o curriculares de la educación común” (art. 17) en los diferentes niveles del sistema educativo, con la intención de favorecer la



igualdad en el derecho a la educación. Bajo el nombre de estas modalidades se propone considerar las demandas y particularidades de cada sector/territorio. Son modalidades del Sistema Educativo Nacional la Educación Técnica Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Adultos y Jóvenes, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de la Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

A la vez, a partir de la sanción de esta Ley, la obligatoriedad escolar se extiende sumando años al Nivel Inicial y volviendo obligatoria la educación secundaria. Esta cuestión suma elementos al análisis en torno a la educación rural en Argentina, ya que significará la necesidad por parte del Estado de asegurar el derecho a la escolarización de los y las jóvenes del medio.

En el Capítulo X de la LEN se plantea que la Educación Rural es la modalidad que, “a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población” (art. 49) y de “propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales” (art. 50), las familias y el medio de pertenencia; debe garantizar el acceso a la educación de los jóvenes en el medio rural. Entre las propuestas flexibles, se detallan “modelos de organización escolar adecuados a cada contexto, tales como agrupamientos de instituciones, salas pluricursos y grupos multiedad (...) escuelas de alternancia, escuelas itinerantes (...)” (art. 50).

Además de los que propone la LEN, hay otros elementos que circulan cuando se intenta definir la educación rural: el aislamiento (distancia a centros urbanos, caminos poco accesibles, falta de servicios públicos, etc.), edificios compartidos con uno o más niveles del sistema educativo, relaciones entre lo público y lo privado (las donaciones, padrinazgos, etc.); sobre la forma de lo escolar, se detectan diferentes formas de organización del personal, de los agrupamientos de alumnos, de la asistencia a clases (diaria, de alternancia, etc.), con albergue o no, la cantidad de años que se cursa, las relaciones (o no) con las producciones vegetales y animales del lugar, etc.; las diferentes formas de gestión (estatal, privada, social y/o comunitaria). En muchos casos es común la vinculación de la escuela a la presencia del Estado en el territorio y/o la escuela operando como referente o motorizadora de la organización de lo social.

Retomando los postulados de la ley y los desarrollos en torno a la idea de un formato escolar tradicional, nos preguntamos ¿cómo dialogan estas *“formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales”* *“propuestas pedagógicas flexibles”* *“modelos de organización escolar adecuados a cada contexto”*



con la hegemonía de un formato escolar tradicional?

¿qué sentido cobran estas discusiones en el marco de una ley que promueve la obligatoriedad del nivel secundario? ¿qué estrategias se dan las escuelas para asumir estas traducciones? ¿qué forma toma lo escolar allí? ¿qué formas asume el espacio?

Pedagogía de la Alternancia y Escuela de la Familia Agrícola

Focalizando en uno de los casos aquí presentados, resulta importante hacer algunas referencias a la Pedagogía de la Alternancia y las Escuelas de la Familias Agrícola (EFA).

Las EFA son escuelas secundarias de alternancia, cuya gestión se encuentra en mano de las familias. Este tipo de escuelas emerge de la inquietud de habitantes del territorio que demandan para sus hijos la posibilidad de transitar la educación secundaria. El origen se remonta a Francia en los años 30 (s. XX) cuando un grupo de campesinos quería para sus hijos una formación en el territorio, que no implicara migrar a la ciudad y a su vez recupere los saberes y experiencias propias del sector. Fue así que se organizaron y junto a un sacerdote encararon la formación de los jóvenes, quienes aprenderían saberes elementales con el mencionado eclesiástico, y lo propio del trabajo de la tierra con sus familias en sus casas. De este modo la alternancia de tiempos y lugares se convirtió en la herramienta clave en este proyecto de formación. Con el paso de los años esta experiencia formativa fue creciendo y expandiéndose por diferentes países. En Argentina su llegada se ubica a finales de los años 60. La escuela con la que trabajamos se creó a mediados de los 90 y forma parte de un movimiento de EFA correntinas, cuya primer escuela se crea en el año 1987.

La alternancia implica que los estudiantes estén un período en la escuela y el otro en sus hogares, con actividades que permiten entender ambos ámbitos como instancias de la formación. Un conjunto de las llamadas “herramientas de alternancia” se ponen a disposición para ello: Plan de Búsqueda, Visitas de Estadía, Cinco Minutos, Cuaderno de la Realidad, entre otras; las cuales motorizan las relaciones entre la escuela y la casa, tomando la propia realidad como objeto de estudio de la formación. Los principios que acompañan a esta propuesta son principalmente: favorecer el arraigo, impulsar el desarrollo del medio y fortalecer los vínculos entre los actores territoriales (González y Constantini, 2011).

Las EFA son de gestión privada, y dicha tarea está en manos de los padres y madres de los alumnos que conforman una comisión. Resulta interesante detenernos en esta



cuestión, ya que la EFA elegida surge por iniciativa de un grupo de pequeños campesinos que junto a un sacerdote se acercan a una EFA que existía en la zona cercana, para encarar en conjunto la construcción de una nueva escuela.

Dos casos de educación secundaria rural argentina

En este apartado nos proponemos presentar dos casos de escuela secundaria rural, cada una con un formato escolar propio, que asumen la tarea de sostener el derecho a la educación secundaria en el territorio en el que se encuentran.

La escuela correntina, es una escuela rural secundaria pública de gestión privada (cuyo órgano de conducción es un Consejo de Administración integrado por los padres de los alumnos, quienes son elegidos cada año en Asamblea Anual Ordinaria). Se organiza bajo los principios de la alternancia, y cuenta con más de 25 años de antigüedad. Se encuentra en un paraje en el oeste de la provincia de Corrientes, cerca a los Esteros del Iberá, con pequeñas poblaciones a 6 y 7 km de distancia. Asisten aproximadamente 130 alumnos. Comenzó funcionando en las instalaciones de una escuela primaria abandonada. Se emplaza en un predio de aproximadamente 8 hectáreas, aunque cuando surgió contaban solo con una. Desde los orígenes cuenta con internado mixto obligatorio y hace un tiempo se constituyó como escuela con modalidad agrotécnica.

La escuela cordobesa es graduada, se organiza bajo la modalidad del pluricurso y tiene orientación en Informática. Cuenta con internado mixto para quienes lo requieren. Se encuentra ubicada en el Valle de Traslasierras (provincia de Córdoba) y funciona en un edificio que fue pensado para una institución de la salud, con atención médica e internación, según comentan los entrevistados y se observa en los documentos y planos (en los que se visualizan referencias a las distribuciones espaciales de ese conjunto). La escuela se creó en el año 1997 (es pluricurso desde hace 7 aproximadamente) y funciona allí desde ese momento. No comparte edificio con escuela primaria. Asisten entre 25 y 30 jóvenes, de un amplio radio.

La escuela correntina: organización social, alternancia y territorios

La constitución de esta escuela como institución y el desarrollo de su conjunto escolar (2), estuvo a cargo del trabajo mancomunado de docentes y padres. En algunas ocasiones el espacio escolar es ideado por actores ajenos a la institución escolar, referentes de infraestructura escolar u otras dependencias estatales; en otras situaciones son los mismos docentes y padres quienes proyectan, construyen, consiguen fondos, etc. El modo de configurar los espacios en esta escuela elegida



puede significar rasgos de una forma de organización social, de unas relaciones con el territorio y unos modos de hacer-se presente lo estatal en ese medio rural. Encontramos en esta escuela diferentes formas y momentos de relación con organismos del Estado municipal, provincial y nacional. En los orígenes de la escuela hay una fuerte presencia de grupos organizados del sector, que motorizan y desarrollan sus proyectos, entre ellos, el de hacer una escuela, y las formas de lo estatal aparecen acompañando, con muy poca presencia e intervención.

En esta escuela docentes y familias han generado recursos, participado de proyectos, gestionado fondos para ir construyendo su escuela. Con el paso del tiempo pudieron sumar hectáreas de tierra a la inicial (hoy funcionan en un predio de 8 hc), incorporar salones, dormitorios, desarrollar sectores productivos, entre otras cuestiones.

En muchos territorios rurales, las escuelas acompañan procesos de organización social, y otras veces son creadas por estos grupos que las anteceden. En estas experiencias de estrecha vinculación, la escuela abona a lo que González y Constantini (2011) llaman el “desarrollo local rural en territorio”. En el caso de las EFA la intención es que, a partir de potenciar su desarrollo personal, cada alumno movilice y potencie la organización, los lazos sociales en el territorio, abonando al desarrollo de los grupos que allí habitan. Esta articulación entre formación y desarrollo genera participación en los actores sociales, y se vuelve una apuesta a generar y potenciar el futuro del medio en el que habitan (González, I. y Constantini, A., 2011, p. 272). Por su parte Serra (2017), refiriéndose al movimiento de EFA correntinas, plantea que con la influencia de la pedagogía de Freire y del pensamiento cristiano ligado a los movimientos populares, sumado a la relación que tienen con las organizaciones sociales del territorio, estas escuelas pueden ser pensadas como experiencias pedagógicas emancipadoras, al punto que además de sostener la pedagogía de la alternancia, manifiestan un “deseo de transformar la realidad del medio rural, de recuperar sus saberes, de luchar contra los latifundios y el monocultivo, y las políticas para el medio rural que vienen dejando afuera a los pequeños productores” (Serra, M.S, 2017).

Son destacables las relaciones, no sin conflictos y tensiones, con el territorio y la producción. En esta escuela se insiste en el cuidado de la tierra, la valoración de las pequeñas producciones, la importancia del trabajo cuidado y de las producciones orgánicas, por sobre formas de producción imperantes que operan en detrimento de la vida de los que habitan el sector. Considerando que la identidad de los lugares se genera



al interior de este y en relación con otros lugares, notamos que en la EFA ocupa un lugar importante el concepto de territorialidad rural que se tiene, el lugar que la escuela ocupa en el territorio, las producciones o modos de producción imperantes, las relaciones de resistencia, la disputa por la tierra, el uso (o no) de agroquímicos, la apuesta al arraigo; la relación con otras instituciones, etc.

Ezpeleta y Rockwell plantean que los edificios en sí mismos (cada conjunto escolar) “sintetizan la historia de la instauración, negociación y apropiación cotidiana del espacio escolar” (1983). En esta escuela la construcción paulatina demuestra que los fondos no eran abundantes, que aconteció “de a poco”, de a tramos, y con ayuda “de muchos”. La cuestión material se resolvió con colaboración de los docentes, alumnos y familias, con la participación en proyectos (promovidos por empresas, asociaciones o instituciones gubernamentales), y en menor medida la asistencia de organismos del Estado estrictamente responsables de la escolarización. Es una construcción que encarna historias de resistencia, organización, apuestas, conflictos, entre tantas otras relaciones.

En cuanto al formato escolar tradicional, en esta escuela algunos elementos se alteran y otros tantos se sostienen. Quizá lo más interesante de este proyecto no radique en variaciones o innovaciones que se introduzcan en el proyecto arquitectónico que desarrollan, sino más bien en sus procesos de configuración y desarrollo, en los actores que intervienen, las discusiones que tienen, las formas de tramitar lo material/económico, la presencia de lo pedagógico respecto a las decisiones sobre el espacio y los usos variados que se hacen luego. Plencovich (2014) plantea que escuelas como esta, construyen para sí una “identidad proyecto”, es decir, son los propios actores (alumnos, familias, docentes, etc.) quienes forjan identidad a la institución, una identidad que define “su posición en los territorios y aun en el sistema educativo” (Plencovich, 2014: 47).

Respecto a los usos del espacio escolar, encontramos aquellos destinados a la formación conceptual, los espacios de la formación integral, y los que trascienden los límites del conjunto escolar. En la formación conceptual no siempre es el aula el lugar privilegiado, se observa un uso corriente del aire libre, los espacios abiertos o la sombra de un árbol para el dictado de las clases. A su vez, en tanto la formación se entiende de manera integral, cada momento del día es considerado de formación, por lo que el comedor, los lugares de descanso y recreaciones, etc., son entendidos como escolares.



En el uso de los espacios emerge la convivencia de dos esferas: la pública (lo colectivo) y la privada (íntima) y la pregunta por los límites entre ambas. Situaciones de lo cotidiano se vuelven instancias de formación y son reguladas por el mismo grupo de estudiantes y docentes. Al tiempo que, en algunas ocasiones, el propio hogar se convierte en escuela.

Respecto a la formación que trasciende los límites del conjunto escolar, las relaciones entre escuela y territorio, escuela y familia, escuela y otras organizaciones, son varias. Hay instancias de formación constante en esos otros espacios. A la vez ubicamos aquí aquello que sucede cuando la escuela va a la casa de los jóvenes (en las Visitas de Estadía) y los recorridos por los caminos del medio rural.

A su vez, las relaciones entre espacio y tiempo adoptan una singularidad propia, es decir, los lugares se significan en función de los tiempos (del día, del año, de las producciones vegetales y animales, de los climas, etc.). Cada tiempo demanda a su vez un uso particular del espacio. Si nos detenemos en el uso de los espacios destinados a las prácticas de enseñanza y aprendizaje, notamos que parece tener que ver más con el clima, el momento del día, las agrupaciones que las actividades demandan, o los gustos, que con criterios ligados a una distinción entre actividades teóricas (destinadas al interior del aula) y prácticas (pensadas al aire libre y en dimensiones amplias). Cada espacio tendrá un uso específico según el tiempo al que nos referimos. Entonces un espacio que en un momento es comedor, en otro se vuelve aula o lugar de recreación o reuniones comunitarias. Para los actores de la EFA la mayoría de los lugares puede ser utilizado para más de una actividad, puede tener múltiples usos, cada tiempo genera un uso del espacio distinto, aunque hay un espacio que para los referentes de la EFA merece ser resguardado: las habitaciones.

La escuela establece relaciones con el exterior, tanto en lo material como en lo simbólico. Los límites materiales son posiblemente transgredibles, sin embargo los estudiantes no se van de la escuela. Quizá en esto opera un poco la distancia geográfica a algún centro urbano, pero sobre todo, la cuestión de una disciplina construida a partir del proyecto mismo de la escuela. Por otro lado se construye una relación con el afuera particular respecto a otras escuelas: aquí el afuera es recuperado para desde allí pensar también la formación escolar.

La escuela cordobesa: pluricurso y traducciones sobre un edificio

Esta escuela cuenta con dos desafíos sobre el espacio: traducir un edificio pensado



como “puesto sanitario” a una institución escolar; y por otra parte, repensar el aula desde las singularidades que el pluricurso demanda.

La construcción del conjunto escolar estuvo a cargo del estado provincial aunque, según cuentan algunos entrevistados, es posible señalar intervenciones sobre el espacio en manos de los propios actores (construcción de una sala/taller, arreglos sobre lo existente, etc.) a la vez que donaciones de dinero o mobiliario.

Resulta interesante el modo en que los actores institucionales, principalmente docentes y directivos, se apropian de los espacios y los traducen. En la mayoría de los casos la construcción de los edificios escolares la hacen profesionales idóneos para tal hecho (referentes de infraestructura escolar del gobierno municipal, provincial, nacional según corresponda) y son quienes piensan y proyectan espacios para lo escolar. Entonces, luego, la apropiación que los actores escolares realizan de los proyectos arquitectónicos iniciales es importante. Entonces, algún aula se convierte en biblioteca, o en sala para profesores, los pasillos se llenan de armarios, e incluso toman el nombre de Biblioteca, o al comedor se le suma un televisor y hace las veces de sala de video para alguna clase, etc.

Por su parte, en el caso que aquí presentamos, además de operar lo anteriormente descrito, se juega la singularidad de la historia del edificio en el cual funciona la escuela. Este fue construido como “puesto sanitario”, según figura en los planos iniciales, a partir de la donación de un terreno por parte de un vecino de la zona. Al cabo de los años, este “dispensario” (otra de las formas en que es nombrado en los documentos oficiales) cerró y al tiempo ese edificio se puso a disposición para lo que sería la escuela. Los propios actores comentan cómo fueron decidiendo habitar cada lugar, darle un uso específico, los movimientos que hicieron a lo largo de la historia de la escuela (para por ejemplo tener sala de profesores, que no se contemplaba inicialmente), e incluso construir una sala.

Respecto a los usos del espacio, es posible observar que se utiliza todo el conjunto escolar. Durante la jornada escolar cada espacio es aprovechado con un fin pedagógico. Se observa un diálogo entre las partes del conjunto. Resulta interesante que el sector de albergue está mezclado con los de “lo escolar” y sin embargo no se presentan dificultades o usos mezclados; es decir, se observan usos diferenciados de los lugares según el momento del día. Según cuentan los entrevistados, durante la tarde, los alumnos del albergue, utilizan las habitaciones y las aulas, sala de computación y comedor; pero también estos usos son regulados por horarios: se está en las



habitaciones en momentos de descanso, en las aulas en los momentos en que hacen las tareas o estudian, en el comedor para la recreación, y en la sala de computación para estudiar y recrearse. En horarios de clases los jóvenes habitan otros lugares, no acuden a las habitaciones, que permanecen accesibles, separadas por una cortina.

Los usos del aula varían según las propuestas de cada docente, pero es posible observar el desafío que genera considerar el pluricurso para las estrategias desplegadas. Los docentes manifiestan que las aulas son aptas para dicha tarea, porque asumen que lo principal para poder acompañar esta convivencia de grados en un mismo espacio tiene que ver con la cantidad de alumnos más que con otro elemento.

A diferencia de la propuesta anterior, en la que el albergue forma parte de la propuesta educativa de la totalidad del alumnado, en esta escuela se presenta como una opción para aquellos que no pueden ir y venir cada día a la escuela. Creemos que esta experiencia singular en relación al albergue, puede generar distintos vínculos y apropiación del espacio según se duerma en la escuela o no. En ambas experiencias, se percibe una apropiación del espacio y una valoración al cuidado de lo común. Los estudiantes se ocupan de mantener limpios y ordenados los espacios en ambas experiencias escolares.

Las relaciones con el territorio parecen estar fortalecidas. Esta escuela está en constante relación con la primaria, incluso le prestan las instalaciones de su comedor para que asistan los niños. También organizan talleres o asisten a la escuela a hacer obras de títeres u otros proyectos. Hace unos años atrás el gobierno provincial propuso cerrar esta escuela y trasladar a todos a una ubicada en otra zona y lo hizo solo por un año, ya que las familias y vecinos se organizaron para pedir que siga funcionando donde lo hizo desde un principio y al año siguiente volvió la escuela a las instalaciones iniciales. A su vez, es posible notar cómo la escuela se vuelve una referencia en el medio, incluso cuando se trata de abordar temas que exceden lo escolar, como por ejemplo, cuestiones ambientales, de movilidad, caminos, etc. Esto da cuenta de una valoración de lo escolar en el territorio, y también de la institución escuela en sí.

Reflexiones y nuevas preguntas

Cuando nos preguntamos acerca de las formas escolares necesarias para el medio rural, entendemos que no es una inquietud posible de ser saldada de antemano, pero sí que resulta necesario insistir en la importancia de contemplar las particularidades del medio rural y desarrollar formatos que dialoguen y recuperen lo propio de cada sector.



Es decir, resulta necesaria la revisión de los formatos escolares según el territorio, la ruralidad, la relación con los actores. etc. En el marco de la obligatoriedad del nivel secundario nos seguimos preguntando cómo alojar desde el espacio escolar a la variedad de adolescentes y jóvenes, cómo abonar desde allí a una verdadera inclusión de los y las jóvenes del medio rural, cómo asegurar el derecho a la educación.

Entendemos importante señalar la variedad de formatos escolares que conviven en aquello que podemos denominar “educación secundaria rural” y nos interesa indagar en eso. En el medio rural, muchas escuelas funcionan en edificios que inicialmente no fueron pensados para ese fin (antiguas salas de salud, albergue de inundados, galpones de guardado, etc.), cuestión que significa un desafío a la hora de hacer escuela. Notamos que aun en construcciones encaradas desde organizaciones sociales, persisten características del formato escolar tradicional: el sector orientado al gobierno (dirección, secretaría, etc.) funciona todo junto, generalmente cercano al ingreso al edificio; las aulas suelen ser por grados (un aula-un grado), aún en los casos de agrupamientos alternativos, cada grupo tiene su aula (primer ciclo, un aula, segundo otra, y así sucesivamente); se define un patio, que además lleva el mástil en el medio, entre otros elementos.

En ambas de las escuelas aquí presentadas es posible observar que cada uno de los lugares de la escuela son utilizados con fines educativos, incluso aquellos que refieren a la vida en la escuela (comedor, por ejemplo). A la vez, existe un uso variado de los espacios, que alternan según el momento del día o la actividad (excepto las habitaciones que exclusivamente se utilizan para dormir).

Los límites con el afuera no son fijos, las puertas permanecen abiertas, y los estudiantes las respetan. Parece existir una construcción de los límites y la disciplina inspirada en la propia dinámica de cada escuela o en las valoraciones que sobre lo escolar existen, algo así como una autorregulación de los límites con el afuera y con el acceso de algunos espacios (por ejemplo, los de gobierno).

Por otra parte, encontramos en varias situaciones y coincide (aunque de diferente manera) en ambos de los casos aquí presentados: la comunidad, las familias, los docentes, participan en mayor o menor grado en la construcción o acondicionamiento del conjunto escolar. Y no solo de la construcción espacial, sino también de la construcción y/o defensa de un proyecto de escuela allí en el territorio. Cada institución es “historia acumulada, rearticulada (...) producto de todos los sectores sociales involucrados en ella, síntesis de prácticas y concepciones generadas en distintos



momentos” (Ezpeleta y Rockwell, 1983) Ambas escuelas, ambos conjuntos escolares, y las relaciones que se sostienen con ellos demuestran que además de los intentos de organización y los importantes logros que alcanzan las comunidades en el medio rural, es responsabilidad de los organismos estatales asegurar la inclusión de los y las jóvenes del medio en la escuela secundaria y asegurar sus trayectorias escolares.

Notas

¹ En este trabajo presento algunos avances de mi trabajo de tesis doctoral, en la que me encuentro trabajando desde el año 2017. Curso el Doctorado en Ciencias de la Educación, en la FFyH - Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Mi directora es la Dra. María Silvia Serra (UNR) y mi co-directora la Dra. Alejandra María Castro (UNC).

² Hablamos de conjunto escolar adscribiendo a la categoría de Teresa Chiurazzi (2007). Esta

arquitecta se refiere a la escuela como “conjunto escolar”, considerando “el edificio y sus áreas exteriores, internas y externas al predio” (2007, p. 46). Este concepto permite incluir la construcción edilicia, los vacíos, sectores productivos, etc., permitiendo indagar allí en las ideas, prioridades, sentidos que se brindan a lo espacial en una institución; además de analizar las relaciones con el entorno, el paisaje, las producciones.

Bibliografía citada

Baquero, R., Diker, G., Frigerio, G. (2007). Prólogo. En R. Baquero, G. Diker, G. Frigerio (comps.), *Las formas de lo escolar* (pp. 7-10). Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.

Castro, A. (2015) *Espacio escolar y sujetos. Políticas y experiencias. Un estudio en casos de la ciudad de Córdoba*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba.

Chiurazzi, T. (2007). *Arquitectura para la educación. Educación para la arquitectura*. En R. Baquero, G. Diker, G. Frigerio (comps.), *Las formas de lo escolar* (pp. 45-58). Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.

Escolano Benito, A. (2000), *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*, Madrid, España, Editorial Biblioteca Nueva.

Ezpeleta, J., Rockwell, E. (1983). *Escuela y clases subalternas*. En *Cuadernos políticos*, Número 37 (pp. 70-80). México: Editorial Era.

Geertz, C. (1973) *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Ed. Gedisa. S. A. (edición año 2003).



González, I. Y Constantini, A. (2011). El caso de la alternancia en la educación media rural. En M. Plencovich y A. Costantini (coord.), Educación, ruralidad y territorio, (pp. 259-284). Buenos Aires, Argentina: Ed. Ciccus.

Plencovich, M. (2014) (coord.): Sistema educativo y educación agraria: deriva e inclusión. Buenos Aires - Argentina: CICCUS.

Serra, M. S. (2017) "Las Escuelas de la Familia Agrícola correntinas del Taragüí y los caminos de la construcción de sentido para el nivel medio", ponencia presentada en FLACSO (julio 2017) (mimeo).

Terigi, F. (2008) Organización de la enseñanza en los pluricursos de las escuelas rurales, Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, FLACSO Argentina.



Campeonatos de futebol na escola e pedagogia decolonial

Felipe Guaraciaba Formoso

Ana Paula Santos

Resumen

O futebol é o esporte mais desejado no mundo e com as crianças e adolescentes nas escolas brasileiras não é diferente. Um instrumento no qual a educação física escolar tem dificuldade de relacioná-lo como um fenômeno moderno/colonial e utilizá-lo como uma prática insurgente. A exclusão por gênero e habilidades, além de metáforas preconceituosas no futebol, é praticada dentro e fora da escola. Este trabalho é um relato de experiência sobre um evento escolar denominado “Copa na Moral” e que se apropria do modelo de observação participante. O objetivo desse trabalho é relatar uma possibilidade de subversão da lógica excludente dos campeonatos de futebol por um formato pluriversal e contra-hegemônico, no qual os estereótipos de gênero e habilidade agregados às relações étnico-raciais não fossem silenciados. A aversão de alguns sujeitos que entendem que o gênero e a habilidade no esporte devem ser fatores condicionantes para a sua prática não foi um fator limitante, ao passo que, a ruptura do domínio da perspectiva euroamericanocêntrica pode ser entendida como um avanço no tocante a tematização do evento. Não foram observadas metáforas racistas, o que talvez possa estar relacionado ao fato da experiência ter sido realizada numa escola pública da periferia do Rio de Janeiro onde negros e pardos eram maioria. Pequenas iniciativas como esta, ainda carecem de aprofundamento e estudos mais detalhados. É urgente a construção de formatos escolares outros com base nas epistemologias do sul, redirecionando o caminho do futebol escolar como agência multidiscriminatória rumo a uma Pedagogia Decolonial na América Latina.

Palavras chave: esporte; futebol; educação física escolar; pedagogia decolonial.

Introdução e problema

O futebol é o esporte mais desejado no mundo e com as crianças e adolescentes nas escolas brasileiras não é diferente. Um esporte com uma narrativa hegemônica de notas europeias, um instrumento no qual a disciplina de educação física tem dificuldade de tratá-lo como um fenômeno da modernidade¹ e reutilizá-lo como uma prática insurgente.

Historicamente, tal disciplina sempre teve sua identidade marcada pela negação da alteridade condizente com suas tendências pedagógicas higienistas, eugênicas, esportivistas e militaristas. Oriundo dessas tendências pedagógicas buscava-se o



aprimoramento da raça, das habilidades, das masculinidades e das feminilidades, concomitantemente, a segregação daqueles e daquelas que não se adequavam a padronização exigida da época (Neira, 2011).

A exclusão por gênero e habilidades e as metáforas preconceituosas no futebol até hoje são praticadas dentro e fora da escola. O Relatório anual de discriminação racial no futebol de 2018 aponta que noventa por cento dos casos de atos discriminatórios no esporte estão concentrados neste desporto e que, o racismo, machismo, a LGBTfobia e a xenofobia aumentaram nos últimos anos em diferentes espaços. No entanto, o documento não verifica como isto vem se desenvolvendo nos espaços educativos.

Motivado por autores e autoras que dialogam com a educação intercultural e a pedagogia decolonial (Candau, 2011; 2016; Oliveira, 2018; Walsh, 2009), estabelecemos uma possível relação destes diálogos com o futebol praticado nas escolas. O propósito dessa relação é questionar a padronização e as desigualdades caracterizadas por formas excludentes e monoculturais que se perpetuam de maneira hegemônica nos campeonatos de futebol promovidos pelas instituições escolares do Rio de Janeiro. *¿Por que tais campeonatos são marcadamente masculinos e adotam regras e modelos de organização semelhantes às utilizadas pelas federações nacionais e internacionais? ¿Queremos que na escola se perpetuem métodos em que só os mais habilidosos satisfaçam um padrão de jogo pré-estabelecido? Qual o lugar do estilo próprio de movimento? ¿Os cantos discriminatórios das torcidas nos estádios, reforçados na escola, não necessitam ser problematizados? ¿As formas de premiação dos vencedores precisam seguir um modelo global? Como podemos transcender as lógicas dominantes destes campeonatos de futebol forjados numa racionalidade moderna, colonial, capitalista e patriarcal?*

Movimentos decoloniais no futebol servem de inspiração, tal como a atuação do Clube de Regatas Vasco da Gama junto a outros clubes como Bangu, São Cristovão e Bonsucesso no início do século passado. Enquanto os clubes da elite (Flamengo, Fluminense e Botafogo) insistiam em um campeonato estadual no qual somente os brancos poderiam participar, na contramão, o Vasco se reuniu com clubes que já utilizavam times com negros, mulatos, brancos pobres e analfabetos para um campeonato em paralelo no ano de 1924. Este campeonato obteve mais público do que o campeonato das elites, o que fez com que todos os clubes tivessem que repensar e transformar suas práticas futebolísticas (Balzano e Silva, 2018).

Soma-se a esta inspiração, a necessidade de alternativas pedagógicas que reinventem



o esporte dentro de uma concepção ética e contemporânea na qual se afirme a interculturalidade crítica frente a interfaces colonizadoras, tais como processos educativos onde se focalizem didáticas outras e se problematizem as diferenças de raça, gênero, sexualidade, classe, habilidade, entre outros marcadores sociais e identitários. Recorrendo as epistemologias do sul, trata-se de tornar indivíduos ausentes em indivíduos presentes reiventando assim a emancipação (Santos, 2018) por meio do futebol. ¿Os campeonatos de futebol escolares podem oferecer alternativas para tal concepção? A partir desta questão, incluo o projeto “Copa na Moral” como uma experiência significativa de reinvenção do esporte na escola. Trata-se de um projeto inter/transdisciplinar de futebol realizado na semana anterior ao evento oficial da Copa do mundo da FIFA no mês de Junho de 2018. Esta experiência foi efetuada no CIEP Compositor Donga, uma instituição de ensino no Brasil pertencente à rede municipal de educação do Rio de Janeiro e localizada no bairro de Jacarepaguá.

Além de questionar o futebol moderno, o objetivo específico desse trabalho é relatar uma possibilidade de subversão da lógica seletiva, classificatória e não problematizadora dos campeonatos de futebol nas escolas brasileiras por formatos mais inclusivos, pluriversais, num prelúdio a uma educação descolonizadora ou a uma pedagogia decolonial².

É importante salientar que para além da popularidade do desporto, o futebol é o conteúdo mais requisitado nas aulas de educação física, principalmente entre os meninos. A pergunta com a qual normalmente os/as docentes da disciplina mais se deparam no decorrer de suas práticas é: “Hoje vai ter futebol?” Com o decorrer do ano letivo, essa pergunta se transforma e ganha novas roupagens: “Vai ter campeonato?” “Vai ter medalha?”

Este esporte, frequentemente utilizado como um aparelho ideológico do estado, representa a alegria, a descontração e a possibilidade de diálogo de indivíduos e grupos pertencentes a distintas estruturas de poder. Isso pode ser observado nos bares, nos estádios e nos espaços públicos em geral. Também possibilita, por meio de sua profissionalização, a ascensão e inclusão social das classes subalternas. Segundo Pizarro (2014), estamos mergulhados na colonialidade e o futebol emerge como uma alternativa decolonial, onde jogadores, clubes e seleções nacionais do norte global, reiteradamente, curvam-se ao talento do sul global trazido por sujeitos individuais e coletivos oriundos de grupos historicamente subjugados. Apesar da citação trazer um aspecto performático dos jogadores do sul, não é sob a ótica do talento que



pretendemos realizar essa discussão.

Por outro lado, o futebol representa as facetas mais nefastas da sociedade: o racismo, a desigualdade, o machismo, a xenofobia, a violência física e salarial entre os jogadores e a intolerância com aqueles/as que não possuem os padrões vigentes do esporte. Expressões tais como “futebol é coisa para homem”, “bicha”, “macaco”, “argentino tem que apanhar”, são algumas das narrativas ecoadas em estádios e escolas.

Nesse sentido, será que não há uma dissociação entre as práticas educativas interculturais, que começam a florescer na escola, e os campeonatos de futebol promovidos pelas instituições educacionais? Tratamos desta hipótese, pois observamos em nossa experiência no cotidiano escolar do município do Rio de Janeiro que os “mais habilidosos” e em melhor condição física continuam sendo retirados/as das aulas para representar as suas turmas ou as suas escolas em tais campeonatos. Parece que a coeducação não se expande para além das salas de aula, pois os campeonatos são preferencialmente masculinos, apesar do futebol feminino já se mostrar incipiente nos eventos escolares. Ainda assim, não há uma contextualização sobre as desigualdades iminentes e os fatores subjacentes que permeiam os campeonatos de futebol escolar. Ademais, há um prejuízo pedagógico ao selecionarem e retirarem essas crianças e adolescentes de suas salas de aulas para cumprirem outros papéis não necessariamente pedagógicos. Por fim, isso desperta a ira daqueles/as que foram excluídos/as e que desejariam participar dos campeonatos, seja jogando ou torcendo por sua equipe.

Diante desse quadro, desenvolvemos em nossa prática docente um projeto inter/transdisciplinar o qual denominamos “Copa na moral”. Uma denominação com linguagem inteligível e significativa para as crianças e a cultura jovem. Trata-se de uma reinvenção dos modelos de campeonato hegemônicos de futebol, como a copa do mundo, por exemplo.

Metodologia

O trabalho é um relato de experiência e os dados coletados foram obtidos por meio de câmeras fotográficas, vídeos e um caderno de anotações semelhante a um diário de campo.

Quanto à experiência do projeto “Copa na moral”, inicialmente, realizamos uma reunião com a equipe de educação física do CIEP. Esta etapa visou à discussão e o aprimoramento da ideia escrita a ser apresentada no auditório para toda a comunidade



docente. Na apresentação para tal comunidade, esclarecemos a ideia buscando sugestões, a adesão e o consenso para a próxima etapa a qual seria efetuada em colaboração com os alunos e alunas do CIEP.

A partir daí, cada docente ficou responsável por uma aula expositiva com suas respectivas turmas visando explicar o projeto e solucionar as dúvidas que surgissem por parte do corpo discente. Este encontro teve por objetivo mostra-los a importância do evento e a busca de acordos. Caso houvesse desacordos ou novas ideias, as/os docentes da turma em questão poderiam se comunicar pelo grupo de Whatsapp oficial da escola para podermos estabelecer um acordo a posteriori.

O evento foi realizado em duas semanas pelas classes da educação infantil até o nono ano do ensino fundamental, totalizando trinta e duas turmas de aproximadamente trinta alunos. Cada equipe tinha o nome de um país. No tocante à escolha das equipes, foi feito um sorteio dentro das turmas com a participação de todos os interessados, evitando a seleção excludente. Neste sorteio, formaram-se equipes aleatórias dentro das turmas, dando atenção para a não formação de grupos exclusivamente masculinos ou femininos para o evento.

Uma vez formadas as equipes, realizamos as eliminatórias intraturmas, na qual saíram as equipes representantes das classes escolares. Por exemplo, o terceiro ano tinham duas turmas (1301 e 1302). Dentro de cada surgiram três equipes mistas. Tais equipes se enfrentaram para saber quem seria a representante da classe. Assim, uma das três equipes saiu vencedora no intraturma da 1301, assim como na 1302. Estas duas equipes se confrontaram para definir quem seria a campeã do 3º ano. As equipes que não se classificaram passaram a fazer parte da torcida da turma, tendo a opção de confeccionar bandeiras, faixas, cartazes, trazer instrumentos para o evento e criar músicas para serem ecoadas nos jogos.

No que se refere às regras de jogo, os meninos e as meninas jogaram juntos/as e os participantes tiveram que permanecer o mesmo tempo em quadra, evitando que os mais habilidosos se apropriassem da disputa e excluíssem aqueles com menor condição física e habilidade. Para isto, solicitamos que as professoras regentes monitorassem o tempo de cada um.



*Figura 1: Futebol misto
Fonte: Autores*

Houve penalidades, tais como faltas e pênaltis para a equipe adversária em caso de atos de desonestidade, xingamentos ou qualquer tipo de discriminação. Apenas a educação infantil e os dois primeiros anos do ensino fundamental tiveram as regras do evento modificadas. Para estas, elaboramos um modelo semelhante à brincadeira de “chute ao gol”, devido à dificuldade de compreensão da faixa etária

A escolha do país cujas equipes representaram foram feitas por meio de sorteio realizado em cada turma. As turmas se comprometeram a pesquisar sobre os povos que o representariam e a comparar com as demais culturas de outros países. As informações coletadas deveriam ser a língua falada, localização geográfica, pontos turísticos, acontecimentos históricos (guerras, revoluções, datas comemorativas), cultura (gastronomia, música, literatura, esportes), fauna e flora, moeda (fazer a conversão para a moeda local, o real), entre outras. Aproveitamos os trinta e dois países que disputaram a Copa do Mundo FIFA 2018 para realizar o sorteio.

Os murais da escola, a abertura do evento e as torcidas nos jogos tinham dentre os objetivos, destacar questões interculturais como à crítica ao machismo, a LGBTfobia, a xenofobia, o racismo, concomitantemente ao enaltecimento da solidariedade e das culturas dos povos. Confecção de faixas, bandeiras, cartazes ou qualquer outro atributo artístico/ cultural deveriam ser, preferencialmente, nas cores dos países e, se possível, conter mensagens que desafiassem preconceitos (¡Não ao racismo! ¡A orientação sexual é um direito e deve ser respeitada! Aqui não há exclusão social!). A torcida que entoasse algum xingamento ou qualquer ato de preconceito seria computado um gol para a equipe adversária. Estas incumbências poderiam ser respaldadas por toda a



Mignolo aponta a existência de uma Matriz Colonial de Poder (MCP) na qual o gênero, a sexualidade, a economia, o conhecimento e a subjetividade eram geridos e inter-relacionados. O alicerce moral desta matriz foi o cristianismo no século XV, dando lugar ao protagonismo da filosofia secular a partir do século XVIII. Ainda que o autor não faça a discussão sob a ótica de um quadro histórico hegemônico, podemos relacionar tal filosofia à influência iluminista desenvolvida no renascimento em que a razão enfraquece os ideais religiosos remanescentes desde a Idade Média. No entanto, o arrefecimento de tais ideais não aniquilou uma base moral cristã profundamente enraizada até os dias de hoje na qual homem e mulher são enunciadas como categorias binárias. O fato é que, desde os primeiros trabalhos sobre a colonialidade, é consensual na literatura (Escobar, 2003; Mignolo, 2017; Quijano, 2000) de que a MCP foi desenvolvida por homens brancos, cristãos, europeus e heterossexuais os quais classificavam sexo e gênero dentro de um padrão normativo.

Influenciada pela noção de uma história única, fabricada na modernidade, percebe-se também o quanto as práticas tradicionais e historicamente concebidas na educação física podem florescer nas falas dos alunos por meio de expressões discriminatórias tendo aqui o futebol como lócus de enunciação. Neste momento, tratar a diferença como uma riqueza e se fazer valer da pedagogia do conflito (Candau, 2011; 2016) são subsídios a qualificar o processo ensino-aprendizagem. Problematizar esses discursos supracitados foi uma tarefa árdua e, porque não, conflitiva. Não temos qualquer certeza sobre o que vai florescer naqueles sujeitos no decorrer de suas vidas, nas suas respectivas concepções de mundos, de ser e saber. Todavia, as sementes decoloniais não de ser plantadas.

No tocante à execução do evento, a abertura apresentou o “ballet sem preconceito”, uma performance na qual meninos dançariam juntos com as meninas um estilo de dança historicamente rotulada como feminina.

Apenas um menino concordou em participar. Por mais que tenhamos obtido a presença de tal menino, este fato não se desenvolveu harmonicamente. Segundo alguns de seus colegas, ele só aceitou o convite da professora porque era um “gayzinho”. Aqui, podemos escolher sobre o que poderíamos problematizar: ¿a nomeação preconcebida? ¿A inferiorização de uma suposta orientação sexual rechaçada nas entrelinhas pelos colegas? ¿A dificuldade em entender que não existem movimentos construídos exclusivamente para mulheres ou unicamente para homens? Esta dificuldade se fez



presente tanto para o corpo discente como para o corpo docente. Não estamos no exterior desse problema.



Figura 3: Ballet no evento de abertura
Fonte: Autores

A dificuldade imputada pode nos remeter a diversos sentidos entrepostos originados no seio de um contexto social excludente no qual discursos religiosos e conservadorismos aparecem introjetados e emergem numa cultura escolar padronizadora que até hoje pouco se distinguiu de tais discursos. Em tempo, esperamos que o leitor lembre os referentes sobre os quais a modernidade está ancorada.

Apesar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) terem introduzido a discussão sobre a pluralidade cultural mais sistemática na escola e na formação docente há mais de vinte anos, ainda é comum a dificuldade em lidar com as diferenças ou adentrar uma abordagem exótica onde as relações de poder não são problematizadas. Paralelamente, há certo temor em desestabilizar os paradigmas familiares e escolares caucados na monocultura ocidental. Candau (2016), ao investigar os depoimentos de professoras sobre as práticas interculturais no cotidiano escolar, observou em relatos que tais práticas só eram potencializadas quando havia um compromisso pessoal das docentes com a causa, algo que gere um desconforto interno e as faça agir. A autora ainda acrescenta que “é necessário trabalhar o próprio “olhar” do/a educador/a para as questões suscitadas pelas diferenças culturais, como as encara, questionar seus próprios limites e preconceitos e provocar uma mudança de postura” (p.815). Analogamente, as pedagogias decoloniais não se encerram nos discursos teóricos. Trata-se de práticas sociais, modos de viver, uma vontade de construir algo distinto do que está posto, ou ainda, atuar nas brechas para subsidiar as lutas frente às diferentes injustiças sociais (Walsh, 2009).



Figura 4: Torcida com cartaz antidiscriminatório
Fonte: Autores

Retomando a experiência do projeto, as maquetes, os cartazes, as faixas, as bandeiras exibiam mensagens sintonizadas com o evento, tais como “Seja qual for a sua cor, raça, tribo, sexo ou religião, somos uma única espécie- a humana”, “Ser diferente não é o problema, o problema é ser tratado de forma diferente” “Bulling não é brincadeira”, “Diga não ao racismo”.

Cumpramos ressaltar que não foram observadas metáforas racistas, o que talvez possa estar relacionado ao fato da experiência ter sido realizada numa escola pública da periferia do Rio de Janeiro onde negros e pardos eram maioria.

Os murais traziam as histórias de países como o Egito, Nigéria, Senegal, Marrocos, Islândia, Coréia do Sul, Peru e Colômbia. Este dado foi relevante, pois desestabilizava os princípios sobre os quais se baseiam o currículo euroamericano, tradicionalmente pautado pela educação física e demais disciplinas (Neira, 2011). Entendemos que o confronto com a colonialidade do saber na educação básica pode ser materializado pelo encontro da cultura latina, africana e asiática. Neste sentido, os murais serviram a este propósito.



Figura 5: Nigéria e a cultura Yourubá



Figura 6: Torcida antirracismo
Fonte: autores

Paralelamente, construímos coletivamente alguns cantos, tentando diferenciá-los dos cantos ecoados tradicionalmente em eventos competitivos. O que talvez tenha gerado maior empolgação era entoado da seguinte maneira: “Não, não, não! Não à discriminação!”

Há de se reconhecer algumas limitações dessa experiência, tais como a aceitação dos times sorteados para jogar, o controle do tempo em quadra dos participantes por parte das docentes e a pouca participação de algumas meninas durante as partidas. Algumas meninas se escondiam do jogo, no entanto, optamos por tentar convencê-las verbalmente de maior participação à ter que lançar mão de regras compensatórias as quais poderiam reforçar o binarismo entre os sexos.



Considerações finais

Construir um espaço de reflexão que almeje a adesão da comunidade escolar para uma nova visão do esporte como algo possível de ser reinventado é uma tarefa árdua, mas possível. O trabalho inter/transdisciplinar no chão da escola nos impõe algumas limitações por não contarmos com a motivação de todos/as docentes e discentes. Entretanto, a motivação em promover ações que articulem os direitos da igualdade e da diferença se sobrepõe a qualquer limitação inerente aos meandros do cotidiano escolar.

Serve de acalanto saber que os movimentos decoloniais no futebol também tiveram dificuldades para implantar suas estratégias. No entanto, hoje o negro é protagonista no esporte. Isto certamente tem um pouco das iniciativas pioneiras de clubes como Vasco, Bangu, São Cristóvão e Bom Sucesso.

Experiências como a “Copa na Moral” ainda carecem de aprofundamento e estudos mais detalhados. Todavia, é urgente a construção de formatos escolares outros redirecionando o caminho do futebol escolar de uma agência multidiscriminatória para movimentos decoloniais na América Latina.

Notas

¹Diferentemente de outras bases epistêmicas, o conceito de modernidade sobre o qual nos apoiamos (Escobar, 2003; Dussel, 2005; Mignolo, 2017; Quijano, 2000) compreende suas origens a partir de 1492 com a conquista da América e o controle do Atlântico por meio da expansão marítima europeia. Este conceito ainda compreende a constituição do sistema mundial capitalista, paralelamente a um colonialismo que tem no eurocentrismo a representação hegemônica do conhecimento. Esta representação também inclui a destruição e subalternização de conhecimentos, saberes e práticas as quais não se relacionam com a Europa ou não a adotam como centro. Nessa perspectiva, tudo que é anterior à modernidade passa a ser considerado ultrapassado e ao conhecimento moderno/ocidental é atribuído o status de validade universal.

²No início dos anos 2000, depois de se reunirem em algumas oportunidades, intelectuais da América Latina fundaram um grupo denominado “Modernidade/Colonialidade”. Dois conceitos cunhados por estes intelectuais são fundamentais para o prosseguimento do trabalho: colonialidade e decolonialidade. Segundo Mignolo (2017), a colonialidade é um legado do colonialismo e o termo foi desenvolvido inicialmente pelo sociólogo Aníbal Quijano. Trata-se de reconhecer que mesmo após o fim das estruturas político-jurídico-administrativas (descolonização) diferentes formas de organizar e pensar o mundo se



mantiveram ou se reconfiguraram sem o abandono de suas matrizes. A escolha por *decolonizar* como alternativa para o verbo *descolonizar* significa, no campo educacional, a construção de novas formas de pensar e desenvolver o conhecimento ultrapassando a crítica do pensamento colonial implicada pelo prefixo DES (OLIVEIRA, 2018). Neste sentido, isso facilita não só pensar criticamente a colonialidade e o eurocentrismo, mas articulá-las a práticas insurgentes com lócus de enunciação na América Latina. Alguns autores fazem a opção teórica pelos termos colonialismo e descolonizar. É o caso do intelectual português Boaventura de Sousa Santos. Isto não altera os significados dos quais estamos tratando. No entanto, reforçamos aqui nossa opção por colonialidade/decolonialidade, não só pela teorização dos autores supracitados, mas também por possibilitar um sentido didático-pedagógico que implica a ideia de deslocamento.

Referências

- Candau, V. M. Diferenças culturais, Cotidiano Escolar e Práticas pedagógicas. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.
- Candau, V. M. Cotidiano escolar e práticas interculturais. Cadernos de pesquisa, v.46, n.161 p 802-820 Jul/set 2016.
- Dussel, E. Europa, modernidade e eurocentrismo; in: Lander, Edgardo (comp.) La colonialidad del saber: eurocentrismo Y ciências sociales. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLASCO, 2000.
- Escobar, A. Mundos y conocimientos de outro modo: el programa de investigación de modernidade/ colonialidad latinoamericano. Tabula Rasa. Bogotá- Colômbia, Nº 1, pp.51-86, jan/dez 2003.
- Mignolo, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Revista Brasileira de Ciências Sociais. São Paulo, 2017 vol. 32, n.94.
- Neira, M. G. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o debate curricular da Educação Física. Dialogia, São Paulo, n.14, p. 195-206, 2011.
- Neira, M. G. O Multiculturalismo crítico e suas contribuições para o currículo de Educação Física. Temas em Educação Física Escolar, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 3-29 jan. /jun. 2016.
- Oliveira, L. F. Educação e Militância Decolonial 1ª Ed. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2018.



Pizarro, J. O. Decolonialidad e futebol: A quebra da lógica periferia-centro. Trabajo presentado en el Quinto Congreso Uruguayo de Ciencia Política, “¿Qué ciencia política para qué democracia? ”, Asociación Uruguaya de Ciencia Política, 7-10 de octubre de 2014.

Quijano, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo Y América Latina; in: Lander, Edgardo (comp.) La colonialidad del saber: eurocentrismo Y ciências sociales. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLASCO, 2000.

Relatório anual da discriminação racial no futebol 2018. UFRGS, 2019. Disponível em: <<https://observatorioracialfutebol.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Relato%CC%81rio.pdf>> Acesso em: 23/11/ 2019.

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

Balzano, O. N; Da Silva, G. F. Futebol: a maior expressão popular do Brasil: Movimentos Decoloniais. Revista Brasileira de Futsal e Futebol, São Paulo. v.10. n.38. p.314-328. Set./Out./Nov./Dez. 2018.

Santos, B.S O fim do império cognitivo. Coimbra: Almedina, 2018.



O ensino da Educação Física na escola em uma perspectiva intercultural: um diálogo com as diferenças culturais

Ana Paula Santos
Felipe Formoso

Resumen

Tensões e desafios marcam o mundo atual. As perspectivas são diversificadas e tentam explicar cada vez mais o papel da escola na construção de uma sociedade justa e democrática. Neste cenário, as questões relacionadas às diferenças de raça, gênero, orientação sexual, classe social, deficiência, religião, entre outras, vem cada vez mais ocupando os espaços das salas de aulas, recreios, salas de professores/as, pátios, ou seja, de todo contexto escolar. No caso da Educação Física, embora seja uma das disciplinas mais esperadas na semana por grande parte dos alunos e alunas, rompendo de alguma forma com a fixidez do corpo e possibilitando outros espaços de movimento e reflexão, nem sempre tem o repertório de gestos e práticas corporais valorizado e reconhecido pelo espaço da escola. O presente ensaio teórico tem como objetivo discutir a tensão entre o ensino da educação física e a presença das diferenças culturais na escola. A existência desta disciplina na escola tem se legitimado a partir de um viés esportivizante, o que implica, muitas das vezes, no apagamento de outras manifestações da cultura corporal e, conseqüentemente, de alguns grupos culturais historicamente subalternizados. Como alternativa, defendemos que a Educação Física em uma perspectiva intercultural abre espaço para o estudo das práticas sociais e corporais pertencentes aos grupos desfavorecidos, reconhece que todos os alunos e alunas possuem conhecimentos construídos socialmente que devem ser ampliados e transformados em função da construção de novas identidades abertas às diferenças e aos desafios impostos pela sociedade excludente e desigual na qual estamos inseridos/as.

Palavras-chave: Escola; Esporte; Educação Física; Perspectiva intercultural; Diferenças culturais.

Introdução

Tensões e desafios marcam o mundo atual. As perspectivas são diversificadas e tentam explicar cada vez mais o papel da escola na construção de uma sociedade justa e democrática. Neste cenário, as questões relacionadas às diferenças de raça, gênero, orientação sexual, classe social, deficiência, religião, entre outras, vem cada vez mais



ocupando os espaços das salas de aulas, recreios, salas de professores/as, pátios, ou seja, de todo contexto escolar.

A Educação Física parece ser uma das disciplinas mais esperadas na semana por grande parte dos alunos e alunas, durante o processo de escolarização. O fato pode ser analisado a partir da própria vivência do componente que, em geral, rompe com a fixidez do corpo, possibilitando outros espaços de movimento e reflexão. Porém, segundo Neira e Nunes (2009), nem sempre o repertório de gestos e práticas corporais é valorizado e reconhecido pelo espaço da escola. Tal contexto pode ocasionar afastamento e resistência por parte dos alunos e alunas e, ainda mais, o engessamento de modos de se conceber a diferença cultural de gênero, classe, raça, idade, etc.

O presente ensaio teórico tem como objetivo discutir a tensão entre o ensino da educação física e a presença das diferenças culturais na escola. A existência desta disciplina na escola tem se legitimado a partir de um viés esportivizante, o que implica, muitas das vezes, no apagamento de outras manifestações da cultura corporal e, conseqüentemente, de alguns grupos culturais historicamente subalternizados.

Como alternativa, defendemos que a Educação Física em uma perspectiva intercultural abre espaço para o estudo das práticas sociais e corporais pertencentes aos grupos desfavorecidos, reconhece que todos os alunos e alunas possuem conhecimentos construídos socialmente que devem ser ampliados e transformados em função da construção de novas identidades abertas às diferenças e aos desafios impostos pela sociedade excludente e desigual na qual estamos inseridos/as.

O texto está organizado em quatro momentos: o primeiro aborda a perspectiva da educação intercultural e suas tensões. Em seguida, tece relações entre a Educação Física e as diferenças culturais. No terceiro momento, destaca reflexões e possibilidades da Educação Física em uma perspectiva intercultural e, por fim, as considerações finais.

A educação intercultural: tensões e desafios

Como professora/pesquisadora venho atuando no GECEC – Grupo de Pesquisas, Cotidiano, Educação e Cultura(s)¹ desde 2013 procurando articular estas proposições ao campo da Educação Física escolar.

O referido grupo vem desenvolvendo pesquisas sistemáticas sobre diversos aspectos da relação educação e cultura(s) e uma das reflexões que vem acompanhado o grupo



ao longo do tempo é em relação à interculturalidade, os processos pedagógicos no âmbito educacional e todas as tensões e desafios que envolvem ambas as perspectivas.

Deste modo, o GECEC construiu coletivamente o conceito de educação intercultural como sendo uma perspectiva que:

(...) parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diferentes sujeitos, individuais e coletivos; saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça social, econômica, cognitiva e cultural; assim como na construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (GECEC, 2013).

Sobre a educação intercultural é necessário refletirmos sobre algumas tensões e princípios.

Em primeiro lugar, é importante identificar em que contexto surge o termo “intercultural”. Segundo Mato (2009) a educação intercultural se originou com base nas diversas experiências dos povos indígenas na América Latina, especialmente, aquelas realizadas segundo os programas de educação intercultural bilíngue. A partir desse momento, a perspectiva intercultural também foi elaborada sob o ponto de vista político, ético e epistêmico por comunidades e organizações indígenas, incluindo intelectuais e dirigentes que, na intenção de expor suas experiências de vida na sociedade, principalmente naquelas dominadas pelos processos de subalternização e desumanização, procuravam se organizar e orientar suas lutas frente à valorização e reconhecimento das diferenças (Mato, 2009).

Candau (2012) coloca que além da educação indígena, outros grupos contribuíram para a ampliação da discussão sobre as relações entre educação e interculturalidade. Nesse sentido, menciona a influência dos movimentos negros latino-americanos na ampliação da perspectiva da educação intercultural. Em diversas nações, muitas foram as lutas dos grupos afrodescendentes por condições de vida justas, igualitárias e o combate ao racismo e suas diferentes manifestações. De acordo com a autora, esses grupos têm sido representados por sua resistência e luta contra o racismo, bem como a afirmação de direitos e busca da cidadania plena.

Em segundo lugar, é fundamental reconhecer que as diferenças culturais estão atravessadas em nosso cotidiano e fazem parte, cada vez mais, das relações estabelecidas entre os sujeitos e, também, entre os diferentes grupos culturais. Como



já destacado anteriormente, são as diferenças de classe, raça, gênero, orientação sexual, etnia, religião, deficiência, entre outras que constituem o que consideramos como diferenças culturais.

No entanto, essas relações são marcadas por conflitos e resistências em função de relações desiguais de poder fortemente estabelecidas entre os sujeitos e seus grupos, provocando a construção de hierarquias definidoras de processos de subalternização, preconceito, discriminação e violência em relação aos sujeitos pertencentes às “escalas inferiores” destas mesmas hierarquias.

Para Candau (2014) esta problemática vem ocupando, principalmente a partir dos anos de 1990, um lugar de destaque nos espaços públicos e nas discussões travadas em diferentes setores da sociedade. Diante deste contexto, a autora considera ser um grande desafio a construção de sociedades democráticas que levem em conta as diferenças e que, ao mesmo tempo, sejam capazes de afirmar a igualdade entre os diversos atores sociais.

Desse modo, a autora reforça esta ideia indicando a perspectiva intercultural como um caminho possível para esta articulação: “os desafios da articulação entre igualdade e diferença permeiam nossas buscas teórico-práticas e considero ser a perspectiva intercultural, uma ferramenta importante para a construção dessa articulação” (Candau, 2014, p. 25).

Dentre os diferentes enfoques dados à perspectiva intercultural, corroboramos com a perspectiva da interculturalidade crítica, a qual supõe a inter-relação entre os diferentes grupos culturais, rompe com a visão essencialista da construção das culturas e identidades culturais e afirma que a sociedade atual é marcada por intensos processos de hibridização cultural que definem as identidades como abertas e em permanente construção (Candau, 2014).

Tal perspectiva caminha na direção de uma educação voltada para a negociação cultural, que enfrenta desafios marcados pelas relações desiguais de poder entre os diversos grupos culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de construção e reconstrução, reconhecendo-as historicamente e não fixando os sujeitos em determinados padrões.

A interculturalidade crítica busca o questionamento das diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre os diferentes grupos culturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. Torna-se imprescindível para tal perspectiva a



construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e que sejam capazes de construir relações igualitárias entre os diferentes grupos, o que implica no empoderamento daqueles que foram historicamente excluídos.

Para Walsh (2009), o fato da interculturalidade crítica ter suas raízes nas discussões políticas postas pelos movimentos sociais, faz ressaltar seu sentido contra-hegemônico e sua ação transformadora. Segundo a autora citada, mais do que promover a simples relação entre os diferentes grupos, práticas ou pensamentos culturais, pela incorporação dos tradicionalmente excluídos dentro das instituições educativas ou disciplinares, o que a caracteriza é a necessidade de visibilizar grupos marginalizados historicamente e enfrentar estruturas e instituições que posicionam estes mesmos grupos dentro de uma ordem e uma lógica racial, moderno-ocidental e colonial.

A mesma autora se apoia em Tubino (2005) para esclarecer a diferença entre interculturalidade funcional e interculturalidade crítica.

Enquanto a primeira se traduz em políticas que buscam promover o diálogo e a tolerância sem tocar nas causas da assimetria social e cultural, a segunda vai propor uma crítica cultural no sentido de visibilizar as causas do não diálogo e questionar o modelo social vigente.

Em relação à interculturalidade crítica, a autora destaca que tal perspectiva busca alternativas para a globalização neoliberal e a racionalidade ocidental e, também, para a luta pela transformação social e condições de poder, ser e saber bem diferentes das percebidas atualmente. Ao partir do problema estrutural-colonial-racial dirige-se não apenas às questões políticas, sociais e culturais, mas também as questões do saber e do ser. Se preocupa com a exclusão epistêmica dos sujeitos racializados, com a desumanização e subordinação de conhecimentos e com a naturalização da diferença.

Para a autora, entender a interculturalidade crítica como projeto:

É argumentar não pela simples relação entre grupos, práticas ou pensamentos culturais, pela incorporação dos tradicionalmente excluídos dentro das estruturas (educativas, disciplinares ou de pensamento) existentes, ou somente pela criação de programas “especiais” que permitem que a educação “normal” e “universal” siga perpetuando práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial (Walsh, 2009, p. 24).



Dentro deste contexto, acreditamos que a articulação entre a Educação Física e a educação intercultural pode ser um caminho privilegiado para a construção de práticas pedagógicas plurais e igualitárias.

Deste modo, buscamos articular os pressupostos teóricos desta perspectiva com a Educação Física e, para isso, recorreremos a alguns autores do campo da Educação Física que concentram seus estudos em uma perspectiva pós-crítica, intercultural e com sensibilidade para as questões das diferenças culturais (Oliveira; Daolio, 2010, 2011; Neira, 2015, 2016a, 2016b; Neira; Nunes, 2006, 2009, 2016).

Diferenças culturais e Educação Física: tecendo articulações

Reconhecendo a importância pedagógica e política do comprometimento em formar identidades culturais abertas e sensíveis à diferença defendemos que é fundamental construir currículos no campo da Educação Física que rompam com princípios tradicionais da área caracterizados por serem elitistas, excludentes, classificatórios e monoculturais. Desta forma, como salienta Neira (2011), com aulas focadas nas habilidades motoras, na aprendizagem do gesto esportivo ou nas visões monoculturais de saúde e cuidados com o corpo, dificilmente se possibilitará a construção de subjetividades abertas à diversidade cultural.

Assim,

[...] esses currículos se configuram como campos impermeáveis ao diálogo com as diferenças. Ou seja, não estabelecem qualquer diálogo com os diferentes grupos sociais, pois apostam em uma humanidade comum a todos, nem tampouco percebem as marcações e divisões sociais em termos de classe, raça, etnia e gênero (Neira, 2016a, p. 69).

Tais visões resultam de modelos pautados em uma hegemonia eurocêntrica propagados a partir do século XIX onde a burguesia, para manter sua primazia, necessitava investir na construção de um ser humano que pudesse suportar uma nova ordem política, econômica e social através do cuidado com os aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos (Soares, 2012).

Nesse sentido, a Educação Física se legitimava como a disciplina responsável por viabilizar em diversas instâncias (fábricas, família e escola) a construção de um homem novo dotado de gestos automatizados, disciplinados e possuidor de um corpo “saudável”. Dentro de uma perspectiva biológica e naturalizada, ela incorporava e



veiculava a ideia da hierarquia, da ordem, da disciplina e da saúde como responsabilidade individual.

Romper com a lógica biológica e naturalizada se constitui como o grande desafio da Educação Física a partir da década de 80, época em que os primeiros sinais de resistência e subversão a esse modelo hegemônico começam a surgir, impulsionados principalmente pelos movimentos sociais e as teorias críticas.

Para Neira e Nunes (2006), a partir do olhar das teorias críticas e pós-críticas, os diversos currículos presentes no campo da Educação Física, como por exemplo, o desenvolvimentista, o psicomotor, o esportivista e da educação para a saúde, se constituem a partir de conhecimentos que carregam marcas de relações sociais de poder contidas em grupos específicos ligados ao modelo eurocêntrico e norte-americano.

Superar estes modelos no campo da Educação Física implica na compreensão de que os diferentes grupos possuem um patrimônio cultural que precisa ser reconhecido, valorizado e ampliado de forma a possibilitar novas produções por todos e todas que compõem a escola (Neira; Nunes, 2009).

Nesse sentido, entendemos que práticas da Educação Física que caminhem para a construção do diálogo cultural e que concebam as diferenças culturais como constituintes de cada sujeito são elementos fundamentais na elaboração do currículo.

Nessa perspectiva, considero importante destacar sobre qual (is) diferença (s) o presente estudo se aproxima.

Para Candau (2012, p. 90), as diferenças:

São constitutivas dos indivíduos e grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que tem de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a ela referidos objeto de preconceito e discriminação.

Como “diferenças culturais” tratadas no presente estudo, incluímos as diferenças de raça, classe social, orientação sexual, gênero, etnia, linguagem, religião, entre outras. Isto posto, advertimos que não basta apenas reconhecer as diferenças como parte das relações sociais, mas ir além desse reconhecimento. É válido ressaltar a importância de entender que essas relações são marcadas por tensões e conflitos em função de mecanismos de poder que, por esse motivo, provocam a construção de hierarquias,



processos de subalternização, preconceitos e discriminações em relação aos grupos sociais historicamente inferiorizados (Candau, 2014).

De acordo com Neira (2014), a afirmação das diferenças se expressa a partir de diversos marcadores religiosos, políticos, étnicos, estéticos, de gênero que se confrontam com projetos culturais homogeneizantes e monoculturais. Para o autor, o grande desafio do século XXI é o pleno exercício dos direitos humanos e a garantia da igualdade a partir do reconhecimento da diferença.

A Educação Física na perspectiva intercultural: reflexões possíveis

Com base no que foi exposto reiteramos a nossa intenção em assumir a perspectiva da educação intercultural como pano de fundo para as nossas discussões no campo da Educação Física, bem como na construção de práticas pedagógicas que levem em conta as diferenças culturais e todas as tensões e desafios que lhe são pertinentes.

Na tentativa de compreender melhor esta relação, é imprescindível analisarmos como os principais autores do campo da Educação Física vêm dialogando com as questões relacionadas à perspectiva da educação intercultural (Neira, 2011, 2015, 2016a, 2016b; Neira; Nunes, 2006, 2009; Oliveira; Daolio, 2010, 2011).

Oliveira e Daolio (2011) concebem a escola como um espaço sociocultural que, além de valorizar e respeitar as diferenças, deve possibilitar o diálogo entre os diferentes atores que compõem o cenário escolar. Diante das críticas feitas à escola tradicional, é que o debate educacional incorporou a questão da valorização das diferenças, contrapondo as ideias homogeneizantes impostas pelos processos educativos. E a Educação Física, na visão do autor, acompanha todo esse sistema ao ser justificada pelo discurso biológico, ou seja, se todos possuem os mesmos órgãos e as mesmas funções nos mesmos contextos, as práticas corporais abordadas pela Educação Física deveriam ser iguais para todos/as.

Nesse sentido, os autores citados utilizam a educação intercultural como “ponto de partida para ressignificação das práticas escolares de Educação Física no que tange às tensões produzidas pela diversidade cultural” (Oliveira; Daolio, 2011, p. 8).



Neira (2011) destaca que o currículo cultural da Educação Física enfatiza a construção de práticas pedagógicas atentas à pluralidade de identidade dos/as alunos/as posicionando-os como sujeitos ativos no processo de transformação da sociedade.

Nesse contexto, acreditamos que as práticas devem estar em consonância com as realidades dos/as estudantes, articuladas com a proposta pedagógica da escola e levar em conta os temas da cultura corporal: as ginásticas, os jogos, os esportes, as danças, as lutas, entre outros. Sobre este último aspecto, é importante que a Educação Física possibilite condições para que as práticas corporais sejam vivenciadas e interpretadas à luz da perspectiva das diferenças culturais, onde as culturas dos diversos grupos possam ser valorizadas e entendidas dentro um processo de fortes relações de poder.

Nesse sentido:

O currículo cultural da Educação Física pretende fazer “falar”, por meio do estudo das manifestações corporais, a voz de várias culturas no tempo e no espaço, além de problematizar as relações de poder explícitas e implícitas. Neste prisma, pode se concebido como terreno de luta para a validação de significados atribuídos às práticas corporais pelos diversos grupos, visando à ampliação ou conquista de espaços na sociedade (Neira, 2011a, p. 48).

Em um estudo mais recente, Neira (2015) destaca que o currículo cultural da Educação Física possibilita entrecruzamentos entre as diversas culturas e a superação de preconceitos e discriminações pela reflexão crítica do/a professor/a em relação as suas práticas. A intenção é que os/as estudantes possam refletir sobre sua própria cultura corporal, sobre o patrimônio cultural construído social e historicamente e, também, sobre as manifestações corporais culturais de outros grupos.

Por meio do estudo das práticas corporais, o currículo cultural pretende dar voz aos grupos excluídos historicamente, além de problematizar as relações de poder implícitas e explícitas nas relações educacionais. Sendo assim “o currículo cultural cria espaços e constrói as condições para que as vozes e as gestualidades subjugadas possam ser reconhecidas pelos estudantes” (Neira, 2015, p. 299).



Nessa linha de pensamento, o autor adiciona que:

Com isso, tem-se não só a valorização identitária, como também a ampliação cultural e o reconhecimento das diferenças. Somente o diálogo cultural contribuirá para a construção do autoconceito positivo e do respeito ao outro, elementos indispensáveis a uma relação democrática (Neira, 2015, p. 300).

Ao possibilitar a ampliação dos conhecimentos sobre as práticas corporais articulada com as questões relacionadas à diferença, o currículo cultural procura desconstruir a hierarquia presente em muitos currículos, onde conteúdos considerados hegemônicos como o esporte de alto nível tenham o mesmo espaço que os conteúdos presentes nas culturas consideradas inferiorizadas, como por exemplo, a capoeira e as danças de origem afro-brasileiras.

Em suma, defendemos no presente estudo que a educação intercultural pode ser traduzida em práticas cotidianas, na medida em que possibilite que, tanto professores/as, alunos/as e outros atores escolares sejam reconhecidos e respeitados, dentro de suas subjetividades e, também, a partir de experiências que valorizem a troca e o diálogo entre os diferentes grupos, sem a constante hierarquização de conhecimentos e práticas que tanto presenciamos nas escolas. As diferenças culturais vistas de modo positivo podem ser compreendidas a partir de atividades que subvertam o conhecimento hegemônico como único pensamento possível e utilizem o conhecimento dos grupos considerados marginalizados em uma perspectiva de reconhecimento, valorização e enriquecimento cultural.

Considerações finais

Pensar a Educação Física na perspectiva da educação intercultural exige reconhecer que não há como conceber a sua construção sem levar em consideração as questões culturais, ou seja, é fundamental perceber as diferenças culturais presentes na escola e na sociedade e as maneiras pelas quais nós, educadores e educadoras, podemos intervir no sentido de valorizar estas diferenças e, conseqüentemente, nos conteúdos propostos nas aulas e nas práticas pedagógicas.

Nesta forma de pensar a Educação Física, tanto as práticas corporais consideradas hegemônicas, como os esportes, quanto as práticas corporais relacionadas às culturas



consideradas inferiorizadas na sociedade, como a capoeira e as danças de origem afro-brasileira, possuem o mesmo espaço no currículo.

Nessa perspectiva, não importa apenas oportunizar as vivências das manifestações da cultura corporal, mas colocar em xeque os pressupostos que colocam determinadas práticas como mais importantes dentro do currículo, desconstruindo e desnaturalizando marcas relacionadas à raça, gênero, orientação sexual, classe, deficiência, religião, padrões de movimento e habilidade motora, entre outras.

Nessa direção, a Educação Física pautada na perspectiva da educação intercultural abre espaço para o estudo das práticas sociais e corporais pertencentes aos grupos desfavorecidos, reconhece que todos os alunos e alunas possuem conhecimentos construídos socialmente que devem ser ampliados e transformados em função da construção de novas identidades abertas às diferenças e aos desafios impostos pela sociedade excludente e desigual na qual estamos inseridos/as.

Nesse sentido a educação intercultural pode favorecer o diálogo entre os diferentes grupos, possibilitando práticas educativas que levem em conta a igualdade construída na diferença e vice-versa, contribuindo para a construção de relações mais democráticas desde a sala de aula, até as quadras e pátios escolares.

Sem pretender esgotar o assunto, é importante reconhecer a educação intercultural como um processo em construção, embora já vislumbramos pistas de sua presença em diferentes âmbitos educacionais.

Notas

Grupo de pesquisas orientado pela professora Vera Maria Candau Na PUC-RIO.

Referências bibliográficas

Candau, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. In: Candau, V. M. (Org) Didática crítica intercultural, aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. Cap. 3, p. 81-106.

Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, A. F; Candau, V. M. (Org.) Currículos, disciplinas escolares e culturas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Cap. 1, p. 23-41.

Mato, D. Diferenças culturais, interculturalidade e inclusão na produção de conhecimento e práticas socioeducativas. In: Candau, V. M. (Org). Educação



Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 74-93.

Neira, M. G. O currículo cultural da Educação Física: uma resposta aos dilemas da contemporaneidade. Revista Linhas, Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 276-304, maio/ago. 2015.

O currículo da Educação Física: por uma pedagogia da (s) diferença (s). In: Neira, M. G.; Nunes, M. L. F. Educação Física cultural: por uma pedagogia da (s) diferença (s). Curitiba: CRV, 2016. (a)

Educação Física cultural. São Paulo: Blucher, 2016. (b)

Neira, M. G.; Nunes, M. L. F. Pedagogia da Cultura Corporal: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

Educação Física, currículo e cultura. São Paulo: Phorte, 2009.

Educação Física cultural: por uma pedagogia da(a) diferença(a). Curitiba: CRV, 2016.

Oliveira, R. C.; Daolio, J. Educação Física, cultura e escola: da diferença como desigualdade à alteridade como possibilidade. Movimento, Porto Alegre, v. 16, n.1, p. 149-167, jan/mar. 2010.

Educação intercultural e Educação Física escolar: possibilidades de encontro. Pensar a Prática, Goiânia, v. 14, n.2, p. 1-11, mai/ago. 2011.

Soares, C. L. (Org.) Educação Física: raízes europeias e Brasil. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

Walsh, C. Interculturalidade crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, Re-existir e Re-viver. In: Candau, V. M. (Org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 13-42.



La formación del educador físico y la inclusión educativa mexicana

Aldo Villareal
Ana Escalante

Resumen

Este documento es parte de un trabajo exploratorio en el proceso de la Maestría en Investigación Educativa (MIE) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), México. En él, se busca analizar el proceso formativo del educador físico para identificar, en el currículum, los elementos que configuran las teorías y prácticas formativas para una práctica inclusiva dentro de la educación física para la práctica profesional en educación básica.

El desarrollo del tema ha conducido la construcción de una problematización en la que se contempla el fenómeno de la formación desde cuatro dimensiones: 1) educador físico; 2) discapacidad; 3) inclusión / exclusión; y 4) currículum. Cada uno de estos elementos se explican desde diferentes perspectivas que, a su vez, están soportadas por referencias teóricas como: Byung-Chul (2017), Fierro (2013), Bauman (2013), Popkewitz (2010) y Yurén (2005).

La construcción del andamiaje teórico clarifica también los conceptos de: cuerpo y persona en situación de discapacidad. La metodología cualitativa con la que se analiza la formación del educador físico utiliza como instrumento la entrevista semiestructurada. Ésta fue aplicada a 12 profesores de una Institución de Educación Superior (IES) que forma Educadores Físicos (EF).

La información de las entrevistas sirve para analizar parte del currículum vivido, mismo que se contrastará con lo que establece el currículum formal de la IES.

Palabras clave: inclusión educativa, discapacidad, currículum.

Introducción

como punto de partida del presente trabajo expondremos una idea en donde se trata de abordar la inclusión de personas con discapacidad dentro de la práctica de la Educación Física (EDUF) mexicana, posteriormente, se presenta la complejidad del fenómeno a través de cuestionamientos sobre la conceptualización de componentes clave para comprender a la EDUF y, consecuentemente, para pensar en la formación que se está brindando al EF.



Finalmente, tomaremos una postura sobre la Educación Corporal y frente a educación inclusiva.

Fundamentación del problema

Desde nuestra perspectiva, la fundamentación del problema recae en el desarrollo de una problematización, que será comprendida como un proceso complejo en el cual se:

[...] va decidiendo poco a poco lo que va a investigar, caracterizándose como: un fenómeno de cuestionamiento del investigador, un proceso de clarificación del objeto de estudio, un trabajo de localización o de construcción gradual del problema de investigación. (Sánchez, 1993:3, citado por Galindo, Molina y Moreno, 2012:5)

Esta perspectiva ayuda a contemplar diferentes ópticas desde las cuales se puede estudiar el fenómeno en cuestión. Particularmente, la problematización de la FEF, se comprende como un fenómeno amplio y diverso, en donde se conciben diferentes elementos que brindan un panorama de cómo se está visualizando el fenómeno en cuestión.

Desde nuestras consideraciones, el fenómeno puede ser estudiado bajo una mirada transversal, en donde se pueden observar relaciones entre las dimensiones que pueden existir del fenómeno y sus componentes que le otorgan una particularidad a cada dimensión (esferas), así como los referentes teóricos que sustentarán la problematización. En este caso, la FEF es el eje articulador en el cual se insertan estos elementos que ayudan a particularizar el estudio.

Dichas dimensiones son: Educador físico, inclusión/exclusión y discapacidad. Cada una de éstas, se puede relacionar con diferentes esferas que les permiten formar una articulación entre éstas, y las dimensiones.

Educador Físico (EF)

Esta dimensión se definió ya que, al tratar de estudiar la formación, se necesita de un sujeto específico sobre el cual actuará este proceso. En este punto, comprendemos al EF desde las esferas de; a) EDUF comprendida como la práctica profesional que desempeña el educador; el b) Currículum, formal y vivido, dentro del que se forma estudiante de la LEF; y las c) Políticas educativas mexicanas que promueve la educación inclusiva.



Todas las esferas que hemos mencionado, se ven sustentadas por referentes teóricos como Yurén (2005) y su noción sobre el *ethos* profesional y Anderson (1993) quien propone el concepto: “comunidades imaginarias”, mismo que se traspoló de una forma en la que pensar en una comunidad imaginaria de profesionales, conlleva una serie de elementos que son propios de ella y que, a su vez, permiten visualizar un *ethos* profesional compartido.

Inclusión/exclusión

La dimensión inclusión/exclusión la analizamos como elemento binario a través de las esferas de: d) las competencias docentes que se esperan desarrollar en el EF para afrontar y atender los retos de los procesos inclusivos; e) análisis de la política educativa que se han generado dentro del marco de la educación inclusiva; f) espacio escolar, ya que este elemento ayuda a definir el lugar en el que el EF realiza su ejercicio profesional y que en éste, se pueden dar diferentes formas de convivencia que pueden ser inclusivas/exclusivas; y g) el currículum, tanto el formal (que establece la institución de donde se forma el estudiante de la LEF) como el vivido (desde la perspectiva de los docentes de la LEF). Para ofrecer una descripción de dichas dimensiones, los referentes teóricos consultados fueron: Fierro (2013), Díaz (2003) y Popkewitz (2010).

Discapacidad

En cuanto a la dimensión Discapacidad, se compone por las esferas de: g) el cuerpo en donde se establece una postura sobre cómo se puede concebir a este elemento dentro de la EDUF y la h) construcción social de la discapacidad en donde toman en consideración los aspectos de la infraestructura, la política educativa y la cultural. Para desarrollar estas esferas, hemos sustentado nuestros argumentos con el apoyo de los siguientes referentes: Lipzchitz (2009) con su noción de cuerpo con discapacidad, Byung-Chul (2017) la noción de sociedad inmunológica y Bauman (2013) con la modernidad sólida y líquida.

De forma complementaria, se elaboró un estado de la cuestión que ayudó reforzar de problematización de la FEF, pues, se realizó la búsqueda documental sobre las mismas dimensiones que se establecieron dentro de la problematización. Esta decisión ayudó a comprender el panorama de los trabajos científicos que se pueden vincular con el tema bajo estudio y la brecha teórica que existe para sustentar la postura de esta investigación.



Como se había comentado con anterioridad, las dimensiones son: educador físico, inclusión/exclusión y discapacidad. Cabe mencionar que la revisión de documentos se dividió en dos etapas; en la primera, se utilizaron trabajos que no tuvieran relación con ninguna otra dimensión, esta decisión se tomó para poder analizar la forma en la que se puede interpretar cada dimensión de forma aislada; en el segundo momento, rastreamos documentos que presentaran alguna combinación entre dos o las tres dimensiones mencionadas, con la finalidad de observar si el tema de investigación se ha desarrollado en algún otro contexto y momento.

Una vez que se lograron visualizar algunas aristas del fenómeno de estudio, se elaboró un andamiaje teórico que expresara la postura teórica que sería la encargada de guiar la investigación.

Es necesario comentar que, al concluir la elaboración de la problematización y el estado de la cuestión observamos que, para la EDUF el objeto de estudio ha sido el movimiento, y que la discapacidad ha sido “atendida” desde un enfoque médico-rehabilitador. Por estas razones, la investigación comienza a orientarse hacia la interpretación del cuerpo con y sin discapacidad para cimentar cómo va a ser analizada la FEF si pensamos en un profesional de la educación que tendrá como espacio de trabajo una escuela primaria en la que existe una diversidad de cuerpos y que pueden convivir niños y niñas con y sin discapacidad

Esta búsqueda documental para la elaboración de un estado de la cuestión y la construcción de la problematización, expuso que, el fenómeno de la inclusión dentro de la EDUF no es tan trivial como aparentaba en un inicio. Este problema tiene un nivel de profundidad que necesitó ser explorado desde un andamiaje teórico que permitiera comprender, ¿cómo se comprende a la discapacidad? y ¿cuál es rol que tiene el cuerpo dentro de la EDUF?

Por ello, vimos la necesidad de comprender los conceptos de: persona (Echavarría, 2010; Prieto, 2010; De la Maza, 2005), dignidad humana (Pele, 2015); autonomía (Yurén, 2013) y autodeterminación (Vicente, *et al.*, 2018; Arellano y Peralta, 2013). Todos ellos, relacionados con la propuesta teórica de Palacios (2015) sobre los Modelos de la discapacidad.

Desde nuestra postura, pensar en la discapacidad no sólo es comprender las características de una condición de vida en particular, sino que va más allá, pues es necesario comprender que una persona con o sin discapacidad es un conjunto de



experiencias y atributos que definen y otorgan un sentido de identidad al sujeto, permitiéndole convertirse a sí mismo en su propio fin, sin embargo, esto será posible, en mayor o menor medida, si se ha logrado consolidar la autodeterminación que tiene el sujeto en su estructura como persona.

De ahí que una persona con discapacidad puede saber lo que quiere en su vida y cómo lo conseguirá, a pesar de que existan barreras que obstaculicen su desarrollo pleno en la sociedad. Pero no siempre es así, ya que, en otros casos se podrá encontrar que existe una menor autodeterminación en la persona con discapacidad y como consecuencia, encontraremos que aparte de las barreras sociales que ya existen, se irán añadiendo las que se le han impuesto por otras personas.

El panorama que hemos presentado sobre la autodeterminación lo visualizamos en una persona adulta con discapacidad, pero, ¿qué pasa en el caso de los niños y las niñas con discapacidad? Consideramos que desde el papel profesional del EF se puede favorecer, en un primer momento, aumentar el grado de independencia de un niño o una niña con y sin discapacidad motora, permitiéndole conocer las capacidades y limitaciones de su cuerpo, sin importar que él o ella necesiten de apoyos para desplazarse. Y como segundo momento, desarrollar un sentido de autodeterminación que le permita afrontar de otra forma las barreras que se encuentran en su entorno social y que lo limitan.

Una persona con discapacidad debería aspirar a la dignidad humana que las demás personas, ya que su condición orgánica no resta valor a su vida ni a la posibilidad ejercer sus derechos.

Pensar en una persona con discapacidad motora como un sujeto “incompleto” es atentar contra la dignidad humana, ya que estamos dando por hecho que algo falta en ella, pero ese faltante físico no es capaz de arrebatar la capacidad que tiene para autorealizarse y tomar las decisiones, que a ella más le convengan, sobre su vida. Todo ello dependerá, en mayor o menor medida, al desarrollo de una autodeterminación en la persona con discapacidad y a las condiciones que le faciliten su desarrollo dentro de la sociedad. Pensemos a la discapacidad no como una diversidad funcional de los organismos, sino como una diversidad humana.

Comprendiendo todo lo anterior, podemos asimilar la existencia de los tres modelos de la discapacidad que convergen en diferentes puntos de nuestra vida actual. Aunque el Modelo Social de la Discapacidad (MSD) es sobre el que basamos nuestra postura



teórica, reconocemos que existen puntos de convergencia con el Modelo de Prescendencia (MP) y el Modelo Rehabilitador (MR), que no son del todo negativos, puesto que gracias a ellos podemos saber hacia dónde se puede transitar para dejar de ver a la discapacidad como una condición de vida inferior a la de las personas sin discapacidad y, por otro lado, a comprender que existen casos particulares de la discapacidad que necesitan del apoyo médico-rehabilitador para mejorar algunos aspectos de salud.

Con el fin de que todas estas nociones sobre discapacidad se puedan articular con la formación de los EF, es necesario retomar la postura que tenemos sobre la pertinencia que tiene la EDUF para afrontar los retos que implica tener un espacio escolar con niños y niñas con y sin discapacidad, para esto, nos ayudaremos de una metáfora:

Imaginemos que la Educación Física es un cuarto, en el cual, encontraremos diferentes elementos, como mesas, sillas y decoraciones, estos son los que le da sustancia, semejante a las diferentes áreas que tiene la EDUF (recreación, campismos, deporte y educación). Sin embargo, la perspectiva deportiva es una de las áreas que más destaca de toda la habitación, creando así una confusión entre si es una habitación para estudiar o para descansar o comer.

Para quien se ve inmerso en esta disciplina, será fácil encontrar la división entre una cosa y la otra, pero para quien no está familiarizado será todo lo contrario.

Con esto, no vemos al deporte como un contrario, pero sí observamos que las connotaciones que éste representa dentro de la educación física, no corresponden a la que se espera en el desarrollo de los niños y las niñas con discapacidad. Puesto que el deporte busca disciplinar el cuerpo, llevándolo hasta sus límites gracias al desarrollo y explotación de las capacidades físicas (velocidad, fuerza, resistencia, flexibilidad), de forma tal que no sólo disciplinamos al cuerpo, sino que también, ejercemos una forma de control sobre éste, pensando que sólo a través del deporte adaptado el niño y la niña con discapacidad podrán desenvolverse dentro de la EDUF y, consecuentemente, una forma de destacar en la vida social. Por tal motivo, es necesario pensar en educar al niño y la niña inclusive con discapacidad para que conozcan su cuerpo y puedan generar un mayor grado de independencia a través de nuevas prácticas corporales y no sólo deportivas. Cuando la sociedad piensa en EDUF encontraremos que ésta, está asociada con la visión deportiva (Villarreal, 2017), tal vez es por esta razón que la orientación que tienen las investigaciones de la educación física y discapacidad, se establezcan a partir de una conexión deportiva, en este caso, el deporte adaptado.



Con esta noción de disciplinar el cuerpo nos preguntamos: ¿qué se pretende con la idea de potencializar las capacidades del cuerpo?, ¿cuál es el ideal del cuerpo que conciben los EF? Respecto a esto, podemos suponer una respuesta como: se busca construir un cuerpo que sea capaz de ser “funcional” dentro de la sociedad y que, por lo tanto, no represente un “peso” que haya que cargar [...] pero no será hasta la fase de análisis de los datos cuando tengamos las certezas sobre la correspondencia entre las preguntas que aquí surgen y los supuestos.

Por otro lado, tratar de comprender la práctica profesional del EF y su forma de generar procesos inclusivos en espacios escolares que tiene presencia de niños y niñas con y sin discapacidad, es un proceso que, desde nuestra óptica, puede ser analizado desde las prácticas formativas que las instituciones de educación superior han establecido como las adecuadas, según su comprensión teórica de la Educación Física EDUF, para generar un ideal de profesional de esta disciplina. Sin embargo, no sólo es analizar lo que ocurre en este ideal, sino también es de importancia cuestionar el proceso, sobre cómo se insertan las nociones de discapacidad, cuerpo e inclusión en el día a día de los sujetos en formación, en este caso, los estudiantes de la licenciatura en educación física.

Para esta investigación, la EDUF posee otras bondades que aportan en el desarrollo de los niños y las niñas con y sin discapacidad, no obstante, también somos conscientes de que esta representación social y profesional de la EDUF puede ser encontrada de forma inmediata en nuestro imaginario, por esta razón, es preciso pensar en otra disciplina que permita articular la discapacidad, el cuerpo y la educación, y que también, permita emanciparnos de la visión deportiva.

También encontraremos que el objeto de estudio de varias posturas teóricas sobre la EDUF ha sido, predominantemente, el movimiento, pero es necesario pensar a ese movimiento que, hemos querido estudiar con tanta fascinación, puede ser reinterpretado para la diversidad de cuerpos, entonces, nuestra postura de investigación no privilegia el estudio del movimiento, aquí, el objeto central estará determinado por el estudio del cuerpo propuesto por la Educación Corporal (EDCO), y no nos referimos al cuerpo como organismo biológico, sino a un cuerpo con el que el sujeto vive, se desplaza y se relaciona con el mundo; que experimenta y aprende por y en el cuerpo. Es aquí donde la EDCO toma una postura fundamental en nuestro discurso, ya que la EDCO busca situar al sujeto como el responsable de aprender en y desde su cuerpo, permitiéndole



apropiarse de los significados contextuales de su sociedad y no persigue modelar su cuerpo estéticamente.

Con todo lo que hemos presentado en este apartado, proponemos una transición de la Educación Física hacia una Educación Corporal, con la finalidad de consolidar una práctica profesional que sea capaz de brindar las herramientas necesarias para que el niño y la niña con y sin discapacidad puedan educar su cuerpo, y no de seguir siendo sujetos disciplinados en las prácticas corporales.

Metodología

El objeto de estudio que aquí se pretende analizar es la FEF, y como tal, no cuantificaremos¹ qué tanta formación se tiene o se deja de tener, pues sólo contemplamos dar cuenta de qué es lo que está pasando en ese proceso a través de las actitudes, discursos y reflexiones que tienen algunos de los actores que se encuentran dentro de la dinámica de formación.

En este sentido, las características de nuestro objeto de estudio tienen rasgos propios para una metodología cualitativa, comprendida como:

[...] cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como el funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre naciones. (Strauss y Corbin, 2002:12 citado por Balderas, 2013:3).

El propósito de estudiar la formación, nos conduce a una visión en donde encontraremos los datos necesarios mediante la experiencia de los testimonios que sean recolectados, de éstos, los podemos expresar con la dinámica que se vive en este acontecer académico. Complementariamente, se pretende elaborar un análisis hermenéutico al plan de estudios para poder realizar una comparación entre lo que el currículum formal plantea y lo que los docentes (que forman a los Educadores Físicos) promueven dentro de sus cátedras, comprendido como un elemento del currículum vivido.

De esta forma expresamos que el alcance de la investigación es totalmente descriptivo, pues buscamos “especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis [cualitativo]” (Dankhe, 1986, citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2003:71).



De la misma forma lo que aquí se desarrolla es una investigación de tipo básica, comprendida como una: “investigación formal en la que no es interés directo del investigador buscar sus aplicaciones prácticas o consecuencias que pudieran generar, se limita a describir una situación basándose en el desarrollo de una teoría” (Llanos, 2011:5).

Si bien, no buscamos un enfoque de investigación aplicada, consideramos que el trabajo que se realiza en torno a la FEF tiene rasgos de una metodología exploratoria. Ésta, se emplea:

[...] esencialmente cuando el objeto de investigación se presenta ante los científicos como algo totalmente nuevo o insuficientemente conocido; por tanto, los estudios exploratorios tienen como función familiarizarse con objetos o fenómenos desconocidos o relativamente desconocidos y tratan de identificar, en estos, conceptos, características o variables promisorias (entre otros aspectos) que puedan potencialmente constituirse en futuras características específicas para estos objetos o fenómenos (Díaz-Narváez y Calzadilla, 2015:117-118).

Si bien, el tema de la discapacidad se ha venido trabajando bajo un enfoque social, la discusión ha sido encaminada hacia una orientación predominante en los derechos humanos y la vida independiente. Consecuentemente, el eje articulador que ubicamos y permite vincular la noción de discapacidad a la EDUF, es el concepto de cuerpo. A través de éste, encontramos que el enfoque social antes mencionado carece de una perspectiva que se oriente hacia la actividad física que, aunque la cultura física ha realizado aportes vinculados hacia la discapacidad, lo ha hecho desde un enfoque clínico-rehabilitador.

Para llevar a cabo la recolección de los datos empíricos, el análisis e interpretación de los mismos, se decidió recurrir a la combinación del análisis hermenéutico del currículum formal y el discurso institucional expresado por los entrevistados (docentes), a manera de trabajo colaborativo.

El uso de la hermenéutica como marco analítico de la investigación permite realizar el análisis de textos; como lo es el currículum formal de la institución, en donde se están formando los EF. Con ello, se pretende analizar la red curricular que propone la universidad, sino que también, tendría que dar cuenta de la bibliografía que se utiliza dentro de las asignaturas para comprender cómo se insertan las dimensiones de la inclusión y la discapacidad dentro del diseño curricular. A su vez, permitirá visualizar desde qué disciplinas y discursos educativos-políticos están formando a los EF.



La postura desde la que entenderemos la hermenéutica es la del filósofo Gadamer (1979) quien presenta a la hermenéutica como un método que busca interpretar los textos, comenzando por los escritos sagrados y continuando hasta los jurídicos.

De esta forma, quien interpreta desde la hermenéutica se enfrenta a una complicación bastante grande, ya que, para poder realizar un análisis de forma objetiva, es necesario mantener una distancia con el fenómeno a estudiar. En este sentido:

El que quiere comprender un texto realiza siempre un proyectar. Tan pronto como aparece en el texto un primer sentido, el intérprete proyecta enseguida un sentido del todo. Naturalmente que el sentido solo se manifiesta porque ya uno lee el texto desde determinadas expectativas relacionadas a su vez con algún sentido determinado (Gadamer, 1979, citado por De la Maza, 2005: 132 – 133).

Ante esta premisa, sabemos que el análisis hermenéutico será enmarcado a partir de los modelos de la discapacidad, desarrollados en el marco teórico conceptual, dichas formas de comprender a la discapacidad, permiten que al realizar el análisis del currículum se puedan establecer límites que ayuden a realizar una interpretación lo más objetiva posible, ya que al está definido qué es lo que se busca (las nociones sociales, rehabilitadoras y de prescindencia de la discapacidad) se podrá observar desde qué disciplinas se comprende la formación de los EF.

Con lo anterior, comprendemos que el sentido de aplicar la hermenéutica “no presupone un concepto o ley general bajo el cual se subsume un caso particular, sino al revés, la concreción del caso particular es la que hace posible la auténtica comprensión de lo general (citado por De la Maza, 2005: 134)”.

Complementariamente, se elaboraron dos instrumentos para recolectar los datos, uno para el testimonio de docentes y el otro para el coordinador/a del programa educativo.

Se eligió la entrevista por ser: [...] una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos; se define como una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar. [...] La entrevista es muy ventajosa principalmente en los estudios descriptivos y en las fases de exploración, así como para diseñar instrumentos de recolección de datos (Díaz, Torruco, Hernández y Valera, 2013:163).

Dentro de la entrevista encontraremos diferentes tipos, como la estructurada, semiestructurada y la no estructurada. La segunda, presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que



pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos.

La intención de realizar entrevistas semiestructuradas es ahondar un poco en las posturas que tiene los docentes de la institución formadora de EF sobre los procesos que viven los EF al momento de atender un espacio escolar con presencia de niños o niñas con discapacidad. Comprendiendo que las nociones que tienen los docentes forman una parte del currículum vivido.

A pesar de que las entrevistas se realizaron de forma individual, se busca conformar un discurso que represente la postura institucional, pero desde la perspectiva de los docentes, quienes son los actores educativos que permiten la articulación entre lo que estable el plan de estudios y los estudiantes.

Conclusiones

Como lo mencionamos al inicio del trabajo, en un principio consideramos que hablar de la inclusión dentro de la EDUF del contexto mexicano, era un fenómeno que se desarrollaba en los parámetros de la inclusión/exclusión. Sin embargo, al ir construyendo las diferentes etapas de la investigación, observamos lo complejo de este tema, ya que no sólo es suficiente estudiar cómo se están formando los EF para la inclusión de los niños y las niñas con discapacidad, sino que, es una tarea en la que se pudo observar que la práctica de la EDUF, como la conocemos en México, necesita refrescarse en el ámbito educativo para poder generar procesos inclusivos reales y que no se limiten a cubrir con un discurso institucional.

De esta forma, una de las propuestas que fomentamos, es retomar el papel de la Educación Corporal, como una transición necesaria, y debatible, para renovar las prácticas educativas que se realizan al interior de un espacio escolar en el que convergen diferentes individuos, pero también, diferentes cuerpos.

A través de, y en mi cuerpo soy y me desarrollo.

Notas

Aunque puedan existir trabajos que ofrezcan instrumentos para poder medir el desarrollo de la formación, este trabajo no pretende la medición de este elemento.



Referencias

- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, trad. Suárez. México: Fondo de Cultura Económica.
- Balderas, G. I. (2013). *Revista Caribeña de Ciencias Sociales. Investigación cualitativa. Características y recursos*. Consultado el 27 de mayo de 2019, recuperado de <http://xn-caribea-9za.eumed.net/investigacion-cualitativa/>
- Banderas, M. A. y Meza, C. D. J. (2010). *Currículo inclusivo desde una perspectiva compleja*. *Revista Ciencias básicas Bolivarianas*. No. 11. (pp. 55-59). Consultado el 12 de agosto de 2018, recuperado de <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/revcienciasbas/index.php/revcienciasbas/article/view/151/153>
- Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*, trad. Mosconi. México: Fondo de Cultura Económica.
- Byung-Chul, H. (2017). *La sociedad del cansancio*, trad. Arregi y Ciria. Barcelona, España: Hender Editorial
- De la Maza, L. M. (2005). *Fundamentos de la filosofía hermenéutica: Heidegger y Gadamer*. *Teología y Vida*. Vol. XLVI. (pp. 122 – 138). Chile: Instituto de Filosofía, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Echavarría, M. F. (2010). *Persona y personalidad. De la psicología contemporánea de la personalidad a la metafísica tomista de la persona*. *Revista Espíritu*. Año 59. No. 139 (pp. 207 – 247). Consultado el 22 de abril de 2019, recuperado de <http://www.revistaespiritu.org/en/issue-139/>
- Eisenberg, W. R., Jiménez, R. M. L. y Gutiérrez, M. J. I. (2008). *La precariedad de la investigación educativa en corporeidad, movimiento y educación física: publicaciones y algunas opiniones al interior del COMIE*. Consultado el 01 de marzo de 2018, recuperado de <http://quijote.biblio.iteso.mx/catia/edudocdc/cat.aspx?cmn=download&ID=534&N=1>
- Fierro, E. M. C. (2013). *Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar*. *Sinéctica: Revista electrónica de educación*. No. 40. Consultado el 26 de enero de 2018, recuperado de <http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Ceducativa/CDocumental/Doctos/2013/Junio/15/ConvivenciaInclusivaYDemocr%C3%A1tica.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación (6 ed.)*. D.F., México: McGraw-Hill.



- Linzmayr, G. L. (2007). *Formación humana y educación física*. Horizontes educacionales. Vol. 12. No. 2. (pp. 63 – 71). Chillán, Chile: Universidad del Bío Bío.
- Lipschitz, A. (2009). *Cuerpo, discapacidad y subjetividad*. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina. Consultado el 12 de agosto de 2018, recuperado de <http://cdsa.aacademica.org/000-062/2154.pdf>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid, España: Grupo editorial CINCA.
- Pele, A. (2015). *Kant y la dignidad humana*. Revista Brasileira de estudios políticos. No. 111. (pp. 15 – 46). Belo Horizonte, Brasil: Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Consultado el 25 de abril de 2019, recuperado de https://www.researchgate.net/publication/299651701_KANT_Y_LA_DIGNIDAD_HUMANA
- Popkewitz, S. T. (2010). *Inclusión y exclusión como gestos dobles en política y ciencias de la educación*. Revista de propuesta educativa. No. 33. (pp. 11 – 28). Consultado el 27 de enero de 2018, recuperado de http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/35.pdf
- Prieto, L. L. J. (2010). *La persona en Kant*. Revista Espiritu. Año 59. No. 139 (pp. 117 – 142). Consultado el 22 de abril de 2019, recuperado de <http://www.revistaespiritu.org/en/issue-139/>
- Sosa, L. M. (2015). *Discapacidad en cuerpo y educación física. Las prácticas corporales en inclusión de niños y niñas con discapacidad*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Al Margen.
- Villarreal, V. A. A. (2017). *La formación del ethos profesional de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física: un estudio comparativo*. Tesis de Licenciatura ICE-UAEM, México.
- Yurén, T. (2013). *Ciudadanía y educación Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política*. Morelos, México: Juan Pablos Editor.



Repensar la inclusión educativa en la Escuela Normal de Especialización

Guillermina Gutiérrez Reséndiz
José Reséndiz

Resumen

El objetivo del presente trabajo es: analizar el contexto y los modelos de atención que se han dado en la Escuela Normal de Especialización, para comprender como la política de inclusión educativa ha trastocado la dinámica académica y la cultura institucional. La ENE surge en 1943, con la finalidad de ofrecer a los maestros en servicio una especialización para atender a niños y jóvenes con discapacidad, con el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, se pretende llevar a cabo una Reforma Educativa que va de la mano de la política de Inclusión educativa, derivado de ello, en el año 2018, se anuncia el cambio de la licenciatura en educación especial, que se impartía por la licenciatura en inclusión educativa, este cambio genera una serie de cuestionamientos y discusiones al interior de la ENE, en donde no se habían abierto espacios para discutir acerca de esta nueva licenciatura y que deriva en un paro por parte de un grupo de estudiantes que dura un poco más de dos meses. Es una investigación de carácter mixta, se llevan a cabo entrevistas estructuradas a docentes de la ENE, a maestros de los servicios de UDEEI y CAM y a estudiantes en formación y a partir de estas se realiza el análisis de contenido. Como resultado tenemos enfrentamientos entre docentes, estudiantes y en general un malestar institucional generalizado.

Palabras clave: inclusión educativa, política

Introducción

La Escuela Normal de Especialización (ENE), surge en el año 1943, las condiciones sociales y políticas de ese momento propiciaron su creación, el antecedente de la ENE fue el Instituto Médico Pedagógico (IMP), al cual acudía a recibir atención la población que presentaba alguna condición de discapacidad (en ese momento le denominaban población con alguna deficiencia).

Lo que se requería era una institución que preparara de manera formal a aquellos maestros normalistas que deseaban realizar una especialidad para atender adecuadamente a los anormales mentales y menores infractores, estos estudios se consideraron como estudios de posgrado. Si tomando en cuenta que el antecedente de la ENE es el IMP, nos percatamos de que el enfoque del Plan de estudios 1942, que fue el primero, era médico pedagógico, mismo que se relacionaba con la atención que se



brindaba a la población con discapacidad en ese momento, que era de carácter médico asistencialista.

Así tenemos que los planes de estudio que se han tenido en la ENE han obedecido a los distintos contextos sociales, políticos y económicos de cada momento y son a la fecha seis, (1942, 1965, 1970, 1985, 2004, y 2018) El Plan 2018 surge en medio de grandes cuestionamientos y se determinó que solo tendrá vigencia para la generación 2018-2021).

Conjuntamente con los planes de estudio, se han dado cambios en la atención a la población con discapacidad, que como se señala líneas arriba, inició con un enfoque médico asistencialista, pasó al clínico pedagógico, al psicopedagógico y de ahí al pedagógico y con los cambios derivados de la política de inclusión educativa se denomina pedagógico social.

Objetivo General

El objetivo de esta investigación es analizar el contexto y los modelos de atención que se han dado en la Escuela Normal de Especialización, para comprender como la política de inclusión educativa ha trastocado la dinámica académica y la cultura institucional.

Objetivos particulares

Identificar como ha afectado a los docentes y estudiantes de la ENE y a los profesionales que se encuentran en los servicios de educación especial (UDEEI y CAM la política de inclusión educativa.

La política de inclusión ha trastocado la dinámica académica de la ENE al imponerse el Plan de estudios 2018, en el cual se elimina la Licenciatura en Educación Especial y se sustituye por la Licenciatura en Inclusión Educativa, los argumentos para este cambio se sustentan en diversos discursos, entre los que están que “todos los niños y jóvenes requieren de una educación especial” y que el atender en espacios separados a los niños con discapacidad es discriminatorio y va contra la política de inclusión.

Aquí tenemos toda una polémica porque conjuntamente, se habla de la desaparición de la Dirección General de Educación Especial (DGEE) que cabe mencionar, surgió en 1970, esto es 27 años después de la creación de la ENE que se ha encargado de los programas y servicios de educación especial como los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), los Centros de Atención Múltiple



(CAM) y las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), que actualmente continúan funcionando para toda la república excepto para la Ciudad de México en donde, como parte del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, se transformaron en las Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI).

Cabe señalar que cuando se publica la convocatoria para el ciclo escolar 2018-2019, se ofrece la licenciatura en educación especial, sustentada en el Plan de estudios 2004 y que ofrecía 4 áreas de atención, sin embargo, al momento de que los estudiantes aceptados asisten a inscribirse, se les comunica que iniciarían con un nuevo plan de estudios y que ahora ya no sería la licenciatura en educación especial sino la licenciatura en inclusión educativa la que cursarían por el cambio del Plan de estudios.

Esta situación de cambio al Plan de Estudios 2018, provoca una polémica entre docentes y estudiantes de segundo, tercer y cuarto grado, lo cual desemboca en que al no ser atendidas las demandas de un grupo de estudiantes deciden tomar las instalaciones el 22 de octubre como protesta a estas medidas que consideran arbitrarias, absurdas y que atentaban contra la atención a las población con discapacidad al desaparecer la Licenciatura en Educación Especial con sus cuatro áreas de atención que se venía impartiendo.

El paro dura casi tres meses, durante los cuales se viven momentos muy ríspidos y que finaliza con “acuerdos” que no se cumplen pero que al final llevan a una protesta por parte de los maestros respecto a la necesidad de regresar al Plan de Estudios 2004, con la Licenciatura en Educación Especial en tanto se prepara un nuevo Plan de Estudios, con el argumento de que es necesario un nuevo Plan pero este debe ofrecer la licenciatura en Educación Especial y no la Licenciatura en Inclusión Educativa argumentando los resolutivos de los Ministros de la Segunda Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación “los niños con discapacidad deben integrarse al sistema ordinario, sin importar su condición, por el derecho a la educación inclusiva, estableciendo a la Educación Especial como discriminatoria e inconstitucional”.

Estos acontecimientos han provocado en los docentes y estudiantes de la ENE y en los maestros que se encuentran en los servicios de educación especial (CAM y UDEEI) reacciones que se tratan de recuperar a partir de entrevistas semi estructuradas con la finalidad de recuperar la voz de aquellos profesionales de la educación especial.

Para llevar a cabo esta investigación, se entrevistó a 5 docentes de la ENE, 5 maestros en servicio en CAM y UDEEI y 5 egresados de la licenciatura en Educación Especial de



las Generaciones 2014 – 2018 y 2015-2019. Las entrevistas se realizaron en la ENE y en los Centros en donde laboran las entrevistadas. Para ello se solicitó su autorización para grabar toda la entrevista.

Este es un primer avance en la investigación, los resultados no concluyentes nos obligan a continuar en la indagación con la finalidad de desentrañar los aspectos ocultos que están presentes en los discursos de los entrevistados, se pretende realizar un mayor número de entrevistas a docentes de la ENE de manera específica porque solo 5 de ellos no fue suficiente, si tomamos en cuenta que estos señalan que hay casos muy complejos en donde el maestro no puede dar respuesta a las necesidades educativas de ciertos alumnos sin el apoyo de un especialista y esto no se considera en la propuesta

A continuación, se presenta un cuadro en donde se indica la nominación empleada para identificar a cada uno de las entrevistadas, en ella se indica su formación académica y la institución de procedencia, esto es; en donde realiza su intervención.

Para las entrevistas se empleó una nominación que consistió en colocar M para el caso de las maestras que proceden de las UDEEI y o el CAM, L para las docentes de la ENE y E, para las estudiantes de la ENE, seguidas todas estas de la letra inicial de su nombre. Cabe señalar que entre la formación de las entrevistadas de la UDEEI y CAM así como de las de la ENE, encontramos psicólogas, pedagogoas, egresadas tanto de la Universidad Autónoma de México (UNAM) como de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y egresadas de la ENE.

Resultados

A continuación, se presentan algunos de los resultados de estas entrevistas, las cuales se agrupan por categorías, de esta manera tenemos:

Inclusión desde el aspecto cultural

México es un país pluriétnico y multicultural, en donde conviven personas de distintas culturas, razas, y clases sociales y cuando nos referimos a la cultura de la atención educativa a la discapacidad, que tradicionalmente en México se ha dado con personal especializado y en espacios separados de la escuela regular, observamos la reacción de los maestros respecto a que se incorpore a la población con discapacidad a la escuela regular, esto se traduce en actitudes de rechazo, de indiferencia y escepticismo.

Será necesario considerar que la inclusión surgió como un elemento encaminado a permitir el desarrollo de toda la sociedad, incluyendo aquellos individuos que



históricamente han sido excluidos y privados de los beneficios que les corresponden como son los indígenas, las minorías raciales, los migrantes y las personas que presentan alguna discapacidad ya sea de carácter visual, auditiva, motriz o intelectual

De los 15 entrevistados tenemos que para 12 de ellos, esto es el 80% la inclusión es una cuestión que tiene que ver con las concepciones que se tienen acerca de las diferencias y con la concepción misma de cómo se explican decisiones que argumentan que para evitar la exclusión, todos los niños deberán asistir a la escuela regular.

MI –“Nos vinieron a imponer a la UDEEI un “modelo de atención” que supuestamente beneficiaría a todos, pero lo que está pasando es que se ha dejado de atender a la población que requiere de mayor apoyo y lo que les interesa es llevar un registro, queriendo incluir se está excluyendo”

MM –“La inclusión educativa si es posible, pero en otros países, no en México, México no está preparado aún para eso

LA – “Lo que está ocurriendo con la inclusión es que ya no se atiende a los niños con discapacidad, están presentes, pero no se les atiende y salimos perdiendo todos, nosotras ya no ponemos en práctica lo que aprendimos”-

MM - “Las cosas están cada día peor en el servicio, el trabajo se limita al llenado de formatos y ya no hay intervención”-

ME - “En el CAM se continúa trabajando igual, pero hay mucho rumor respecto a que nos quieren desaparecer y en la UDEEI...bueno, si antes se podía hacer poco por la población que requiere apoyo de educación especial porque son muchos los niños que requieren de la atención, ahora prácticamente ya no se hace nada y eso es muy preocupante”-

ES –“Cuando estuve en el CAM, al inicio de mi formación, había un ambiente de trabajo fuerte, se acercaban a mí las maestras que no tenían la formación en educación especial para solicitarme materiales, sugerencias para trabajar por ejemplo con niños sordos, ahora, aunque les quieras compartir o llesves material, ya no puedes. En UDEEI simplemente te dicen que no se puede trabajar con ningún niño de manera individual, entonces me pregunto ¿por qué?”-



Inclusión como política

La inclusión educativa tiene un origen social y está sustentada en la atención a la diversidad, esto es: la atención a todos los niños y adolescentes que se encuentran en los servicios de educación básica, especialmente a aquellos que presentan discapacidad, situación hospitalaria, pertenecen a las minorías étnicas, tienen aptitudes sobresalientes o se encuentran en situación de calle.

México, al igual que otros países ha adoptado políticas y leyes con reformas orientadas al acceso universal a la educación básica. Hay diversos estudios sobre la actitud de los docentes hacia la inclusión y en ellos se muestra que existe una aceptación hacia el concepto y la filosofía, pero cuando se encuentran en los servicios en una situación real, su percepción cambia. (Chiner, 2011). Lo cual coincide con los resultados que obtuvimos y que más adelante se presentan.

De los entrevistados, 6, de ellos, equivalente al 40% señalan que la inclusión es simplemente la respuesta a una política. Si bien, la inclusión surge efectivamente ligada al Plan Nacional de Desarrollo 2013- 2018, en la práctica se ha traducido en que es un derecho a elegir la escuela.

MA - Esto es simplemente moda, política, ahora sí, ahora no pero eso sí, hay que entregar informes

ML - Nos informaron, es una orden y hay que obedecer, es la política actual

LG - Yo veo aquí que es una política para que ya no se contraten más maestros, para ahorrar

LC - Los mismos directores saben que los servicios de UDEEI realizaban un trabajo de apoyo muy importante pero así es la política y esto es el resultado, antes hacías lo que podías, ahora ya no se puede

LB - Yo he visto grandes contradicciones, por un lado, te dicen que es lo mejor porque no discriminas, pero en la realidad, esto es pura política, lo menos importante son los niños.

La inclusión como una actitud

Los autores de 28 estudios realizados sobre las actitudes de maestros en Australia y estados Unidos, señalan que a pesar de que dos tercios de los maestros apoyan la idea de la inclusión, solamente unos cuantos manifestaba su agrado por tener alumnos con necesidades educativas especiales (Chiner, 2011).



En el discurso se señala que el tener niños con discapacidad en el aula, todo el grupo se beneficiaría, sin embargo, ¿será posible esto? realmente se beneficiaría un grupo en donde el maestro no tiene el apoyo permanente de un especialista para que lo acompañe y que en el caso de que lo tenga, la indicación es que se le debe tratar igual que a los demás porque de lo contrario se estará discriminando. Al respecto los entrevistados señalaron:

LP - “Atender a todos los niños igual y no hacer diferencias para no discriminarlos es muy difícil, hay niños con los que puedes trabajar y otros con los que definitivamente necesitas del apoyo de la UDEEI permanentemente y con las condiciones de la escuela, eso no es posible, la maestra de UDEEI, solo puede estar unas horas un día a la semana conmigo porque atiende a toda la escuela”

MA - “Cuando se habló de la incorporación de todos los niños a la escuela, independientemente de su condición, se vivió un ambiente muy tenso entre mis compañeros, una maestra señalaba, que voy a hacer, si apenas puedo con los grupos que me tocan y ahora nos van a mandar niños con problemas, como vamos a trabajar con ellos, van a perjudicar a los demás”.

MR - “Yo me he considerado una apersona comprometida pero con las disposiciones actuales, nos quita tanto tiempo el llenado de cuanto formato e informe que nos piden, como si esto fuese lo más importante y estamos dejando de trabajar con los niños”

Cuando nos damos cuenta de las dificultades que se están viviendo en las aulas con esta política de inclusión, porque por un lado tenemos el discurso, pero en la realidad, no se cumple con él, al revisar a Hontangas & de la Puente, (2010) señalan que se ha abandonado el concepto de educación especial y que toda la educación es especial y debe adaptarse al ritmo de cada persona.

Si lo que se pretende con la inclusión es cumplir con lo que señala la UNESCO (1994) de educar con éxito a todos, se tendría que considerar las condiciones materiales en las que se encuentran las escuelas., esto es: falta de rampas, baños, materiales educativos, etc., así como la preparación de los maestros para dar respuesta a las necesidades que presentan los alumnos con discapacidad o con necesidades educativas especiales.

Todos estos discursos nos llevan a reflexionar sobre cómo, quienes se han dedicado a la formación de profesionales en educación especial, quienes están ejerciendo su práctica docente en servicios de educación especial y aquellos estudiantes recién egresados de la ENE, toman una postura respecto a esta disposición que ha propiciado una movilización de haceres y saberes, esto es; la actividad docente es una actividad



en la que tradicionalmente se ejecuta un currículum elaborado por un equipo determinado por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Al respecto, en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se establece que el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República por tanto, el docente no tiene posibilidad de participar, sin embargo en la necesidad de adaptarse a las necesidades actuales, con nuevas demandas, nuevos modelos, contextos diversos, lleva a los docentes a un dilema entre el decir y el hacer.

Y con este modelo de inclusión educativa observamos que se debe repensar la inclusión en la ENE porque en las reuniones de los docentes durante la toma de instalaciones por rechazo al plan de estudios en inclusión educativa, se dieron fuertes enfrentamientos entre dos grupos de docentes, por un lado los que se pronunciaron a favor de la licenciatura en inclusión y los que defendían la licenciatura en educación especial, sin embargo, llama la atención que al revisar los discursos de los entrevistados, estos se limitan a hablar de lo que ocurre en los servicios, lo cual representa que están inconformes con el modelo pero hay una distancia entre lo que dicen en un escenario y lo que refieren en otro.

Por supuesto que es tarea del investigador desentrañar los elementos ocultos en estos discursos y lo que encontramos es que aún no se tiene plena consciencia de los alcances de este nuevo modelo. No se pretende con esto señalar que el modelo de atención en educación anterior sea mejor o que la licenciatura en educación especial sea mejor que la de inclusión educativa pero cómo se puede argumentar que una licenciatura, cuyo mapa curricular se está elaborando sobre la marcha y que carece de fundamentos epistemológicos, sea mejor que una que lleva más de 15 años y a la que se le han hecho diversas adecuaciones en el transcurso de los años.

Conclusión

Se habla de inclusión educativa al igual que en su momento se puso de moda el término de calidad referido a la educación y ahora se cambió por el de excelencia. Se señala que la escuela se debe adecuar al niño y no el niño a la escuela, pero no se ha dicho como se pretende hacer posible esto, sin propuestas claras todo queda en buenas intenciones.

México ha asumido compromisos internacionales acerca de la inclusión educativa pero la inclusión no será una realidad mientras no se eliminen de la sociedad en su conjunto,



prejuicios y conductas discriminatorias como el rechazo de algunos maestros a tener niños con discapacidad en sus aulas o el de padres de familia a que sus hijos compartan aula con niños con discapacidad.

Aún hay mucho que trabajar al respecto de la inclusión educativa en México y parte de ese trabajo corresponde al sistema educativo, quien deberá garantizar el derecho de todos los niños a la inclusión educativa a través de la mejora continua no solo de la infraestructura de las escuelas, sino a partir de la contratación de personal capacitado en educación especial para que se garantice que en todo salón en donde haya un niño con discapacidad o con necesidades educativas especiales, se encuentre un maestro y no sea un solo maestro de educación especial por escuela, recordando lo que argumentan los entrevistados que en cada escuela hay registrados en la UDEEI, al menos 20 niños.

Referencias

Aguerrondo, I. (2005). La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación. *Organización de Estados Iberoamericanos para la educación la ciencia y la cultura*. Obtenido de <http://campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm>

Ainscow, M. (2003). Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas. Recuperado el 8 de Mayo de 2010, de <http://www.man.ac.uk/include>

Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid : Narcea.

Ainscow, M., & Echeita, G. (2009). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. En U. A. Madrid (Ed.). Obtenido de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20OPONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf

Ainscow, M., & Echeita, G. (2010). *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción*. Recuperado el 13 de Julio de 2016, de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20OPONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf

Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿hacia dónde vamos ahora? *XXXVIII*(1), 17-44.

Ardanaz, L. (2004). *La escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones*. Barcelona: Graó.



- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, IV(3). Recuperado el 13 de Enero de 2016, de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660828/REICE_4_3_1.pdf?sequence=1
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación (REICE)*, IV(3).
- Booth, T., & Mel, A. (2004). Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Versión en castellano. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Chiner, E. (2011). Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales . Alicante : Tesis doctoral .
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. (10 de Julio de 2015). Obtenido de Cámara de Diputados: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. Verdugo, & F. Jordán de Uríes, *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (págs. 145-160). Salamanca: Amarú.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: NERCEA.
- García Cedillo, I. (2013). La educación especial de cara a la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, VII(2), 15-23.
- García Cedillo, I., Romero, S., Mottilla, K., & Zapata, C. (Mayo-Agosto de 2009). La reforma fallida de los Centros de Atención Múltiple en México. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, IX(2), 1-21. Obtenido de <http://www.redalyc.org/html/447/44713058015/>
- Guajardo, E. (s.f.). *La Desprofesionalización Docente en Educación Especial*. Obtenido de Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art5.pdf>
- Hontangas, N., & de la Puente, J. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos.,. *Prisma Social: revista de investigación social*, 4-13.
- SEP. (2004). *Plan de Estudios 2004. Licenciatura en Educación Especial*. México: SEP.
- UNESCO-OREALC. (2004). Temario abierto sobre educación inclusiva: materiales de apoyo para responsables de políticas educativas. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237so.pdf>



Diversidad juvenil: diálogos y alternativas para la inclusión escolar

Gloria Elvira Hernández Flores
Rocío Elizabeth Salgado Escobar

Resumen

Centramos la discusión en la escuela como estructura del Sistema Educativo Mexicano a partir de las voces, prácticas e interacciones cotidianas de los jóvenes en contextos sociales y educativos empobrecidos. Establece un diálogo crítico con las políticas educativas de inclusión y categorías como juventud, marginal, rural, que pone en juego discursiva y operativamente al margen del sujeto; analiza cómo éstas configuran la condición social juvenil en una diversidad que se enuncia en el marco de relaciones de poder, violencia y estigmatización traducida en desigualdad.

La ponencia tiene como referente una investigación en proceso del *Cuerpo Académico Educación y Poder. Acciones con grupos en condición de pobreza y contextos de vulnerabilidad* centrada en las interacciones que entretienen diversos agentes educativos en prácticas y comunidades múltiples, enfatizando en sus procesos intersubjetivos, de comunicación y vínculos como posibilidad para la construcción de escuelas equitativas y participativas. A través de una metodología que denominamos *investigación-tallerista*, basada en el diálogo horizontal y la narrativa con jóvenes en escuelas secundarias y de media superior en contextos urbano marginales y rurales, nos aproximamos a los significados y reflexión de su experiencia escolar para potenciar otros modos estar, significar e imaginar la escuela. Resultado de los primeros análisis apuntamos al diálogo como clave pedagógica en la emergencia de interacciones educativas que demandan la corresponsabilidad ética e intergeneracional y la reconfiguración en los usos del poder, los procesos de enseñanza-aprendizaje, del convivir, emocionar y participar para hacer de la escuela un nuevo horizonte de vida juvenil y social.

Palabras clave: diversidad, juventud, escuela, inclusión

Introducción

El derecho a la educación de la juventud es un campo de múltiples facetas que se inserta en representaciones político culturales en el sistema educativo nacional (SEN). Su estructura descansa de manera central en la institución escolar que, configurada a partir de proyectos político educativos de estado, se conforma a la luz de los impactos



de la escuela esperados en la sociedad, las comunidades, familias y sujetos particulares como es el caso de la formación social, académica, para el trabajo, moral que en su conjunto sintetizan las aspiraciones de una época a la vez que construyen representaciones del sujeto esperado, pero también del que habita el proceso educativo en las escuelas.

Como sucede en los países, los estados tienen la responsabilidad de garantizar este derecho a través de la constitución, leyes, y estructuras de gobierno que lo hagan posible como es el caso del SEN y la institución escolar, la formación de docentes y en México también con las versiones de lo social que se encuentra en los planes, programas y libros de texto gratuitos.

El SEN mexicano se estructura por niveles y modalidades a través de la educación preescolar, primaria, secundaria –estos tres niveles constituyen la educación básica- y el medio superior. Estos niveles son obligatorios y abarcan 15 años de escolarización en su conjunto, de los 3 a los 15 años de edad. El SEN se estructura también por el nivel medio superior. En esta ponencia delimitamos a la educación media superior por ser dirigida a jóvenes de 15 a 17 años en el marco de una edad “típica” (INEE, 2011, p. 47).

La obligatoriedad de los niveles se ha constituido por negociaciones, acuerdos y debates que al final han quedado impuestos en las políticas educativas que impactan prácticas curriculares, docentes y formas de gestión escolar particulares. En estos procesos, la inclusión ha sido de los procesos que se ha mantenido para hacer realidad el discurso de educación para todos instituido en el artículo tercero constitucional que le da sustento al derecho a la educación. No obstante, las definiciones de este concepto derivan en prácticas particulares que es necesario analizar en las vidas cotidianas de las escuelas y en las voces de quienes las habitan, en este caso en la juventud. Sostenemos que una escuela inclusiva es al mismo tiempo intercultural y diversa, categorías desde las cuales analizamos sus posibilidades. Éste es el interés de la ponencia.

Desarrollamos en primer lugar la perspectiva teórico metodológica; en segundo lugar, las condiciones sociales del propio sujeto juvenil y del SEN; en tercer lugar los hallazgos derivados de las investigaciones; finalmente, conclusiones.

Perspectiva teórico metodológica



Los modos de conocer la relación entre estudiantes y escuela se han modificado a lo largo de los años, como todo campo de la investigación social y educativa. Los estados de conocimiento referentes a estudiantes muestran los desplazamientos en torno a los temas y modos de acercarse a la producción de conocimiento. Para la década 1982-1991 el estudio de los estudiantes no se había conformado como un campo de estudio propio como sí lo había hecho el de maestros; para la década 1992-2002 ya se reconoce como campo de estudio dado que hay “mayor conciencia de su papel dentro de las instituciones escolares y, por ende, de la necesidad de conocerlo y de investigar diversas problemáticas” (Guzmán y Saucedo, 2005: 641); mientras que para la década 2002-2012 el campo se fortalece y crece de manera importante y destacan como rasgos la diversificación temática y la diversidad de enfoques teórico metodológicos (Guzmán y Saucedo, 2013: 29).

Importa iniciar con este referente pues a la diversidad metodológica unimos a la etnometodología como herramienta que permite acercarse a la producción de conocimiento desde las visiones de estudiantes en el nivel educación media superior. Construir conocimiento con los estudiantes y no sólo de ellos, implica derivaciones teórico metodológicas que recuperan su capacidad de agencialidad social y epistémica. A partir de referentes como Giddens (1998) y Bourdieu (Wacquant, 2005), Santos (2017), Coulon (1995) y Corona y Kaltmeier (2012), Reguillo (2000a y 200b), Valenzuela (2015), fue posible construir una perspectiva que se encuentra habitada por teorías, enfoques, paradigmas, posicionamientos y posturas propias, que permiten, en tanto perspectiva, mirar desde un lugar, desde un momento y hacia un horizontes y esperanzas.

Así, los referentes teóricos fueron la teoría de la estructuración que aporta la capacidad de agencia a partir del concepto de reflexividad y el análisis de la institución a partir de las reglas y recursos (Giddens, 1998). La teoría de los capitales de la sociología cultural aporta la noción de *habitus* a partir de la cual se aporta a la comprensión de la relación estructurado estructurante (Bourdieu en Wacquant, 2005) que permite el acercamiento analítico a las prácticas y conceptos juveniles; la etnometodología de Coulon que nos desafía a conocer los métodos que las personas construyen en el fluir de sus vidas con su razonamiento sociológico práctico de acuerdo a Garfinkel (Coulon, 1995, p.13) y a partir de los cuales construye su visión y vivencia de los contextos escolares. Una categoría central es la de juventud que descartada de la noción sólo etaria, reconoce desde el enfoque sociocultural los modos de ser joven y de apropiarse de los espacios



institucionalizados (Reguillo, 2000a y 2000b; Medina 2000) carecen de una postura esencialista para situarse como un estado, una condición sociocultural. Por su parte Corona, Kaltmeier (2012) y Santos (2017) permiten acercarnos desde una postura no extractiva en la cual nuestros propios conceptos y prácticas entran en juego y dialogan con los propios de los sujetos investigados en una relación intersubjetiva. El concepto de diversidad es pensado desde Skliar y Téllez (2008) para separarse sólo de una suma de atributos descriptores para colocarnos en polos identificadores y articulados y al mismo tiempo desarticuladores que permean las prácticas de los sujetos jóvenes en la escuela y que por referir a la identidad, definen de manera central a la alteridad desde nos encontramos y desencontramos en las escuelas; por su parte dialogamos con la categoría de inclusión a partir de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) y desde el enfoque de derechos que sitúa al sujeto en tanto sujeto de derecho pero a partir de las cuatro As señaladas por Katarina Tomsevsky (2003), a saber, asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad. Una categoría central es la interculturalidad crítica de Walsh (2014) que permite identificar los procesos de desmontaje profundos que convocan la posibilidad en la transformación de las bases que sostienen el discurso hegemónico.

Por otro lado, las tecnologías de la investigación, es decir, las lógicas en que se construyen las técnicas permitió el desarrollo de talleres como propuesta para investigar en interacción con los grupos, se trata de una perspectiva de acción participativa. El taller es definido como un espacio epistémico que afronta la articulación teoría y práctica y que se define desde una hacer artesanal a partir de acciones e interacciones en contextos específicos. La definición de un taller como estrategia metodológica deriva de la educación popular que lo define como un

[...] dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida.
(Cano, 2012, p. 33).

La situación de partida fue acordada con contenidos que fueron dialogados con la comunidad escolar, principalmente con las direcciones y docentes encargados de la orientación. Se desarrollaron dos talleres en el municipio de Ecatepec, en instituciones de educación media superior, en escuelas oficiales pertenecientes al gobierno del



estado de México.

Condiciones sociales del sujeto juvenil y del SEN

La sociedad mexicana, como sucede en otros países latinoamericanos, se comprende a partir de dos caras de una misma moneda, las problemáticas que afrontamos como la pobreza y la violencia, transformaciones sociales como los cambios demográficos, los modos de construir a las familias, el quiebre en lo que se denomina el tejido social y la lucha de sujetos sociales como indígenas, mujeres, comunidades homosexuales, docentes, estudiantes, entre muchos otros. Asimismo, el país tiene una riqueza cultural por la presencia de pueblos originarios, la diversidad poblacional y las posibilidades que tenemos como país. En términos de pobreza la población en esa condición pasó de 49.5 millones en 2008, a 52.4 en 2018 y afecta de manera importante a los 68 pueblos indígenas del país (CONEVAL, 2018a).

Importa señalar que las estancias escolares y la diversidad juvenil se constituyen en contextos complejos, en situaciones sociales, económicas, políticas y culturales que refieren a un estado de precarización dada la pobreza económica pues en la región de América Latina y el Caribe más de cien millones (64%) de jóvenes viven en hogares pobres y dos de cada diez trabajan en situación de informalidad lo que se agrava para las mujeres (OCDE, CEPAL & CAF, 2017, p. 15). En este contexto la particularidad de México, de acuerdo al Consejo Nacional para la Evaluación de la Política Pública (CONEVAL), indica que la población joven alcanza la cifra de 31.1 millones para el año 2018 y que su diversidad y desigualdad estructural e interna habla de un grupo poblacional no homogéneo ya que representa el 29.3 de la población económicamente activa. Esta población económicamente activa joven representa grandes desigualdades, por ejemplo, sólo el 10% estudia; las desigualdades por género son también inaceptables pues el porcentaje de jóvenes que trabajan y hacen labores domésticas es ampliamente diferente para hombres (56.8) y para mujeres (84%); asimismo, el porcentaje de quienes sólo realizan una actividad económica representan el 23.9% en los hombres y no alcanza ni al 4% en las mujeres. (CONEVAL, 2018b, pp. 1-2).

Para el año 2016, 42.9 de la población joven se encontraba en situación de pobreza y llama la atención que de ella 54.1 estaba ocupado y 4.3 desocupado, lo que habla de la condición de empleo de esta población. También es escaso y desigual su acceso a la seguridad social pues sólo el 10.2% de jóvenes ocupados acceden a ella en zona urbana y apenas 2.9% en zona rural. Lo mismo sucede con el acceso al servicio médico



pues en zonas urbanas no alcanza al 20% y en zona rural al 5% en jóvenes ocupados (CONEVAL, 2018b, p. 3).

La desigualdad también se advirtió en el diagnóstico presentado en el Programa Nacional de Juventud 2014-2018, Logros 2016 en el que se afirma que las brechas de desigualdad son desfavorables para la población joven en relación con la no joven (2016) de tal manera que las brechas de desocupación, de género en desocupación juvenil, de generación en población en situación de pobreza, generación de población en situación de pobreza extrema, generacional de población vulnerable por carencias, generacional en la población vulnerable por ingresos, generacional en la población no pobre, representan la condición histórica de la juventud en México y aportan comprensión para lo que significa la construcción social de la demanda por educación en esta condición social como se verá más adelante.

Así, la diversidad juvenil se constituye desde la desigualdad y la pobreza a lo que se une la estructura y gestión de la propia escuela y sus prácticas cotidianas.

Por su parte el SEN mexicano es uno de los más grandes del mundo y presenta fuertes desafíos como la atención a grupos diversos y dispersos en el territorio nacional. Cuenta con poco más de 36 millones de alumnos, de los cuales 30.9 millones están matriculados en algún nivel de educación obligatoria. Éstos son atendidos por 1.5 millones de docentes en 243000 escuelas o planteles escolares a lo largo y ancho del país. La gran mayoría del alumnado se encuentra matriculada en escuelas y planteles de sostenimiento público. (INEE, 2018, p. 23).

La diversidad juvenil se atiende desde escuelas indígenas, para personas con discapacidad, aquellas que han quedado fuera de las escuelas por no estar en las edades normativas y quienes por homofobia, discriminación, pobreza y desigualdad les es conculcado su derecho a la educación.

Diversdad e inclusión, definiciones desde las narrativas juveniles

El trabajo en los talleres con jóvenes permitió identificar dos afirmaciones centrales. Por un lado, que la diversidad más que un atributo de personas es un polo identificador que permite la afirmación de los procesos identitarios juveniles.

El taller denominado “Escribiendo nuestra experiencia en la escuela”, se desarrolló con 15 estudiantes de una escuela en el norte del estado de México con condiciones infraestructurales y de gestión muy precarias al no contar con un edificio mínimante



decuado para las clases pues estaban hasta 50 estudiantes en un aula pequeña hacinados en un tiempo de fuerte calor; ellos mismos señalaban que era insoportable estudiar en esas condiciones pues se dormían, no toleraban los malos olores, imposible trabajar por pares al no poder pasar entre las filas de bancas e incluso no poder hacer equipos para generar estrategias didácticas necesarias para la formación desde la colectividad. Soportar así de ocho de la mañana a una de la tarde con sólo 15 minutos para descansar, comer, ir al baño y platicar, es inadecuado para el trabajo con jóvenes o cualquier otra población. No se cumplía ni la accesibilidad ni la asequibilidad pues que existiera una escuela con escasas y precarias condiciones, es a todas luces insuficiente para ejercer el derecho a la educación, tanto en la enseñanza, como en los aprendizajes, la convivencia y socialización.

Por otra parte la gestión fue impactante pues el trato, de manera particular con estos jóvenes, es muy duro entre ambas partes. Un estudiante se preciaba de haber golpeado a un maestro, mientras que directivos sostenían una interacción de voz, fuerte siempre amenazante. Asimismo, los procesos de apoyo son insuficientes pues, una vez que en el Taller hicimos ejercicios de lectura comentada para ubicar sus visiones y posiciones frente a la estigmatización y trato de que son sujetos en artículos de la prensa nacional y en la escuela misma, se pudo mirar la ausencia de información de becas a las que tienen derecho y cubren requisitos y que deben ser gestionadas por la escuela; no estaban informados. Pero algo también relevante es la forma en que la concepción de ambas partes impacta de forma relevante en las prácticas cotidianas, de manera que la interacción no trata sólo de una relación entre personas, sino también entre conceptos, descalificaciones, en suma, subjetividades, usos de poder que se afirman y confirman en la vida cotidiana de la escuela.

Al tratar en los talleres los procesos pedagógicos como otro ámbito de tensiones, resultó una constante la falta de comprensión, en voz de estudiantes, de las condiciones de vida escolar: dificultades para que padre y/o madres asistieran a juntas, apoyar con materiales didácticos para el desarrollo de los trabajos en las aulas, clases aburridas, mal trato y inequidad en las reglas en el aula que coadyuvan en la dificultar para el logro de aprendizajes y enseñanzas. Es posible afirmar que asistimos a escuelas sin sujeto, en la medida que no hay una recuperación de intereses, necesidades y condiciones juveniles que no sólo rodean, sino centralmente dan contenido a sus estancias en las escuelas. Los contenidos de la diversidad se encuentran en las expectativas, prácticas culturales, de condición incluso psicológica



de estudio pues asistía al taller un joven con autismo con el cual miramos solidaridad y cuidado de parte de sus compañeros, pero se encontraba confinado en relación con la atención escolar.

A través de las prácticas cotidianas, los jóvenes se apropiaban de las definiciones que de ellos se había en la escuela; si bien hubo molestía en cuanto a cómo los denominan, también hay apropiaciones de estas marcas y se comportan en cuanto tal, señalaron a manera de venganza, confirmación y disputas de poder con docentes. Sin embargo no es lejano afirmar que es la socialización con los pares y con escasos profesores, espacios de afirmación también de que son importantes, que es posible trabajar de otra manera, pero que la gestión escolar es una limitante más que una posibilidad. Así no hay visibilización de la diversidad juvenil posible si no se mueven las estructuras que sostienen y dan sentido y continuidad a la exclusión cotidiana, es decir, como señala Walsh si la interculturalidad es pretendidamente superficial multicultural e integracionista, antes que transformadora de las relaciones y estructuras de poder que la sostienen. Es por ello que la interculturalidad es una categoría fuerte para la lectura de la diversidad y la escuela inclusiva pues refiere a una

herramienta pedagógica que cuestiona de manera continua la racialización, subalternización, inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también –y a la vez- alientan la creación de modos “otros”-de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras (2014, p. 13)

Con esta base, consideramos que la interculturalidad alude también a un ámbito generacional en el que se juegan perspectivas de la escuela, de los roles y sentidos a partir de los cuales se imponen y negocian saberes, métodos pedagógicos, modos de estar y propósitos de las escuelas. De esta manera la interculturalidad, además, del género, la étnia refiere también a interacciones generacionales diversas que se encuentran y desencuentran en el campo escolar.

Por otro lado, el segundo punto que encontramos es que las prácticas de esta juventud denominada indisciplinada, desordenada, cuestiona el orden establecido y sus visiones y prácticas juegan de manera importante en las estancias escolares. Un caso específico es la disciplina que más que constancia y gusto, refiere control de grupo, dispositivo de disciplinamiento vía las calificaciones y los reglamentos escolares.



Sus representaciones tienen un lugar preponderante en las prácticas pretendidamente inclusivas. Esta juventud simula, resiste, se apropia, resignifica, negocia la situación pedagógica. Quizá sea posible aún sostener con Coulon (1995) que el fracaso de la educación sea un fracaso en términos de establecer la situación pedagógica a partir de perspectivas, lugares y temporalidades diversas como bases de crítica a la inclusión normativa.

El reconocimiento a la diversidad juvenil desde la interculturalidad impide mirarla sólo como incorporación o integración pasiva de la juventud; sino, un campo de tensiones y lucha desde los cuales se cuestiona, des-ordena y constituye el derecho juvenil a la educación. El concepto de inclusión de la UNESCO avanza al considerar que la inclusión es “el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación” (UNESCO, 2006). No obstante, no se trata sólo de participar en lo ya establecido, sino de ejercer el derecho a participar en el propio diseño y gestión de los espacios escolares.

Conclusiones

¿Cómo pensar desde aquí una escuela inclusiva? Iniciamos con el reconocimiento acerca de que la diversidad es un campo de disputa por las identidades no sólo juveniles, sino estudiantiles en el contexto escolar. Que es también necesario reconocer que suceden en espacios marcados por la desigualdad, la pobreza y la precarización. Pero centralmente que es necesario y posible transformarlas a la luz de la interculturalidad crítica que permite la configuración conjunta, de la comunidad escolar y social, de las perspectivas que sostienen el discurso hegemónico de la diversidad y la inclusión.

Adicionalmente dos hallazgos fueron relevantes. En primer lugar, rebasar la noción de diversidad como una serie de atributos que caracterizan a la juventud y avanzar a mirarla como polo identitario que se mueve en pro, o promueve prácticas específicas, políticamente fuertes. En segundo lugar, considerar que la inclusión juvenil se juega en el plano de las agencialidades, que no son pasivas y que son potentes para transformar la inclusión como una acción integracionista, a un campo de tensiones interculturales que cuestionan el orden heredado de formas y prácticas de representación del vínculo juventud y escuela que habita los imaginarios de ser joven en la escuela.

Por su parte, el SEN, la estructura normativa y pedagógica desconoce, en un ámbito



homogenizante, las contextualidades que impregnan de sentido a las estancias juveniles en la escuela. Sus discursos de inclusión funcional y su responsabilidad de ser garantes del derecho a la educación, constituyen dos caras complejas que han de ser cuestionadas para pasar a exigir transformaciones viables a partir de aportes de un sujeto diverso, juvenil de derechos no a ser incluido, sino ser sujeto de decisión y definición de los espacios escolares.

Así la diversidad juvenil es una herramienta social, cultural, política y pedagógica potente para el diálogo y la creación de alternativas que permitan construir escuelas inclusivas desde otras coordenadas que no sólo cuestionan sino proponen ámbitos y propuestas viables ya que tienen derecho a la recreación de los espacios educativos.

Bibliografía

Cano, A. (julio-diciembre de 2012). La metodología de taller en los espacios de educación popular. Recuperado el 27 de julio de 2018, de <file:///C:/Users/PAVILION/Downloads/2223-Texto%20del%20art%C3%ADculo-3626-1-10-20130522.pdf>

CONEVAL. (2018a). Pobreza en México. Resultados de pobreza en México 2018 a nivel nacional y entidades federativas. Recuperado el 13 de septiembre de 2019, de <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/PobrezalInicio.aspx>.

CONEVAL. (2018b). ¿Qué funciona y qué no en el desarrollo laboral juvenil? Recuperado el 17 de febrero de 2019, de https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Comunicados_prensa/Documents/Notainformativa-Desarrollolaboraljuvenil.pdf#search=que%20funciona%20y%20qu%C3%A9%20no%20en%20desarrollo%20laboral%20juvenil%20

Corona, S. K. (2012). En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales. México: Gedisa.

Coulon, A. (1995). Etnometodología y educación. España: Paidós.

Giddens, A. (1998). La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración. Buenos Aires: Amorrortu.

Guzmán, C. y. (2005). Conclusiones y perspectivas del campo de los alumnos. En

P. (. Ducoing, Sujetos, actores y procesos de formación (págs. 799-809). México: COMIE/IPN.

Guzmán, C. y. (2013). La investigación sobre estudiantes en México: tendencias y hallazgos. En C. Saucedo, G. Carlota, E. Sandoval, & J. (. Galaz, Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. México: ANUIES/COMIE.



Hernández, G. (2009). Identidades juveniles y cultura escrita. En J. Kalman, & B. Street, *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (págs. 186-201). México: Siglo XXI.

INEE. (2011). *La educación media superior en México. Informa 2010-2011*. México: INEE.

Medina, G. (2000). La vida se vive en todos lados. La apropiación juvenil de los espacios institucionalizados. En G. Medina, *Aproximaciones a la diversidad juvenil* (págs. 79-115). México: El Colegio de México.

OCDE, CEPAL, & CAF. (2017). *Perspectivas económicas de América Latina 2017. Juventud, competencias y emprendimiento*. Recuperado el 17 de julio de 2019, de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40721/1/LCG2689_es.pdf

Reguillo, R. (2000a). La clandestina centralidad de la vida cotidiana. En A. Lindón, *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad* (págs. 77-93). México: Anthropos.

Reguillo, R. (2000b). Las culturas juveniles: un campo de estudio. Breve agenda para la discusión. En G. Medina, *Aproximaciones a la diversidad juvenil* (págs. 19- 43). México: El Colegio de México.

Santos, B. (2017). *Justicia entre saberes*. Madrid: Morata.

Saucedo, C. (2013). Múltiples sentidos sobre la escuela en estudiantes de primaria, secundaria y nivel medio superior. En C. Saucedo, C. Guzmán, E. andoval, & F. Galaz, *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportaciones y debates* (págs. 131-155). México: ANUIES/COMIE.

Saucedo, L., Guzmán, C., Sandoval, E., & Galaz, F. (2013). *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002- 2011*. México: ANUIES/COMIE/.

SEGOB (2016) *Programa Nacional de Juventud. Logros 2016*.

Skliar, C., Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una 'edagogía de la diferencia*. Buenos Aires, México: Noveduc.

Tomasevski, K. (2003) *Indicadores del derecho a la educación*. Recuperado el 20 de julio de 2019 de <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf>

UNESCO (2006). *Educación inclusiva*. Recuperado el 20 de julio de <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1>

Valenzuela, J. (2015). *Juvenicidio. Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España*. México: Biblioteca de Infancia y Juventud/NED.



Walsh, C. (2014). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial. Apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. Recuperado el 13 de septiembre de 2019 de <https://redinterculturalidad.files.wordpress.com/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf>

Wacquant, L. (2005). Claves para leer a Bourdieu. En I. Jiménez, Ensayos sobre Pierre Bourdieu (págs. 53-78). México: CESU/UNAM/Plaza y Valdés.



Impacto de las políticas de inclusión para la educación superior, en la población con discapacidad

Judith Pérez Castro

Resumen

En México, la inclusión de las personas con discapacidad ha estado vinculada con la calidad educativa. Introducidas desde los años 90, la premisa de este tipo de políticas era que un sistema educativo de calidad no podía continuar excluyendo a los sectores más desfavorecidos de la población.

En el nivel superior, esto ha tenido diversas implicaciones tanto para los establecimientos educativos, como para las personas con discapacidad. La meta de lograr instituciones incluyentes aún está muy lejos de alcanzarse; de los 7.2 millones de personas registradas por el INEGI hasta 2015, sólo 5.7% llegaba a la educación superior.

En esta ponencia, analizamos el impacto de las políticas institucionales de inclusión, desde la perspectiva de un grupo de estudiantes universitarios con discapacidad. El método fue el estudio de caso y, para el trabajo empírico, se hicieron entrevistas a profundidad. Entre los principales resultados, encontramos que estos alumnos enfrentan una serie de barreras a lo largo de toda la trayectoria, como la transición entre la educación media y la superior, la escasez de apoyos académicos, la prevalencia de currículos rígidos y con una carga importante de seminarios, la poca accesibilidad física y de información, y la falta de apoyos económicos.

Se concluye que, a pesar estrategias implementadas para ampliar el acceso, al interior de los establecimientos educativos se crean nuevas formas de exclusión, o de inclusión excluyente, que disminuyen las oportunidades educativas de estos estudiantes y tienden a mantener las desventajas acumuladas en otros ámbitos de la vida social.

Palabras clave: Inclusión educativa, educación superior, políticas educativas, discapacidad.

1. Introducción

Nuestro objetivo en esta ponencia es analizar los alcances de las políticas institucionales para la inclusión, en un grupo de personas con discapacidad de una universidad pública mexicana. La población con discapacidad aún tiene una participación bastante baja en este nivel educativo; de acuerdo con el último registro del Instituto Nacional de



Estadística y Geografía (INEGI, 2015), de las 7 millones 184 mil personas con esta condición, sólo el 5.7% estaba en la educación superior.

Lo anterior obedece a múltiples factores, entre ellos, la prevalencia de enfoques segregadores en los servicios educativos, la ausencia de políticas integrales para la atención de este colectivo social, las barreras pedagógicas, las barreras físicas y de la información, y la débil articulación entre la educación superior y los niveles educativos previos, entre otros.

No obstante, hay que reconocer que, en las últimas dos décadas, el tema de la inclusión se ha posicionado con más fuerza en las instituciones, cuando menos a nivel del discurso. A ello han contribuido, por una parte, la ampliación de las oportunidades en la educación básica y media superior lo que ha empujado la matrícula hacia la educación terciaria y, por otra, la visibilidad que este asunto ha logrado a nivel internacional. De hecho, en el Foro Mundial sobre la Educación 2015, celebrado en Incheon, se estableció como parte de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible que los Estados deben “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2015: 7). Asimismo, se plantea que se debe asegurar el acceso a la educación en igualdad de condiciones a todas las personas en situación de vulnerabilidad en todos los niveles de enseñanza, incluido el profesional, lo que supone eliminar las disparidades por motivos de género, discapacidad, etnia y otros factores de vulnerabilidad.

Lo que a continuación presentamos busca elucidar sobre lo que sucede con los estudiantes con discapacidad que han llegado a la universidad, las barreras que han tenido que enfrentar, así como los factores que han favorecido su trayectoria académica.

2. La inclusión en la educación superior

En México, los primeros pasos hacia un cambio de perspectiva sobre las personas con discapacidad empiezan a darse a mediados de la década de los 90, con la promulgación de la Ley para las Personas con Discapacidad en el Distrito Federal, que tuvo como objetivo promover programas para el desarrollo integral de este sector de la población en distintos ámbitos de la vida social, como la salud y la rehabilitación, la inserción laboral, los derechos humanos, el transporte, la vivienda, la recreación y, por supuesto, la educación. Esta Ley tuvo un impacto limitado porque se circunscribió a la capital de país y también porque su enfoque fue eminentemente integracionista.



Posteriormente, en 2005, se promulgó la Ley General de Personas con Discapacidad que, en su Artículo 10, estipulaba que: “La educación que imparta y regule al Estado deberá contribuir a su desarrollo integral [de las personas con discapacidad] para potenciar y ejercer plenamente sus capacidades, habilidades y aptitudes” (Diario Oficial de la Federación, 2005:5). Igualmente, quedó establecido que el Estado era el encargado de garantizar su incorporación en todos los niveles del sistema educativo. Para ese momento, había alrededor de 1 millón 800 mil personas con discapacidad en el país, de los cuales sólo el 3.9% tenía educación superior (INEGI, 2004).

Aunque la proporción era baja, era un hecho que estos individuos estaban llegando a la educación superior y se esperaba que la matrícula aumentara. En respuesta, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior elabora el ‘Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior’ (ANUIES, 2002), con el fin de orientar a los establecimientos educativos en la implementación de estrategias de inclusión en tres niveles: las funciones sustantivas, la filosofía y cultura organizacional, y el clima institucional. Las acciones del Manual no sólo se orientaron a la población estudiantil, sino que buscaron abarcar a otros miembros de la comunidad, profesores, directivos y administrativos. Empero, estas medidas no lograron consolidarse y, paulatinamente, la problemática de la inclusión se fue diluyendo en medio de otros problemas nacionales considerados de mayor urgencia.

Con el cambio del gobierno federal, se dio un retroceso en este tema. La política educativa federal se centró más en las deficiencias de los estudiantes que en promover un cambio en la estructura del sistema de enseñanza. Por ejemplo, el Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad (PRONADDIS) 2009-2012, que decía partir del modelo social y los planteamientos de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, propuso diversas estrategias que reforzaban las diferencias entre las escuelas regulares y especiales (CONADIS, 2009); igualmente, aspiraba a mejorar la accesibilidad de las instalaciones educativas, artísticas y culturales, a partir de las necesidades especiales de esta población (CONADIS, 2009), en lugar de apuntar hacia las barreras físicas, normativas y organizativas. La educación superior estuvo totalmente ausente, al igual que ocurrió con las políticas y programas anteriores. Para ese momento, había en el país 5 millones 739 mil personas con discapacidad, de los cuales 5.2% estaba en la educación superior (INEGI, 2010), es decir, entre 2004 y 2010, la proporción había aumentado 1.3%.



En este contexto, algunas instituciones empiezan a implementar sus propias medidas. Por ejemplo, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en 2003, promulgó los 'Lineamientos para dar atención a las personas con capacidades diferentes', que era el término utilizado en ese momento, y un año después, comienza a operar el Comité de Atención a las Personas con Discapacidad, producto del trabajo que desde los años 80, habían venido realizando un grupo de profesores y estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras (López, 2015). También, se realizaron otras medidas para la accesibilidad física y de la información, como el transporte interno para personas con discapacidad y el servicio de consulta especializada en la biblioteca central de la universidad (Pérez-Castro, 2016). Cabe señalar que, la UNAM tiene una larga trayectoria en la atención a las personas con discapacidad; desde 1959, se ha contado con una sala de tiflológico para ciegos y personas de baja visión, mientras que, en 1974, se crea el equipo representativo de deporte sobre silla de ruedas, actualmente constituido como Asociación Deportiva Universitaria del Deporte Adaptado, que incluye a todos los miembros de la comunidad con alguna discapacidad, ya sea motriz, visual, auditiva, parálisis cerebral o intelectual (UNAM, 2019).

Por su parte, en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), en el 2007, un equipo de investigadores de la División de Ciencias y Artes para el Diseño inició un proyecto con el fin de identificar las barreras arquitectónicas y proponer ajustes razonables para mejorar la accesibilidad física de los estudiantes con discapacidad (Sasso, Aguilar, Fernández y Villeda, 2015). El trabajo ha incluido: 1) mediciones antropométricas de personas con discapacidad junto con las ayudas técnicas que utilizan (bastones, andaderas, sillas de ruedas, etcétera), para determinar los espacios que requieren para su movilidad y maniobrabilidad, 2) análisis y medición de las instalaciones institucionales para la detección de las barreras arquitectónicas, 3) análisis del mobiliario urbano, señalización y espacios de los talleres de la Carrera de Diseño Industrial, para valorar su accesibilidad.

Más recientemente, se dio otro giro a la política federal la discapacidad, orientándola hacia la inclusión en las distintas esferas de la vida social, que se reflejó en el Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (Diario Oficial de la Federación, 2014a). La meta era que las políticas educativas contribuyeran al acceso, permanencia y egreso de las personas con discapacidad en todos los niveles de enseñanza, diseñar programas o acciones para fortalecer su inclusión en la



educación y fomentar la investigación, el desarrollo científico y tecnológico de y para las personas con discapacidad (Diario Oficial de la Federación, 2014a)

Igualmente, se reestructuró de la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, promulgada inicialmente en 2003, para considerar tres tipos de medidas destinadas a la población con discapacidad: de nivelación, de inclusión y acciones afirmativas. Éstas comprendieron un amplio rango de acciones, desde el diseño de políticas públicas hasta la adecuación de los espacios físicos y la accesibilidad de la información (Diario Oficial de la Federación, 2014b), todas ellas orientadas a ampliar las oportunidades educativas de estas personas. No obstante, una vez más, tanto el Programa como la Ley se abocaron a la educación inicial, básica y media superior.

Lo anterior en gran medida se explica porque, hasta la penúltima reforma del artículo 3º Constitucional de 2013, se establecía que el Estado era garante sólo de la educación obligatoria, que comprende los tres niveles arriba señalados; sobre la educación superior, se determinaba que las instituciones tenían la facultad de gobernarse a sí mismas y la autonomía para el cumplimiento de sus fines de investigación, enseñanza y difusión la cultura, con base en los principios constitucionales y de libertad de cátedra e investigación, libre examen y discusión de la ideas (Diario Oficial de la Federación, 2013). Por tal razón, estas instituciones han sido siempre las encargadas de definir sus políticas y programas, organizar su oferta educativa y planes de estudio, administrar su patrimonio, así como el ingreso, promoción y permanencia de su personal académico.

Para el tema de la inclusión, esto es una desventaja porque su incorporación a las políticas institucionales ha estado en función de las prioridades de cada establecimiento educativo, sin embargo, al mismo tiempo, es un área de oportunidad para situarlo en la agenda, precisamente porque no depende de las decisiones del gobierno federal.

En años recientes, en algunas universidades tanto públicas como privadas se han impulsado diferentes estrategias, como la adecuación de la normatividad o la emisión de lineamientos específicos para las personas con discapacidad, la instauración de unidades, departamentos o programas de atención a estos estudiantes, la apertura de programas educativos de pre-grado en línea, la provisión de apoyos académicos a cargo de académicos o estudiantes, la accesibilidad de la información en bibliotecas y centros de documentación y la adaptación de las instalaciones físicas (Pérez-Castro, 2016). Finalmente, se ha incrementado la oferta de licenciaturas, especialidades, maestrías y doctorados para la atención a esta población, en particular a lo largo de las dos últimas



décadas, en las modalidades presenciales y a distancia, y con distintos enfoques (Jacobo, 2017).

3. Consideraciones metodológicas

Esta ponencia se deriva de un proyecto coordinado desde la UNAM y financiado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT – UNAM) (IN302019), que busca analizar los alcances que las políticas institucionales de inclusión tienen en la presencia, la participación y los aprendizajes de los alumnos con discapacidad (Echeita y Ainscow, 2011), para valorar su impacto en la formación universitaria. Se trata de un estudio de casos intrínseco (Stake, 1998) en el que nuestra mirada como investigadores, se ha enfocado tanto en las condiciones de inclusión que generan las políticas, como en la forma en que las personas con discapacidad se apropian y hacen uso de ellas para responder a las exigencias de la vida universitaria.

Para el trabajo empírico, recurrimos a la entrevista a profundidad, dado que queríamos recuperar lo que los estudiantes ‘tenían que decir’ de las políticas universitarias de inclusión. Elaboramos un guion semiestructurado con base en siete dimensiones: Física, Económica, Técnica, Institucional, Social, Cultural y Natural, que, en el enfoque vulnerabilidad social, constituyen las dimensiones de la interacción humana (Wilches-Chaux, 1993). La selección de los informantes se hizo a partir de un muestreo intencional a partir de dos criterios: abarcar distintos tipos de discapacidad y diferentes momentos de la trayectoria académica, es decir, que los estudiantes estuvieran ingresando a la universidad, a la mitad o a punto de terminar la carrera y recién egresados.

Trabajamos en dos instituciones de educación superior pública, pero, en esta ponencia, presentamos únicamente los resultados referidos a la UNAM. Para el análisis de los resultados, se cruzaron las dimensiones del instrumento con los tres componentes de la educación inclusiva: presencia, participación y aprendizaje.

Realizamos un total de 11 entrevistas a estudiantes de la UNAM, 4 hombres y 7 mujeres. 6 alumnos tenían entre 23 y 27 años, 3 estaban entre los 30 y los 39, 1 tenía 40 años y otro más tenía 51. Como se observa, la mayoría tiene sobreedad, lo cual es una situación recurrente en las personas con discapacidad, debido a las distintas barreras físicas, económicas y actitudinales que tienen que enfrentar en las instituciones (Morgon y Polack, 2015), lo que hace que tengan trayectorias más largas o discontinuas.



3 de los entrevistados se encontraban a mitad de la carrera, 3 estaban en los últimos semestres, 1 tenía los créditos terminados y 4 acababan de egresar. Es importante señalar que la mayoría no recibió ningún apoyo económico para cursar sus estudios universitarios y dependían de los ingresos familiares, sólo 2 habían sido beneficiados con la Beca de Manutención que otorga la Secretaría de Educación Pública. Con respecto a su formación previa, 1 había estudiado en el sistema de educación especial, 2 habían cursado un parte en sistema especial y otra en el regular y el resto lo había hecho únicamente en escuelas regulares.

Finalmente, en relación con el tipo de discapacidad, 3 estudiantes tenían discapacidad visual, 5 discapacidad motriz y 3 discapacidad múltiple.

4. El impacto de las políticas institucionales en la trayectoria académica

Las entrevistas nos permitieron acercarnos a la diversidad de experiencias de los estudiantes durante su permanencia en la universidad, no sólo en términos de sus aprendizajes, sino también sobre su relación con sus compañeros y profesores, así como de su incorporación a la dinámica institucional. En esta ponencia, queremos abordar aquellas relacionadas con su trayectoria académica de cara a las políticas de inclusión.

Con respecto al ingreso, la UNAM tiene un programa de orientación educativa, que brinda asesoría sobre las carreras a estudiar, el autoconocimiento, la incorporación y permanencia en la universidad y otras cuestiones relacionadas con el rendimiento académico. Asimismo, se ofrece el apoyo de lectores para el examen de admisión, la asignación de un aula de fácil acceso y el servicio de silla de ruedas, para quienes lo solicitan con anticipación.

Sin embargo, algunos estudiantes señalaron haber enfrentado barreras para acceder a la información sobre las carreras y recibir orientación vocacional porque está suele darse de manera general, sin considerar sus necesidades.

“Yo, que recuerde, no. O sea, como la Escuela [Nacional de Música] maneja dos exámenes, que es como el de instrumento y el examen de la UNAM, del primero la Escuela sí te da esa información, pero, de orientación no.” (Estudiante 1)



Otros alumnos reconocieron que no se habían acercado previamente a la institución, pero que, al momento de presentar el examen, hubo personas que los recibieron y ayudaron.

“[...] cuando hice el examen sí me apartaron en un salón especial, porque ahí entraban las personas especiales, que teníamos una capacidad diferente (*sic*), pero yo hice el examen como cualquier estudiante que quería ingresar a la UNAM (Estudiante 11).

Cabe señalar que, la UNAM tiene reglamento el pase automático para aquellos que cursan la educación media en sus planteles, ya sea la Escuela Nacional Preparatoria o el Colegio de Ciencias y Humanidades. Esto fue una ventaja para algunos estudiantes porque recibieron apoyo para realizar los trámites de ingreso a la universidad.

El segundo momento de nuestro análisis, la permanencia, fue el que más barreras representó a los estudiantes. Las más recurrentes fueron la rigidez de los currículos, el número de asignaturas que se tienen que cursar por semestre y programas con contenidos y actividades diseñados para estudiantes ‘promedio’, sin discapacidad.

“Pues, francamente, siento que es muy pesado [...] Son siete materias por semestre, que tengo que llevar. Sí, en el primer y segundo semestre las registré todas, pero no acredité todas, sí he tenido varias ahí rezagadas (Estudiante 8).

A nivel de las clases, los estudiantes se topan con otro tipo de barreras, como la utilización de métodos de enseñanza centrados en el profesor que no siempre consideran las diferencias en las formas de aprendizaje, formas de presentación de tipo visual-auditivo-kinestésico (VAK), como las clases expositivas, el uso continuo del pizarrón o de materiales impresos, actividades diseñadas para alumnos sin discapacidad, el tiempo para la entrega de tareas y trabajos finales, y formas de evaluación poco accesibles.

“[...] por ejemplo, en materias de estadísticas o matemáticas en las que tenía forzosamente que ver el pizarrón, esas sí se me dificultaron porque no ligaba con los ejemplos que ponían los maestros en el pizarrón, aunque me sentara mero enfrente, no alcanzaba a ver de todos modos.” (Estudiante 2)

Los alumnos también señalaron haber recibido apoyos por parte de sus profesores, por ejemplo, algunos les dieron más tiempo para presentar las tareas y trabajos, o bien, les permitieron entregarlos en línea, otros trataron de explicar las clases con más



detenimiento o utilizar más ejemplos para esclarecer los contenidos, y otros más adaptaron las estrategias de evaluación.

“Algunos exámenes fueron orales [...] y para los trabajos finales los hacía en computadora” (Estudiante 3).

Muchos de estos ajustes se van haciendo sobre la marcha, a partir de las barreras que se presentan y de la comunicación entre los profesores y estudiantes; además, en gran medida, están en función de los contenidos de las asignaturas, de la formación y disposición del profesor. En ese sentido, los entrevistados reconocieron que, aunque tuvieron problemas con algunos docentes, la mayoría tuvo la voluntad para escucharlos y apoyarlos.

“No sé si tienen [los maestros] una formación académica que hablen sobre discapacidad, pero, al menos, los que he conocido en mi carrera, tienen una formación humana, para poder enfrentar ese tipo de situaciones, porque mi carrera habla sobre diversidad social.” (Estudiante 5)

Otro tipo de barreras son las físicas, resultado de instalaciones inaccesibles, la falta de equipos y mobiliario adaptado, así como la escasez de libros y materiales académicos en Braille o formato para lector de pantalla.

“[...] yo hubiera querido que cambiasen el salón al segundo piso, pero, la propia FES [Facultad de Estudios Superiores] no tiene instalaciones más que para la gente en silla de ruedas y eso es doloroso para los que usamos bastón o muletas. No está pensado para nosotros.” (Estudiante 10)

No obstante, a la par, algunos estudiantes comentaron haber aprovechado los servicios que ofrece la UNAM, como el transporte interno y la consulta especializada en la biblioteca central.

Finalmente, con respecto a la conclusión de los estudios, las principales dificultades fueron la realización del servicio social o de las prácticas profesionales, la acreditación del idioma extranjero, la poca información sobre las formas de titulación y los trámites institucionales, y la falta de apoyos económicos.

“Ha sido muy complicado [...] bueno, la primera dificultad es subir y bajar escaleras, luego los coordinadores no están, luego el asesor de tesis, pues, es difícil encontrar un



tiempo, tanto para él como para mí, tener un tiempo intermedio para encontrarnos.” (Estudiante 4).

5. Consideraciones finales

El arribo de las personas con discapacidad al nivel superior ha planteado diversos retos a los establecimientos educativos, comenzando por la ‘ideología de capacidad’ (Dolmage, 2017) que de manera tácita o explícita organiza la dinámica institucional. Particularmente, en México, algunas universidades han hecho diversos esfuerzos para mejorar la atención de este sector de la población; la UNAM, por ejemplo, ha desarrollado diferentes medidas en términos de la normatividad, los apoyos académicos, la adaptación de las instalaciones y el acceso a la información.

A pesar de esto, los estudiantes con discapacidad continúan enfrentando múltiples barreras, principalmente, para la permanencia y la conclusión de sus estudios. Las dificultades más recurrentes se remiten a las dimensiones académico-organizacional y académico-pedagógica del régimen universitario (Pérez-Castro, 2018). Entre las primeras están el número de materias, los requisitos curriculares, así como los contenidos y actividades de los programas; mientras que las segundas incluyen los métodos de enseñanza, las formas de presentación, el tipo de actividades realizadas en clases, la temporalidad para la entrega de trabajos y tareas, y las formas de evaluación.

A la par, los alumnos admitieron haber recibido apoyos para el ingreso a la universidad y para la movilidad en el campus, así como durante el desarrollo de las clases, principalmente, en cuestiones como el manejo de los contenidos, la presentación de las tareas y trabajos, y las formas de evaluación.

Las estrategias implementadas hasta ahora han tenido resultados importantes, pero bastante acotados. Se requiere, entonces, diseñar políticas integrales que permitan superar las barreras y fortalecer las acciones que han sido exitosas. Especialmente, se necesita identificar las prácticas que obstaculizan la inclusión plena de todos los estudiantes y que producen formas de inclusión excluyente. Por último, es fundamental que en este proceso participen todos los miembros de la comunidad universitaria, pero, sobre todo las personas con discapacidad, alumnos, profesores y administrativos.

6. Referencias

ANUIES (2002). *Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior*. México: ANUIES.



CONADIS (2009). Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2009-2012. México: CONADIS.

Diario Oficial de la Federación (2005). *Ley General de Personas con Discapacidad*. México: Secretaría de Gobernación - Diario Oficial de la Federación 10/06/2005.

Diario Oficial de la Federación (2013). *DECRETO por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Secretaría de Gobernación - Diario Oficial de la Federación 26/02/2013.

Diario Oficial de la Federación (2014a). *Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de Personas con Discapacidad*. México: Secretaría de Gobernación - Diario Oficial de la Federación 30/04/2014.

Diario Oficial de la Federación (2014b). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*. México: Secretaría de Gobernación - Diario Oficial de la Federación 20/03/2014.

Dolmage, J. (2017). Academic ableism: Disability and higher education. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, (12), 26-46.

INEGI (2010). Las personas con discapacidad en México, una visión al 2010. México: INEGI.

Jacobo, Z. (2017). Pautas para la investigación sobre inclusión en la educación superior. *Conferencia presentada en el II Seminario sobre Discapacidad y Educación Superior*. Ciudad de México: IISUE / UNAM.

López, A. (2015). El comité de atención a las personas con discapacidad en la Universidad Nacional Autónoma de México. En: Norma del Río (comp.). *Políticas inclusivas en la educación superior de la Ciudad de México* (pp. 79-89). México: CDHDF.

Morgon, L. y Polack, S. (2015). *The economic costs of exclusion and gains of inclusion of people with disabilities: Evidence from low and middle income countries*. Londres: CBM – International Centre for Evidence in Disability – London School of Hygiene & Tropical Medicine.

Pérez-Castro, J. (2016). La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, (46), 1-15.



Pérez-Castro, J. (2018). Condiciones para la inclusión de los estudiantes universitarios con discapacidad en el trabajo áulico. En: *Memorias del Congreso Internacional de Investigación Academia Journals* (pp. 2615-2621). México: Academia Journals - Universidad Novo Hispana.

Sasso, F., Aguilar, M., Fernández, R. y Villeda, R. (2015). La educación como factor fundamental para el desarrollo y como promotor de la igualdad de oportunidades. En: Norma del Río (comp.). *Políticas inclusivas en la educación superior de la Ciudad de México* (pp. 27-44). México: CDHDF

Stake, R. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Madrid, España: Morata.

UNAM (2019). Dirección General del Deporte Universitario. México: UNAM.

http://www.deporte.unam.mx/disciplinas/deporte_adaptado.php (Consultado: 8 de agosto de 2019).

UNESCO (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Incheon: UNESCO.

Wilches-Chaux, G. (1993). La vulnerabilidad global. En: A. Maskrey (comp.). *Los desastres no son naturales*. Costa Rica: Red de Estudios Sociales en Prevención de Desastres en América Latina.



Encontrar la propia voz a través del movimiento

Jessica Caudillo Rodríguez

Resumen

En Educación Básica se tiende a mirar el cuerpo desde una idea racional que busca una eficacia y eficiencia de movimientos, con una ruta pragmática utilitaria. Se establece que los niños y niñas repitan patrones de movimientos planteados desde el docente. Pero en la actualidad las puertas de las fronteras han sido traspasadas y la globalización brinda el reconocimiento de las diferencias raciales, culturales, sexuales, corporales, etc., y como menciona Skliar "...tal vez sean necesarias otra miradas, otras palabras, un nuevo territorio de espacialidades y temporalidades" (2002, pág. 116) que nos invite a mirar al cuerpo desde la diferencia y no desde la homogeneidad. Se plantea una intervención docente que migre de una relación asimétrica que responde a las preguntas ¿cómo?, ¿cuándo? y ¿dónde? moverse, para pasar a un diálogo de saberes donde el niño es parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así como a la construcción de la identidad basada en el derecho legítimo de participación, y el reconocimiento de la diversidad como forma de enriquecimiento mutuo. La metodología que se usa para este análisis es la investigación-acción. Investigación porque retoma en un primer momento la indagación contextual de las escuelas donde llevo a cabo mi práctica, posteriormente se abordan los enfoques de mediación que parten de la teoría sociocultural para llegar a la interculturalidad, permitiendo así plantear nuevas acciones en mi labor docente de educación física en el nivel preescolar, que lleven a una emancipación de los cuerpos desde edades tempranas.

Palabras clave: diversidad, interculturalidad, mediación, participación, educación

Introducción

El presente trabajo es resultado de la investigación que tuvo lugar en una escuela de nivel preescolar ubicada en la Ciudad de México alcaldía Azcapotzalco. La metodología que se siguió fue la investigación-acción ya que se realizó una indagación documental de los temas relevantes como fueron interculturalidad, políticas educativas, cultura, participación y mediación; al mismo tiempo se llevó a cabo una intervención pedagógica la que dio por resultado una serie de narrativas y de conclusiones acerca de la participación activa de niños y niñas dentro de la clase de educación física.



El tema surgió por mi actividad como profesora de educación física, donde el movimiento es una parte indispensable del proceso de aprendizaje de los niños y niñas, sin embargo la voz o expresión de los mismos queda fuera de este proceso la mayor parte del tiempo; por lo que en pocas ocasiones su participación queda limitada, su voz es silenciada. Es precisamente donde parto para buscar darle un giro primero a la figura del niño y la niña como mero receptor de conocimientos para pasar hacia un papel como agente social, donde su voz, y su derecho legítimo a la participación sea ejercido y reconocido. En segundo plano para para gestar procesos de autonomía que lleven hacia la construcción de agentes sociales participativos y autónomos.

La voz institucional en el marco internacional

La humanidad continuamente se encuentra en movimiento, las dinámicas sociales cambian de generación en generación, lo que provoca poca certidumbre sobre el futuro. La educación es una de las instituciones medulares en la configuración de la sociedad y al ser parte de estos cambios se vuelve indispensable tener herramientas y estar preparados para afrontar los retos que se pudieran presentar.

Es necesario un giro hacia un proceso educativo integral, donde el énfasis vuelva a los agentes educativos (alumno y profesor), pero no solo en su dimensión cognitiva, sino que también la afectiva y la social. Poner atención a los individuos más que el contenido nos regresa hacia la diversidad, misma que es uno de los factores que enriquecen los ambientes de aprendizajes.

Una diversidad basada en la convivencia, donde el diálogo sea la parte medular de los procesos de aprendizaje acompañados del descubrimiento del otro y de las propias posibilidades, es decir una relación entre unidad y diversidad (Touraine, 1997).

Así mismo es importante reconocer la necesidad de incorporar en las prioridades educativas internacionales a los niños de los 0 a los 6 años porque son etapas de grandes desarrollos cerebrales, donde una estimulación adecuada puede permitir a los niños y niñas acceder a estructuras tanto cognitivas, sociales y culturales superiores (UNESCO, 2010).

La consideración de la primera infancia como un pilar del desarrollo social es un gran paso hacia el reconocimiento de los derechos de los niños y niñas. Pero requiere ser revisado debido a las constantes violaciones y falta de compromiso por cumplirlos de forma equitativa, respecto a la participación de los niños y niñas la Declaración sobre los derechos del niño menciona en el artículo 12:



“Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño... se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado.”
(UNICEF, 1989:14)

La participación de los niños y niñas es fundamental para su desenvolvimiento y para escuchar las opiniones que guardan respecto a los temas que les involucran, pero no solo requiere la escucha también la expresión y para esto el artículo 13 refiere que “el niño tendrá derecho a la libertad de expresión; (UNICEF, 1989:14)

El papel de la educación es fundamental para que se respeten y se fomenten los derechos de los niños y niñas, y por lo tanto la calidad de los planes y programas de estudio deben ser enfocados a “las necesidades de la infancia, valorando los juegos, el cariño, la cooperación, el talento y la creatividad, la alegría, el fomento de la confianza en sí mismo y la autonomía” (UNESCO, 2010: 4) el juego es una de las herramientas más importantes en la etapa preescolar sin embargo persisten ciertas prácticas instrumentalistas y memorísticas que merman el desarrollo integral de los niños y niñas.

Para que sean ejercidos los derechos de la infancia, se deben contemplar a los niños y niñas como sujetos activos, volviendo hacia pedagogías de aprendizaje activo donde el punto de vista de los niños y niñas sean tomadas en cuenta (UNESCO, 2010) ya no se puede entender al alumno de preescolar como un ser que no conoce nada y que el profesor le va a enseñar todo, sino que se debe buscar que ellos mismos sean parte de su proceso de aprendizaje.

La función institucional hacia la construcción de una voz del entorno local

La política educativa mexicana tiene como eje rector educativo el artículo 3° constitucional, donde menciona que toda persona tiene derecho a la educación, y además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. Se retoma en el ámbito legal que todos deben ser parte del proceso de enseñanza aprendizaje, y para que esto sea posible se deben abrir espacio de diálogo.

La normatividad que rige únicamente la educación en México se plasmó en la Ley General de Educación en México, donde se da una gran importancia a la relación entre cultura y educación como un proceso que siempre está latente y “...que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar a mujeres y a hombres, de manera



que tengan sentido de solidaridad social.” (2009). También se habla acerca de la integración activa de todos los involucrados en el proceso educativo, es así que el alumno no solo será el receptor de información, sino que su participación debe ser activa y responsable. Esto significa que los aprendizajes que tenga en la escuela deberán ser significativos tanto en el contenido como en la práctica, además les brinda una consideración a las singularidades de los alumnos tanto en su participación como en su autonomía educativa.

Además, se da un paso hacia la integralidad del sujeto al darle un lugar al cuerpo y al movimiento ya que la educación física queda instituida como un derecho de los educandos. Sin embargo, estamos hacia una visión reduccionista tanto del ser integral que pone en juego su corporeidad, como de las leyes y prácticas que no consideran el tema del cuerpo y la motricidad como aspecto clave para el desarrollo del individuo y que dadas las condiciones actuales del país es de gran importancia volver la vista hacia la complejidad que involucra diversas esferas del individuo.

En cuanto a los planes y programas de estudios se observa una constante renovación debido a los cambios de gobierno, lo que impacta en los aprendizajes y el enfoque que se da a la educación. Por ejemplo en 2017 se destaca un modelo educativo que retoma los conceptos de equidad e inclusión, pero que se queda en un margen reduccionista, donde incluir se refiere a las personas con discapacidad o los grupos que se encuentran en estado de vulnerabilidad con una mirada que va desde el déficit, sin embargo también indica que el centro del proceso educativo ahora será el niño y su aprendizaje y “debe reconocer a los estudiantes y su formación integral como su razón de ser e impulsar su participación activa y capacidad de autoconocimiento. (SEP, 2017:124) esto representa un gran paso para centrar la atención en el proceso y en el aprendizaje activo de los niños y niñas.

La voz de los niños a través de la escuela

La presente investigación tuvo lugar en una escuela de educación básica de nivel preescolar, ubicada en la alcaldía de Azcapotzalco, pertenece a las denominadas escuelas de tiempo completo, donde los niños asisten de lunes a viernes en un horario de nueve de la mañana a cuatro de la tarde.

Durante la investigación se llevaron a cabo nueve entrevistas a los alumnos donde se realizaron cuestionamientos en cuanto a la participación que tienen en la escuela en general y en la clase de educación física particularmente.



Al preguntarles lo que representaba la escuela para ellos mencionaron que les gustaba ir a la escuela, las razones se dividieron en las siguientes respuestas: porqué aprendo; porqué me divierto; por mis amigos; por jugar y porqué trabajo. Al cuestionarles sobre cómo se sentían al asistir a la escuela y todos mencionaron que estaban felices. En cuanto a la expresión dentro de la escuela las respuestas eran afirmativas, sin embargo, cuando se les preguntaba sobre los momentos en que se eran escuchados no pudieron identificarlos

Respecto a la clase de educación física mencionaron que la clase está bien, que es divertida y que les gustan las actividades. Ocho de los niños coinciden en que en la clase sí se les permite expresar sus opiniones. Al preguntarles si su cuerpo podía expresarse, cinco niños y niñas coincidieron en que no podía, al cuestionarles por qué no se podía expresar su cuerpo ellos no reconocían las razones. Tres niños y niñas mencionaron que si se podía expresar al jugar y la hablar.

Se realizaron observaciones de las sesiones de educación física mediante fichas descriptivas y grabaciones de videos, y algunas de las observaciones más relevantes fueron en cuanto al trabajo en equipo donde se destaca la forma en como los alumnos se motivan entre ellos para completar la tarea. También pude observar que existen procesos de organización para tomar decisiones, las cuales son fundamental para que establezcan sus propios códigos de comunicación y relación con los demás.

Las actividades de educación física son ricas en cuanto a experiencias motrices, sociales, afectivas y cognitivas, pero es común observar que se proponen actividades que son resueltas por el profesor, sin dar espacio a que los alumnos se apropien de su proceso y construyan sus respuestas.

Cuando los niños expresan sus ideas, es frecuente observar que se dirigen a la profesora en lugar de que sea a todo el grupo, pero al permitir a los niños expresar sus ideas me he percatado que se promueven las interacciones entre el grupo, primero por la socialización de las ideas y después porque las actividades son encaminadas a que los grupos de trabajo aumenten conforme el grado académico aumenta, así como la toma de decisiones.

Entonces la problematización de mi práctica docente gira entorno a cinco ejes que a continuación describo: a) se tiende a mirar al cuerpo desde una idea fragmentada donde la triada cuerpo, mente y emoción está separada, b) Repetición de patrones de movimientos planteados desde el docente, c) Se deja en segundo plano a lo expresado



por alumnos, tanto en lo corporal como en el lenguaje oral, d) Poco trabajo de la corporeidad de los niños y e) Evaluación a partir de un estándar

A raíz de las observaciones y la identificación de estas problemáticas, puedo determinar las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo es la participación de los niños y niñas en educación preescolar?, ¿Cuál es la posición del profesor de educación física al reconocer el derecho legítimo sobre participación de los niños y niñas?, ¿Cómo hacer para convocar a un mayor número de niñas e involucrarlas en estos procesos de participación? y ¿Qué significa educar en cuestiones del cuerpo?

Construcción del enfoque: enfocar la voz desde la interculturalidad y la mediación

Los alumnos que asisten a la escuela brindan una heterogeneidad, que ya no puede ser tratada desde un modelo homogéneo y monocultural. La visión de modernidad nos plantea que la razón debe dominar al hombre, pero todo bajo una lógica pragmática utilitaria, sin tomar en cuenta al ser y todo lo que involucra. Por lo tanto, se ve al niño como el futuro, un futuro que debe ser preparado en el presente, dejando a un lado los lazos afectivos, comunitarios, el juego como base del desarrollo del niño, aspectos que van creando una burbuja individualista, donde el otro solo se ve como una oportunidad, pero no como un compañero para recorrer el mismo camino.

La cultura es un concepto polisémico que se puede mirar desde diferentes disciplinas, además que siempre está en constante reconstrucción y representa un abordaje diverso, pero siguiendo a Canclini cuando nos habla de lo que representa el término cultura ya no puede ser entendida "...como entidad o paquete de rasgos que diferencian a una sociedad de otra." (2004:20) va más allá de rasgos inherentes que son propios desde que nacemos o determinados por el lugar de origen. Si entendemos que la cultura no es algo dado e inmóvil, entonces podemos llegar a determinar que uno de los principales rasgos es su carácter dinámico.

Pero la escuela tendría que entender la diversidad más que como un proyecto institucional o de integración, como una oportunidad para conocerse y para luchar contra toda forma de opresión y uso excesivo del poder. (Sales, 2004:139) Lo diverso no solo está en la parte genética, sino que impacta en todas las esferas del sujeto ya que "...las culturas humanas no difieren entre ellas de la misma manera, ni en el mismo plano" (Lévi-Strauss, 1993: 43). Existen singularidades que hacen diferenciar y potencializar la diversidad, y que estas singularidades se nutren de los demás. Por lo tanto la diversidad



es un juego entre lo particular y lo colectivo, donde ambas se permean, pero sin traspasar las fronteras del otro de manera coercitiva.

La comunicación y convivencia entre culturas nos remite necesariamente a la interculturalidad porque deberá estar de por medio “un diálogo cultural y educativo, crear vínculos entre sujetos, manifestar diferencias, solidaridades, resistencias, discrepancias.” (Bello, 2013:64) mismos que representan los principios de la interculturalidad. La exaltación de las diferencias y no de los diferentes ha provocado la erradicación de las diferencias por una supuesta igualdad que sería lo ideal para la sociedad (Bello, 2013), sin embargo al erradicar estas diferencias lo que en realidad se está haciendo es eliminar al sujeto, es decir su individualidad.

La interculturalidad también se aborda desde diferentes perspectivas de “atención” a la diversidad, que en ciertas ocasiones se convierten en falsedades o en tendencias que más que fomentar un diálogo sella las fronteras de las culturas o las esencializan a rasgos definidos. Entre los modelos de atención por un lado tenemos lo que buscan promover el empoderamiento, la asimilación y compensación, la diferenciación, la tolerancia o lucha contra el racismo; parten principalmente de la consideración de que los grupos minoritarios se deben integrar a la sociedad y dejar de ser excluidos, a partir de la señalización de sus diferencias como forma de enfrentar la exclusión a la que han sido sujetos.

Por lo tanto será necesario voltear la mirada hacia la figura del niño donde se parta de nuevas concepciones que implican a los niños y niñas como parte de una cultura, con características propias y cosmovisiones que pueden enriquecer la práctica, pero al mismo tiempo se van construyendo nuevas.

El movimiento es parte fundamental de desarrollo del niño, no solo en lo corporal, sino también cognitivo y social. Pero es importante modificar las prácticas educativas con el fin de contribuir de forma integral al desarrollo infantil. Para esto la teoría de Vygotsky sienta las bases para una acción motriz, apoyada por el aspecto social y cognitivo, donde las tareas no seas simples repeticiones o imitaciones. Considerando que el aprendizaje como dice Vygotsky es algo social, el papel del docente será de vital importancia para que los fines se cumplan, procurando integrar una intencionalidad.

Así mismo otro aspecto fundamental es la confianza que se deposite en la potencialidad que el alumno puede desarrollar y además que “todo ser humano es modificable” (Ester, 2003, p. 37) es decir que mediante los estímulos y agentes indicados, pueden favorecer



los aprendizajes de un individuo, con el objetivo de enriquecer su desarrollo cognitivo, social y afectivo.

Es necesario que la sesión de educación física tenga una intencionalidad es decir buscar un objetivo y un fin, adecuando los estímulos a lo que se pretende, sin embargo los materiales deben ser novedosos y fomentar la búsqueda del niño por la exploración, la incentivación provocará en el alumno el sentimiento de éxito que se verá reflejado en las respuestas tanto de movimiento como de actitud y lenguaje.

Al darle voz al niño significa que el niño podrá explotar su personalidad y capacidades propias, pero también puede identificarse en el otro que le brindará sus capacidades e intereses. En conclusión, la experiencia de aprendizaje mediatizado es una estrategia que permite darle voz y sentido a las actividades de educación física.

Es necesario que las actividades no sean solo con el fin de cumplir un patrón homogéneo o repetitivo, sino que cada niño pueda aportar desde sus potencialidades un aprendizaje y un conocimiento tanto al profesor como a sus compañeros.

Los agentes sociales intervienen como transformadores de la realidad misma que no supone acabar con las diferencias mediante un sistema homogenero, sino que se pasa a tener la premisa de reconocer la diversidad y utilizarla para enriquecer el trabajo y las experiencias personales.

Sin olvidar que el conflicto como punto de partida para nuevas relaciones de oportunidad, donde se resignifiquen estos procesos de conflicto para darle mayor importancia a las soluciones brindadas desde y para las personas y en su beneficio (Aguado & del Olmo, 2009).

Intervención docente y evaluación de la práctica

El enfoque intercultural, permite al profesor posicionarse como un agente mediador que establezca una práctica intencionada, y que ponga por delante la integralidad del individuo. En esta relación interdependiente las relaciones basadas en el diálogo, donde todos los miembros de la comunidad se vuelven agentes de transformación, de este mundo lleno de incertidumbres que solamente mediante un nuevo proceso de relaciones personales permitirán un avance y un aprendizaje verdaderamente significativo.

La construcción de la voz que se expresa mediante el diálogo de pensamientos, de cuerpos, de creatividades y de sueños, que nos llevan al abandono de la concepción de una diversidad basada en la retórica del discurso y de las acciones para pasar a una



diversidad de los cuerpos vividos, cuerpos en acción, cuerpos con historia y sobre todo cuerpos que se construyen de la mano del otro. Para la intervención se realizaron diversas sesiones de educación física, donde se llevó un proceso de diálogo y de actividades cooperativas donde los niños intercambiaban puntos de vista y propuestas.

A partir del trabajo de reflexión, observación y análisis de la información recabada en las sesiones, proseguí a organizar la información en forma de narrativas que giran en tres direcciones específicas: a) las voces silenciadas, b) el encuentro de la propia voz y c) el eco de las voces. En cada apartado se encontrará una descripción de la situación observada y una posteriormente una descripción más detallada de los puntos de interés.

Las voces silenciadas

Una voz lejana. El juego estaba de lo más divertido “para mi tal vez solamente” niños y niñas escapaban de ser atrapados por el número secreto, entonces corrían rápidamente para salir del círculo, cuando se terminaba de contar se bajaban los brazos y los compañeros debían comentar alguna característica que identificara a quien había quedado adentro. Se escuchaba: es grosero, enojona, gritona, inteligente, sabe matemáticas, lee cuentos, etc. En una ocasión pasaron dos niñas una de tez morena y otra de tez blanca y al preguntarles por su característica comentaron que la de tez blanca era bonita y la de tez morena era fea. La niña morena de inmediato bajo la vista al piso y su cara se mostró triste, yo la acompañe en su expresión y baje la mirada sintiéndome incomoda por la situación que no había contemplado. Pero regrese al momento y sabía que tenía que actuar así que comente ¡recuerden que todos somos diferentes y valiosos, nadie es mejor o peor! y le pedí al compañero que le ofreciera una disculpa.

Podemos observar en esta situación que desde edades tempranas existe una diferenciación por color de piel, demeritando las pieles oscuras y estableciendo características positivas a pieles claras. Como se puede observar las voces callaron, la de los compañeros, la de la niña que recibió el comentario, incluso desde mi propia perspectiva de profesora mi voz no se escuchó. Lo relevante también recae en el aspecto de hacerlo presente ya sea como sorpresa o como acción porque muchas veces naturalizamos las actividades y nos parecen que son adecuadas o que no representaran ningún problema o que van a representar una intención positiva hacia los niños.

Regresando a la socialización primaria y a la creación de estereotipos, que no deben ser subvaluados al pensar que los niños preescolares son pequeños y que aún no están permeados por cuestiones de discriminación y de exclusión hacia los otros.



Encuentro de la propia voz

Maestra tengo miedo: los alumnos se colocaron en cinco filas cada una con un patín del diablo, la indicación era que debían recorrer una distancia de 20 metros de ida y regreso, al tocarle a la fila de Sandy, yo observo que me mira y que sube un pie al patín avanzando muy lento, le digo que no hay prisa que lo haga a su ritmo y hasta donde ella quisiera. En ese momento la profesora de grupo se acerca a mí y me menciona que Sandy le dijo ¡maestra, tengo mucho miedo! Ella le respondió que no se preocupara y que se animara a realizar la actividad. En ese momento observo a Sandy que ya va de regreso un poco más rápido que al inicio, al llegar a la meta, se baja del patín, gira su cuerpo, me observa y me lanza una leve sonrisa.”

Las voces no siempre hablan a través del lenguaje oral, también hay ocasiones en que las voces provienen del cuerpo, de la emoción. Durante la situación la voz de la niña reflejo confianza hacia la profesora ya que se siente con la suficiente seguridad de comentarle a la profesora que tenía miedo. La siguiente voz es una muy sutil que casi nunca percibimos pero que está en el ambiente, un ambiente de seguridad y de respeto donde los niños pueden ir potencializando sus aprendizajes sin la necesidad de ser juzgados o señalados incluso presionados. La voz de los compañeros fue acompañante de la niña, ya que al trabajar en equipo las voces de apoyo y de referencia hacia el logro de los otros también son puntos de andamiaje para la niña. Mi voz como mediadora al colocar a los niños frente a nuevas situaciones, es decir yo pude elegir que cada uno tuviera un triciclo o que tuvieron triciclos por equipo, sin embargo me pareció un mayor reto trabajar con los patines del diablo ya que es un juguete poco utilizado.

La voz de la niña con miedo, se transformó en una voz de logro y de transformación hacia un reconocimiento de su propio potencial para lograr retos y situaciones que le representan miedo, al voltear me hace sentir orgullosa de mi labor, pero también me reta a potenciar en los niños actividades que retan a su voz interior para superar el “no” que tantas veces aparece.

El eco de las voces

Ningún alumno queda excluido. ¡Niños ahora tendrán que colocarse en dos equipos y yo les entregaré un paracaídas para que cada uno organice el juego que desee! Esa fue la indicación que les di a los niños, no tuve que recordarles que nadie debía quedar fuera del juego porque de inmediato se organizaron, eligieron el juego, asignaron turnos y comenzaron. Era la primera vez que proponía este tipo de actividades, en cuanto vi



que ellos comenzaron pensé -bueno pues ahora es tiempo de que tu voz se deje de escuchar- Pero cuál fue mi sorpresa que los juegos propuestos por ellos mismos eran algunos de los que habíamos jugado en el ciclo escolar.

Lejos de lo que se piensa acerca de los procesos de socialización de los niños, se puede observar una organización de los mismos para ponerse de acuerdo, me sorprendió la rapidez con la que decidieron a que jugarían, así mismo también descubrí que los juegos que emplearon eran juegos que habíamos ya jugado en otras sesiones lo cual fue muy satisfactorio porque mi voz estaba presente sin necesidad de mi presencia física o mis indicaciones.

Hoy recuerdo una frase que dice que el mejor maestro es el menos indispensable, en la actividad gestada por los propios niños todos eran partícipes de la actividad, nadie quedaba fuera del juego, incluso se turnaban para decidir quién pasaría o quien mencionaría el color a elegir. El principio de confianza en la voz del otro es un aspecto sumamente importante, si el profesor no tiene confianza en el otro, entonces nunca se dejará al niño explorar y explotar todas sus posibilidades como actor de cambio y gestor de organizaciones.

Conclusiones

A partir de la experiencia durante la intervención pedagógica enfocada a la participación y convivencia de los alumnos, así como de la observación y análisis de los resultados me surgieron nuevas interrogantes y conclusiones en cuanto a la diversidad en las escuelas, la participación y los procesos de convivencia de los niños y niñas.

En un primer momento el papel de la interculturalidad como un puente entre las culturas donde se antepone el diálogo y la relación con el otro para crear relaciones más simétricas y mirar a las diferencias como una oportunidad de enriquecimiento. En cuanto a la educación necesario que el profesor busque desarrollar mediante acciones intencionadas el mayor potencial de los alumnos, un contacto dialógico entre todos los miembros de la comunidad, brindando herramientas para la convivencia.

Como parte de un proceso dinámico, las prácticas deben estar en constante renovación, pero la constante es luchar contra las exclusiones, evitar voces que pocas veces son escuchadas realmente, voces que tienen mucho por decir. Los procesos de participación y el trabajo colaborativo en preescolar permiten un contacto entre todos los agentes sociales con metas comunes, potencializando la convivencia basada en el derecho



legítimo de expresión y de escucha.

Exaltar las diferencias como formar de enriquecimiento permite mirar a los niños como agentes sociales que tienen mucho que aportar desde su voz y su movimiento. Una voz que no solo es voz oral, también es una voz del cuerpo, una voz del silencio y una voz que se construye a través del otro, pero que también puede ser silenciada por el otro.

Voltear la mirada hacia los sin voz, tener un principio de confianza hacia el otro. Respetar los derechos de los niños y niñas a ser escuchados y a participar para que tomen un nuevo papel en la sociedad como agentes de cambio. El integrar procesos de autonomía a la vida escolar puede representar un nuevo espacio para la convivencia que permita establecer conexiones entre individuos y disminuir las desigualdades sociales.

Bibliografía

- Aguado, T., & del Olmo, M. (2009). Educación intercultural. Perspectivas y propuestas. Madrid: Editorial universitaria Ramón Arces.
- Bello, J. (2013). Educación intercultural. ¿Trabajar con las diferencias o con los diferentes? Ra Ximhai, 61-73.
- De Educación, L. G. (2007). Ley general de educación. A. Legislativa, Ley General de Educación, 02-08.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Francia: UNESCO.
- Ester, S. (2003). Reuven Feuerstein y la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural. Revista de Educación, 33-54.
- Sales, A. (2004). Hacia una escuela inclusiva e intercultural: los proyectos de trabajo como propuesta curricular y formativa. Revista de Educación, 139-153.
- Secretaría de Educación Pública (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral: Educación preescolar. México: SEP.
- Canclini, N. G. (2004). Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad. Barcelona: Gedisa.
- Skliar, C. (2002). ¿Y si el otro no estuviera allí? Bueos Aires: Miño y Davila.
- Lévi-Strauss, C. (1993). Raza y cultura. Madrid: Cátedral.
- Touraine. (1997). ¿Podremos vivir juntos? México: Fondo de cultura económica.
- UNESCO. (2010). Atención y Educación de la Primera Infancia Informe Regional: América Latina y el Caribe. Moscú: UNESCO.
- UNICEF. (1989). Convención sobre los derechos del niño. España: UNICEF.
- Vygotski, L. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.



Silenciadas desde a infância: um estudo sobre gênero e raça dentro da sala de aula

Amanda dos Santos Vieira

Resumo

Esta pesquisa foi desenvolvida através do programa PIC170 e tinha como seu objetivo refletir a infância e seus silenciamentos históricos e atuais que se interligam com raça, gênero e classe. Além disso, buscou pensar possibilidades de educar crianças em ideais de igualdade em uma sociedade que, muitas vezes, não escuta e respeita as crianças e que impõe padrões normativos para meninos e meninas. Procurou-se também entender como se estruturou todo o movimento feminista para que chegasse até os tempos atuais, bem como toda as questões de racismo e como este vem a se constituir de diversas formas em nossa sociedade. Tal proposta de pesquisa teve sua origem no Grupo de Estudos Direitos Humanos, Relações Etnicorraciais e Feminismos da Universidade do Extremo Sul Catarinense. A metodologia que foi utilizada por meio de pesquisas bibliográficas, resumos, análises de textos e conceitos apresentados por autoras como Angela Davis, bell hooks, Patrícia Hill Collin, Chimamanda Ngozi Adiche, entre outras. Espera-se contribuir para o debate que visa repensar as formas de educar crianças/alunos/as que tenham na infância e na escola a possibilidade de viver as diferenças sem impor padrões de gênero, trabalhando questões de racismo e preconceitos tão incutidos nas falas e ações cotidianas.

Introdução

Esta pesquisa teve como seu objetivo compreender como as questões de raça e gênero vêm a se fazer presentes dentro de sala de aula, tendo como base para tal pesquisa as leis no âmbito da educação, bem como todo o movimento de luta para alcançar tais direitos.

Um das motivações para a realização de tal pesquisa foram as temáticas abordadas dentro do Núcleo de Estudos em Gênero e Raça (NEGRA) que vem a desenvolver diálogo sobre questões de gênero, raça, feminismos, direitos humanos e veio a motivar um estudo mais aprofundado sobre estes conceitos e relações dentro da escola.



Justificativa

Essa pesquisa foi desenvolvida com um intuito de entender como as leis que regem a educação dentro do Brasil vêm a se estruturarem diante das questões de raça e gênero. Bem como compreender como leis relacionadas a gênero e raça podem influenciar no silenciamento tanto dos alunos e suas questões e dos professores. Se faz necessário identificar tais pontos, pois através desta análise é possível assimilar o porquê muitas questões de racismo e opressão de gênero ainda se fazem presente dentro da nossa sociedade, sem claro ignorar o fato de que a escola não é o único responsável pela formação das crianças, porém é dentro da mesma que se faz possível uma quebra de tabus e um diálogo sobre preconceitos e questões tão presentes em nosso convívio.

Metodologia

A pesquisa teve como seu formato de pesquisa bibliográfica utilizando como principais pontos a Lei 10.639/03, o projeto Escola Sem Partido, o Programa Nacional de Direitos Humanos, entre outras leis que permeiam ou visam interferir, positivamente ou não, dentro de sala de aula. A metodologia desenvolvida tinha como seus pontos o desenvolvimento de resumos e fichamentos dos textos lidos, sendo estes de autoras como Angela Davis (2016), bell hooks (2015), Lélia Gonzalez (1984), Chimamanda Ngozi Adiche (2017), Sueli Carneiro (2003), entre outras. Assim como apresentações em eventos, sendo estes III Seminário Internacional Pós-Colonialismo, Pensamento Descolonial e Direitos Humanos na América Latina (Niterói – RJ) e IX Semana de Ciência e Tecnologia (Criciúma – SC).

Resultado e Discussões

Ao decorrer da pesquisa foi possível compreender que as questões de raça vêm a passar por um processo de afirmação dentro de sala de aula, perante os olhos da lei, a algum tempo. Tendo em vista que no ano de 1996, o Programa Nacional de Direitos Humanos teve seu início, durante o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, e neste consta que deveriam se fazer presente nos livros didáticos a histórias dos negros e suas contribuições para a sociedade (Brasil, 1996, p.31). Porém, o avanço mais visível se faz presente dentro da Lei 10.639/03, que pode ser considerado um grande marco para a luta contra desigualdade, já que esta “incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social[...]” (Brasil, 2003). Sendo assim, é a partir deste ponto que se torna a obrigatória



a presença da história dos negros dentro tanto do material didático, quanto das aulas. Com o objetivo, então, de fugir do eterno ciclo de só tratar de tais temas em datas específicas - como 20 de novembro - ou dentro do contexto da escravidão. Porém, ainda se faz necessário compreender se isso realmente está sendo aplicado dentro da sala de aula, focalizando em uma pesquisa de campo e não apenas no formato bibliográfico. Já que de acordo com a pesquisa bibliográfica realizada, a questão de raça já passa por um processo de afirmação no âmbito das leis, resta compreender como esta se faz presente diante da realidade escolar.

Ao voltar os olhos para a questão de gênero, é possível observar que a cada momento que se passa, mais distante se está nesta pauta se fazer presente dentro do contexto de sala de aula. Tendo como uma das formas de perceber este silenciamento no tema gênero, é o fato da Base Nacional Comum Curricular não incluir tal discussão dentro de seu documento. Outro embate grande é o projeto Escola Sem Partido, que já vem a anos tentando se consolidar dentro dos municípios e estados, este tem como seu principal objetivo acabar com a doutrinação dentro da sala de aula e leva consigo a bandeira da não presença de tais debates - sobre gênero - no contexto escolar. Porém, o mesmo não percebe que a não presença de tais debates, que se fazem tão presentes no contexto atual da sociedade, é sim uma forma de doutrinação. Já que impossibilita o diálogo livre entre aluno e professor, de acordo com suas dúvidas, colocando o professor em posição de vilão, tendo em vista que os mesmos a qualquer momento podem sofrer denúncias de doutrinação. Porém, nem todas as leis/projetos/normas caminham contra a questão de gênero dentro do contexto escolar.

A Proposta Curricular de Santa Catarina, de 2014, diz que “É relevante que o processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica promova o diálogo e o debate acerca dos mais diversos temas[...], filosófico, sociológico, étnico-racial, das relações de gênero, das diversidades sexuais [...]”, deste modo esta abre espaço e comunica a importância do diálogo e debate acerca de tais temas. É através do diálogo que será possível a quebra de paradigmas tanto no quesito é gênero, quanto na questão de raça. Assim como a realização de atividades efetivas para o contexto do aluno, em que ele possa visualizar como estes temas se fazem presentes dentro do seu cotidiano e como ele pode lidar com estes.



Conclusão

Com a finalização da pesquisa foi possível compreender que, por mais que haja leis que tratem de tais temas, ainda se faz necessário muita luta para que seja possível alcançar mais formas de atingir a todos e tornar os temas apresentados em debates constantes dentro da sociedade, sempre com o enfoque de melhorar. E realmente aplicar tais leis dentro de sala de aula, não tornar temas pontuais, fazendo que os alunos sejam presentes ativamente e criticamente dentro de todo o mundo que os rodeia.

Referência Bibliográfica

Lei nº 10639. (2003, 09 de janeiro). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm

Programa Nacional de Direitos Humanos de 1996. (1996). Brasília, Presidência da República.

Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica de 2014 (1a ed.). (2014). Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação.



Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA), Desafíos y facilitadores para una inclusión socioeducativa

Tabata Anaís Contreras
Carlina Urbina
Héctor Opazo

Resumen

Según Unesco (2017), 202,9 millones de jóvenes en edad para asistir a educación están fuera del sistema escolar en el mundo. El no terminar la educación obligatoria arrastra costos enormes, como menor cohesión social, menor movilidad social y menor participación en actividades cívicas y políticas, elementos que pueden aumentar brechas de desigualdad y vulnerabilidad social (OCDE, 2015). Entre los años 2016 y 2017, 45.798 estudiantes en edad escolar abandonaron sus establecimientos educacionales en Chile (Mineduc, 2018), siendo la educación para jóvenes y adultos (EPJA), la modalidad para quienes desean completar sus estudios. Su misión, es asegurar el acceso a un sistema educativo de calidad, adecuada a los intereses, características y necesidades, de estas personas, sin embargo, este importante rol de asegurar el derecho a educación no reúne las condiciones óptimas en que se debería desarrollar. Esto tiene altas implicancias y consecuencias en la continuidad de las trayectorias educativas, limitando y debilitando mucho más al proyecto educativo. El objetivo de estudio era comprender cómo se construyen las comunidades educativas EPJA en su relación con el sistema educativo, para identificar elementos que faciliten una inclusión socioeducativa.

Problemática

El aumento exponencial en la cobertura de la educación obligatoria ocurrida durante el siglo XX (UNESCO, 2008), ha sido uno de los elementos que puso en el tapete -de manera dilemática inclusive- la necesidad de brindar una respuesta educativa de calidad a la amplia diversidad de necesidades, aptitudes, habilidades y condiciones del alumnado. Ya no es asunto el educar a “unos pocos” o a las “elites” de la sociedad, sino que hoy en día se supone la oportunidad universal de todas las personas para participar en procesos educativos formales. Esto define uno de los Derechos Humanos Universales: el derecho a la educación (Urbina, 2013).



No obstante, recientemente Unesco (2017) ha planteado que existen 202,9 millones de jóvenes en edad para asistir a educación secundaria están fuera del sistema escolar en el mundo. Tal como indica OCDE (2015), el no terminar la educación obligatoria arrastra costos enormes, como menor cohesión social, menor posibilidad de movilidad social y menor participación en actividades cívicas y políticas. En Chile, esta situación no es diferente, alrededor del 38% de los adultos chilenos no han completado más que la educación secundaria inferior (8° básico), en comparación con el promedio de la OCDE de 24% en 2014 (OCDE, 2015). De manera más específica, entre el año 2016 y 2017, 45.798 estudiantes abandonaron sus establecimientos educacionales (Mineduc, 2018).

En Chile, existe una alternativa de educación formal para todas aquellas personas que deseen completar sus estudios, es la llamada educación para jóvenes y adultos (EPJA). Su misión, es asegurar el acceso a un sistema educativo de calidad, adecuada a sus intereses, características y necesidades, que promuevan la formación integral y permanente de las personas (Mineduc, 2017). Sin duda, la incorporación de esta modalidad al sistema educativo repercute en las dinámicas de inclusión/exclusión social y educativa, bajo el supuesto que educación promueve el acceso a instituciones sociales, culturales, políticas y económicas, siendo EPJA un espacio de transformación y oportunidad para aquellos que han desertado de la modalidad regular de educación.

Dentro de la comunidad EPJA, es conocido que el contexto es sumamente particular dadas sus características en el ámbito sociocultural y psicosocial (Arnáiz, 2003), encontrando diferencias en cuanto a edad, género, etnia, nacionalidad, necesidades educativas especiales, problemas judiciales, además de condiciones de vulnerabilidad, etc. Pero, sobre todo, debemos entender que gran parte de los y las estudiantes desertaron del sistema tradicional de enseñanza (Acuña, 2013), por diversos motivos, como el arrastre de historias de rezago y desescolarización prolongada, convirtiendo a estos establecimientos en un espacio de reencuentro con la educación. En este escenario, los estudiantes requieren un abordaje diferente, y a su vez, los docentes reportan que la diversidad es un obstáculo para su práctica profesional (Sebastián, 2007).

Por tanto, el objetivo de estudio es comprender cómo se construyen las comunidades educativas EPJA en su relación con el sistema educativo, para identificar elementos que faciliten una inclusión socioeducativa, ya que se ha hecho necesario comprender este fenómeno desde la prevención que frena procesos extremos de exclusión social y que



permitiría equiparar las oportunidades para favorecer el bienestar personal y social (Echeita, 2013).

Metodología

Este trabajo se desarrolló bajo una metodología mixta. En el caso cuantitativo, se aplicó una encuesta presencial a los y las estudiantes de dos establecimientos de la modalidad (N=xx), donde se realizaron análisis descriptivos e inferenciales. Para la fase cualitativa, se realizaron entrevistas grupales a equipos directivos, profesores y estudiantes de los establecimientos, con un total de más de 12 registros y 60 participantes. El análisis que se llevó a cabo, fue por medio del análisis de contenido categorial de entrevistas, bajo categorías pre-establecidas.

Resultados

Según los estudiantes, para generar espacios de inclusión es clave que los profesionales de las escuelas construyan instancias de participación y confianza, donde lo más importante, es que ellos sientan que hay expectativas de logro, aprendizaje y progreso.

Para los docentes, fue más fácil reconocer obstaculizadores, en donde las condiciones precarias del contexto no permiten desarrollar un proceso de aprendizaje que les gustaría conseguir, ya que las particularidades de EPJA suprimen muchas veces las posibilidades de acción, cambio y mejora.

A nivel de equipo directivo, se considera que la modalidad como tal es un espacio de inclusión, pero las posibilidades de acción son muy reducidas, en donde opera un modelo de rendición de cuentas que les oprime y exige resultados que no se condicionan a la realidad de EPJA.

Conclusiones

Frente a este contexto, se levantan más desafíos en cuanto a la gestión de la diversidad en educación para jóvenes y adultos. Antes de abordar la inclusión con los estudiantes, primero debemos transitar a levantar procesos de inclusión con los profesionales de la escuela. En este sentido, debemos aceptarnos y respetarnos en torno a nuestras diferencias, particularidades y subjetividades, condicionadas muchas veces por esta modalidad educativa, para poder transitar hacia la mejora educativa en nuestro contexto escolar.



Bibliografía

Acuña, V. (2013). Abandono de la educación Regular de los estudiantes de educación de adultos en Chile. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. 35 Recuperado de:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545115005>>

Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea

Mineduc. (2017). *Educación de Personas Jóvenes y Adultas*. Recuperado de <https://epja.mineduc.cl/>

Mineduc. (2018). *Bases de datos oficiales*. Recuperado de: <https://centroestudios.mineduc.cl/2018/11/28/bases-de-datos-oficiales-2018-disponibles/>

Urbina, C., Basualto, P., Durán, C., & Miranda, P. (2017). Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 43(2), 355-374. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200019>

UNESCO (2015). *Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. Recuperado de: http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=49354&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html



La participación social desde el ámbito educativo: una condición básica para la inclusión social en contextos de desigualdad

Alma Ramírez Iñiguez

Resumen

El presente trabajo tiene la finalidad de analizar los fundamentos y las características de la participación en seis experiencias educativas desarrolladas dentro contextos de desigualdad social en Latinoamérica y España. El objetivo es reconocer a la participación como un factor clave en los procesos educativos que tienen la finalidad de favorecer la inclusión social de la población que vive en condiciones de vulnerabilidad. Así, con base en una revisión teórico-conceptual sobre el vínculo entre participación, educación e inclusión social, se realizó una revisión documental de propuestas educativas llevadas a cabo en entornos de alta marginación y que establecieron a la participación como un elemento clave de su desarrollo en el marco de la educación inclusiva. A través de la metodología de análisis de contenido, se reconocen las características de la participación y su relación con otros factores de inclusión social implicados en las experiencias educativas analizadas, las cuales están conformadas por una articulación de relaciones y procesos que, en su conjunto, favorecen el desarrollo de una ciudadanía participativa desde la educación. Los resultados de este trabajo muestran que la participación fomenta la inclusión social al posibilitar la apropiación de los proyectos educativos, impulsando espacios de discusión y generando un trabajo integrado con base en el conocimiento mutuo, y en el establecimiento de consensos para la toma de decisiones.

Introducción

La desigualdad es una problemática que se ha profundizado a nivel mundial, evidenciándose con distintos indicadores. Para efectos de este trabajo, se abordará esta cuestión en la región latinoamericana, así como en el sur de Europa, específicamente en España. Los datos al respecto señalan que en América Latina la desigualdad se ha evidenciado en el incremento de los índices de pobreza, indigencia y desnutrición (FAO, 2015; CEPAL, 2015; Gentili, 2011).

En contraste, la proporción riqueza de personas multimillonarias en esta región aumentó 21% anualmente entre 2002 y 2015 (Ruíz, et. al., 2016), mientras que en el año 2014 se calculó que 28%% de la población se encontraba en pobreza y 11% en la indigencia



(Abramo, 2015). Por su parte, España es uno de los países de la Unión Europea en el que más se ha incrementado la desigualdad y la pobreza material severa, duplicando en número de personas en esta situación en el periodo de 2007 a 2013 (OXFAM, 2015).

En cuanto a la situación educativa, en América Latina aún existen alrededor de 3 millones de niñas y niños que no asisten a la escuela (UNESCO, 2015), siendo las condiciones económicas, étnicas y de ubicación geográfica los principales determinantes asociados a las limitaciones para acceder al sistema escolar, así como a los altos índices de reprobación y abandono educativo (UNESCO, 2015). En el caso español, los datos muestran que la población escolar va disminuyendo progresivamente hasta la educación superior. Así, a pesar de que 76% de los estudiantes culminan el bachillerato, sólo 41% concluye estudios universitarios, evidenciándose 43% de diferencia porcentual entre la población más empobrecida y la de altos ingresos económicos; 28% entre el alumnado migrante y no migrante; y 8% entre hombres y mujeres (UNESCO, 2016).

De esta manera, a pesar de que la educación es un factor de inclusión social por posibilitar el desarrollo de las competencias básicas para el ejercicio de la ciudadanía y para incorporarse a la sociedad (Moya, 2008; Coll, 2006), las diferentes dimensiones de la desigualdad mantienen en una condición de vulnerabilidad a la exclusión a determinados sectores de la población. Las dificultades de logro educativo asociadas a las desigualdades sociales y económicas limitan el desarrollo de aprendizajes fundamentales para el ejercicio de la autonomía, así como las competencias que evitan la exclusión social (Cardona y Ortells, 2012; Escudero, 2005). Aunque no es determinante, los estudios en este sentido han demostrado correlación entre los niveles de marginación social y bajos niveles de escolaridad (Martínez, 2010). Por lo tanto, la educación es uno de los aspectos que posibilitan el bienestar tanto individual como social.

Las experiencias que demuestran la relación entre la educación y la inclusión social han demostrado que los procesos en esta dirección vinculan los factores escolares y del entorno para el desarrollo de las competencias básicas. Esta relación ha sido fundamental en la generación de aprendizajes para la construcción de una vida satisfactoria y para la convivencia comunitaria. De este modo, la educación que tiene como propósito fomentar la inclusión de las personas más vulnerables se enfoca no sólo en las dinámicas escolares, sino que considera las acciones que se potencian desde el entorno para el logro de los objetivos educativos.



Así, en este trabajo se analizan aquellos aspectos relacionados con la participación de los agentes sociales en la creación de procesos educativos que tienen la finalidad de transformar las condiciones que generan la exclusión social. El propósito es reflexionar sobre las características de las acciones que contribuyen al logro de los objetivos educativos más allá del rendimiento académico, reconociendo aquellas que fomentan el desarrollo de las competencias fundamentales para el desenvolvimiento dentro de la sociedad.

Fundamentación teórica

Los procesos educativos que pretenden contribuir a la inclusión social consideran factores escolares y del entorno, así como la participación de otros agentes sociales, económicos y políticos que, de manera conjunta, colaboran para el logro de la inclusión social (Ramírez, 2016a). Desde esta perspectiva, dentro del ámbito escolar se atienden las necesidades de todo el alumnado, teniendo en cuenta su diversidad social, cultural y de aprendizajes. Para lo cual, las dinámicas de participación de la comunidad escolar son fundamentales, así como el apoyo a las actividades educativas, y la flexibilidad en el uso de los recursos y la agrupación del alumnado. Se trata de la generación de condiciones que posibilitan la atención de todo el alumnado.

Sin embargo, se reconoce que las acciones escolares son insuficientes para transformar las barreras que impiden el aprendizaje (Echeita, 2013). Por lo tanto, se requiere la articulación de las acciones desde la educación formal y no formal, así como la participación de agentes clave del entorno social como autoridades locales u organizaciones civiles, los cuales contribuyen al logro de las acciones educativas desde sus áreas específicas de trabajo (Ramírez, 2016a; 2016b).

En este sentido, la participación social se concibe como la intervención en los procesos educativos por parte de agentes comunitarios, los cuales son corresponsables en la gestión u optimización de los mismos (Ferrer, Albaigés y Massot, 2006). Dicha implicación requiere un proceso de comunicación sistemática y multidireccional entre agentes escolares y aquellos que colaboran desde el entorno (UNED, 2006). De esta manera, la educación para la inclusión social contempla procesos de participación que se caracterizan de la siguiente manera (Subirats, 2009; Subirats y Albaigés, 2006; UNED, 2006; Alsinet, et. al., 2003):



Se basan en acciones de coordinación de servicios y recursos para escuelas, familias y alumnado, estableciendo redes de colaboración con organizaciones, empresas o asociaciones que contribuyen directa o indirectamente a las actividades de educación formal y no formal.

Se realizan desde un trabajo integrado en el que se comparte información, visiones y objetivos a lograr, reconociendo la autonomía de los agentes socioeducativos intervinientes, así como las aportaciones que cada uno puede hacer, retroalimentando esfuerzos y evitando duplicar acciones.

Parten del trabajo en proyectos colectivos, en donde la interacción, la cooperación y articulación de acciones son una constante.

Así, la participación social en los procesos educativos corresponder a una visión comunitaria de la formación de los individuos, donde las acciones orientadas a la inclusión social se optimizan en el logro de objetivos compartidos. De esta manera, las acciones educativas desde el ámbito no formal son igualmente de relevantes que las que se llevan a cabo en el ámbito escolar (Ortega, 2005). En consecuencia, se reconoce que las dinámicas escolares no son las únicas que requieren transformarse para evitar la exclusión de las personas más vulnerables.

Al respecto, es necesaria la participación de agentes del entorno para fortalecer las actividades educativas que se desarrollan en los espacios escolares y los de educación no formal. En este sentido, el trabajo integrado, la corresponsabilidad y la colaboración son ejes centrales en este proceso.

Metodología

El análisis estuvo basado en la documentación de seis propuestas educativas en las que la participación social ha sido un factor fundamental para propiciar la inclusión social desde los procesos de formación en contextos de vulnerabilidad. De las propuestas analizadas, cinco se contextualizan en países de América Latina y una en España, contando con las siguientes características.

Anexo 1 Tabla 1

Todas las propuestas se desarrollaron en contextos de vulnerabilidad social, en los que se evidenciaban las consecuencias de la desigualdad a través de problemáticas como el trabajo infantil, la alta reprobación y la deserción escolar, así como la falta de oportunidades laborales y de desarrollo. Asimismo, se caracterizaron por establecer mecanismos de participación y reconocimiento de todo el alumnado dentro del ámbito



escolar, así como por implementar acciones a partir del trabajo integrado y colaborativo con agentes del entorno. En el caso de las experiencias latinoamericanas (Ramírez, 2016a; 2016b), estas se desarrollaron en la primera década del año 2000, época en la que se comenzó a visualizar el impacto de las políticas neoliberales predominantes en la región, las cuales profundizaron las condiciones de precariedad de los grupos más desfavorecidos. En el caso del proyecto educativo en España, se trata de una escuela ubicada en un contexto de alta diversidad cultural y socioeconómica, en la que además de manifestarse las condiciones de marginalidad de la población autóctona, también está presente la migración como un efecto de la desigualdad a nivel global (Parareda, et. al.2016). De esta manera, las propuestas analizadas reconocen la necesidad de transformar las actividades educativas, remitiendo a la participación social como un eje fundamental de las prácticas. Esto con la finalidad de coadyuvar a la inclusión social de los grupos más alejados del bienestar.

Resultados y Discusión

A partir del análisis de las propuestas, se distinguen tres categorías de participación social: 1) trabajo integrado entre diversos agentes; 2) colaboración en red y creación de alianzas; y 3) intervención de las familias y la comunidad.

Trabajo integrado entre diversos agentes

En las propuestas A y B, el trabajo conjunto entre la escuela y el entorno fortaleció la apropiación de los proyectos escolares, lo cual permitió el alcance esperado de la ejecución de dichos proyectos. En este vínculo, la participación de agentes socioeducativos con los cuales trabajaron los docentes permitió que los contenidos de enseñanza se transformaran para analizar de manera crítica las problemáticas del entorno como el trabajo infantil, la pobreza, la discriminación o la violencia. Además de lograr una mayor implicación de los docentes, esta acción fomentó el interés del alumnado por las actividades escolares, puesto que los contenidos de enseñanza estuvieron más cercanos a su realidad cotidiana.

Por otra parte, el trabajo integrado en la propuesta A repercutió en la generación de acciones de liderazgo por parte del alumnado, las cuales no únicamente funcionaban en el espacio escolar sino que se transfirieron al ámbito comunitario. Esto provocó que las actividades escolares de participación rebasaran la escuela para transformar las dinámicas participativas de la comunidad. Igualmente, en esta propuesta se evidenció que la gestión escolar era más efectiva si los acuerdos se establecían entre la autoridad



municipal y la dirección escolar. En el mismo sentido, la propuesta B demostró que la relación entre la universidad, las escuelas y los agentes locales favoreciera la formación docente, debido a que esta estuvo contextualizada en la cotidianidad de la comunidad en donde el profesorado ejercía su labor.

En la propuesta F, se llevaron a cabo proyectos vinculados con diversos centros locales e internacionales, en los que participaron personas de la tercera edad, así como niñas y niños de otras realidades. Esto se posibilitó mediante el trabajo integrado entre diferentes organizaciones tanto de la educación formal como no formal, fortaleciendo tanto los aprendizajes académicos como aquellos referidos al reconocimiento de la diferencia.

Los resultados en esta categoría demuestran que la participación social incentiva el sentimiento de pertenencia a los proyectos educativos (Subirats, 2009), ya que la posibilidad de tomar decisiones sobre las acciones que afectan a la comunidad escolar provoca que los involucrados se sientan reconocidos y, por lo tanto, parte de las propuestas en las que se implican. De esta manera, no son ejecutantes de los proyectos formativos, sino agentes de transformación de las condiciones que dificultan los aprendizajes, teniendo la posibilidad de mejorar desde su intervención cotidiana.

En este sentido, la participación social crea dinámicas educativas basadas en la información compartida y en procesos de conocimiento mutuo a partir de los cuales se dirigen acciones para el logro de objetivos en común (Alsinet, et. al., 2003).

Colaboración en red y creación de alianzas

Aunado al trabajo integrado, la colaboración en red y el establecimiento de alianzas fueron factores clave que transformaron las prácticas educativas en las propuestas B, C, D y E. En el caso de las tres primeras, la colaboración facilitó la intervención participativa de agentes gubernamentales, organizaciones civiles y del sector privado para realizar tareas que fortalecieran los aprendizajes y para crear espacios de convivencia más allá de la escuela. Esta colaboración favoreció el diálogo entre los integrantes de la comunidad educativa, así como el establecimiento de acuerdos. Además, se brindó apoyo proporcionando recursos para la realización de las actividades educativas y en la gestión de los mismos.

De este modo, la colaboración fomentó el establecimiento de relaciones más horizontales entre la comunidad educativa, contando con el apoyo de agentes externos, con la finalidad de tomar decisiones multilaterales. Esto, a su vez, propició que las



acciones fueran sostenibles en el tiempo, debido a que en los procesos de decisión estuvieron involucrados todos los integrantes de la comunidad.

En el caso de la propuesta E, la colaboración de los diversos agentes tuvo como punto de partida los procesos de participación del alumnado para la transformación de sus condiciones de vida. Así, la colaboración y los vínculos que se generaron tenían como propósito crear vínculos entre el alumnado y diversas organizaciones con la finalidad de favorecer su crecimiento personal, laboral y social. En este caso, el trabajo en red abrió la visión de los participantes para mejorar la toma de decisiones hacia la satisfacción de sus necesidades, contando con el apoyo de diversos recursos y herramientas para el logro de este fin.

El desarrollo de estas propuestas constató que la corresponsabilidad que conlleva la colaboración y creación de alianzas fortalece prácticas educativas que atienden las necesidades prioritarias del contexto en el que se llevan a cabo. Por lo tanto, la escuela deja de ser un espacio al que el alumnado se tiene que adaptar para convertirse en un escenario abierto a la comunidad donde las necesidades de las personas más vulnerables a la exclusión es el punto central de atención (Ramírez, 2016a).

Intervención de las familias y la comunidad

Uno de los puntos centrales en la participación social es el reconocimiento de las familias y de la comunidad para la realización de proyectos educativos. Al respecto, las propuestas D, E y F enfatizaron la intervención en este sentido. En la propuesta D, la consideración de las familias en el desarrollo del proyecto permitió que este cobrara más sentido para los agentes educativos y el alumnado, ya que se elaboraron lineamientos y estrategias con significado para sus participantes, estimulando el interés y la confianza. Igualmente, estas acciones fomentaron la autonomía, definiendo los alcances y aportes de cada una de las personas involucradas.

El fomento de la autonomía mediante procesos participación es un aspecto que destaca en la propuesta E, en donde el alumnado trabajaba a partir de redes presenciales y virtuales. A partir de estas redes se retroalimentaban mutuamente y recibían orientación tanto del docente como de otros agentes clave. De esta manera, la toma de decisiones sobre aspectos que afectaban su condición de vulnerabilidad se realizaba con mayor fundamentación.

Por su parte, la propuesta F enfocaba la participación del alumnado al apoyo o



generación de servicios a la comunidad. Dicha participación se basaba en la organización del propio alumnado, quien decidía qué tipo de servicios ofrecer en relación con las necesidades detectadas en el entorno. De este modo, además de vincular las acciones escolares con la comunidad, los aprendizajes curriculares se relacionaban con contenidos de la vida cotidiana.

Reflexiones finales

La atención de las necesidades de problemáticas complejas como la falta de oportunidades de desarrollo, la deserción y el fracaso escolar u otros como el trabajo infantil requieren una intervención corresponsable entre diversos agentes socioeducativos.

Los procesos educativos dirigidos a contribuir a la inclusión social de los sectores más desfavorecidos no pueden mirar únicamente a la escuela. La complejidad de los entornos de desigualdad exige un trabajo integrado y colaboración entre los agentes educativos y sociales. Por lo tanto, se cambia la perspectiva de la escuela como un espacio de instrucción para considerarla un lugar abierto a la participación y el establecimiento de consensos. La transformación de la mirada de lo escolar requiere ir más allá de su definición tradicional y su posición jerárquica. Así, la participación social contribuye a una mirada de los espacios educativos como escenarios que dejan de reproducir la exclusión para aspirar al desarrollo integral de todas las personas.

Anexos

Anexo 1

| | Proyecto educativo | Ubicación | Propósito | Metodología de trabajo |
|--------------------|---|-------------------|--|--|
| <i>Propuesta A</i> | Participación comunitaria | Santiago de Chile | Crear comunidad de aprendizaje a través de la vinculación entre diferentes agentes socioeducativos, | Participación crítica y propositiva de instituciones y organizaciones. Toma de decisiones de manera conjunta. |
| <i>Propuesta B</i> | La escuela como espacio de transformación | Querétaro, México | Evitar la problemática del fracaso y la deserción escolar. | Trabajo integrado entre la universidad, las escuelas y la comunidad. Colaboración en red. Proyectos de aula con participación de agentes escolares y del entorno. |
| <i>Propuesta C</i> | Democratizando la escuela pública | Lima, Perú | Democratizar la escuela y la gestión de las prácticas educativas a través de procesos de colaboración. | Redes escolares para el fortalecimiento de la gestión pedagógica e institucional, así como el seguimiento de las políticas educativas locales |



| | | | | |
|--------------------|---|---|---|---|
| <i>Propuesta D</i> | Modelos escolares para la equidad | Manizales, Girardota, Casanares y Cartagena. Colombia | Incentivar el acceso, la retención y la permanencia escolar. | Participación de padres de familia y otros agentes sociales. Creación de alianzas entre el sector público y privado. |
| <i>Propuesta E</i> | MOOC para el desarrollo social | Managua, Nicaragua | Fomentar el emprendimiento y la apertura cultural. | Redes sociales de personas con intereses comunes en lo personal, laboral y recreativo. Proyectos participativos. |
| <i>Propuesta F</i> | Educación para la ciudadanía desde el espacio escolar | Cataluña, España | Implementar prácticas participativas y democráticas en el centro escolar. | Trabajo cooperativo como eje transversal. Actividades con la comunidad local e internacional. |

Tabla 1. Descripción de las propuestas educativas
Fuente: Ramírez (2016a; 2016b)

Referencias

- Abramo, L. (2015). *Panorama social de América Latina*. Santiago: CEPAL.
- Alsinet, J., Riba, C., Ribera, M. y Subirats, J. (2003). *Més enllà de l'escola. Transformacions socials i noves dinàmiques educatives y professionals*. Barcelona: Mediterrànea.
- Cardona, R. y Ortells, M. (2012). ¿Caminamos hacia una educación inclusiva? *Edetania*, 41, 105-128.
- Coll, C. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), 1-17.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2015). *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "voz y quebranto". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 100-118.
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1(1), 1-24.
- Ferrer, G. Albaigés, B. y Massot, M. (2006). La participació de les famílies en el treball integrat. En J. Subirats y B. Albaigés (Eds.), *Finestra oberta* (pp. 92-110). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Martínez, B. J. (2010). Educación y exclusión social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 17-24.
- Moya, J. (2008). Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículo. *Revista Currículum*, 21, 57-78.



- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (2015). *Panorama de la Inseguridad Alimentaria en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: FAO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *La educación para todos. 2000-2015: logros y desafíos. Panorama regional para América Latina y el Caribe*. París: UNESCO.
- Ortega, J. (2005). La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua... todas son educaciones formales, *Revista de educación*, 338, 167-175.
- OXFAM. (2015). Europa para la mayoría, no para las élites. Disponible en http://intermonoxfam.hosting.augure.com/Augure_IntermonOxfam/r/ContenuEnLigne/Download?id=9DA09636-E523-40D4-B876-863E22639F18&filename=bp206-europe-for-many-not-few-090915-es.pdf
- Parareda, A., Simó, N., Domingo, L. y Soler, J. (2016). La complejidad de vivir la ciudadanía en el aula: análisis en cuatro centros de secundaria. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 5(1), 121-138.
- Ramírez, A. (2016a). Repensar la inclusión social desde la educación: algunas experiencias en América Latina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 177-194.
- Ramírez, A. (2016b). El significado de la ciudadanía en contextos de desigualdad social: pautas para una educación incluyente. *Revista Española de Educación Comparada*, 28, 161-182.
- Ruiz, S., Cañete, R., Hanini, M., Martner, R. y Titelman, D. (2016). *Tributación para un crecimiento inclusive*. Santiago: CEPAL/OXFAM.
- Subirats, J. (2009). Gobernanza y educación. En E. Bosch (Ed.), *Educación y vida urbana, 20 años de ciudades educadoras* (pp. 227-240). Barcelona: Asociación Internacional de Ciudades Educadoras.
- Subirats, J. y Albaigés, B. (2006). *Educació i comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Universidad Nacional de Educación a Distancia. (2006). *Guía INTER: Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2016). World Inequality Database on Education. Disponible en <http://www.inequalities.org/countries/spain#?dimension=all&group=all&year=latest>



Diseño de estrategias lúdicas para potenciar las habilidades adaptativas del tercer nivel de la unidad educativa especial del Azuay

Johanna Tamay Siguenza
Rommel Calle
Elsa Tibillin

Resumen

Se pretende principalmente compartir el resultado de un proceso de investigación educativa en una institución especializada. Se plantean como objetivos principales, detectar necesidades educativas dentro de un grupo de clase, diseñar estrategias, aplicarlas y evaluarlas. Durante el proceso se pudo evidenciar que en los estudiantes con discapacidad intelectual las propuestas educativas planificadas no estaban generando el impacto deseado, por lo que fue necesario desarrollar primero en ellos habilidades adaptativas que les permitan afrontar las experiencias de la vida cotidiana, cumplir con su responsabilidad de independencia y su responsabilidad social. Como estrategia metodológica se utilizó el estudio de caso. Al final se evaluaron los resultados obtenidos, llegando a concluir que las técnicas conductistas y repetitivas tienen buenos resultados en estos estudiantes, y que lo lúdico es un excelente recurso pedagógico.

Palabras clave: habilidades adaptativas, responsabilidad social, pedagogía.

Introducción

El presente informe es producto de un proceso investigativo que se desarrolló producto de las prácticas pre-profesionales que se realizaron en la Unidad Educativa Especial del Azuay. Se utilizó el Estudio de Caso debido a la necesidad de caracterizar cada uno de los componentes del problema de investigación.

El documento está estructurado de la siguiente manera: La primera parte, se describe la contextualización de la problemática, el objetivo de la investigación y la justificación de la misma. En la segunda parte, se desarrollan las bases teóricas que sustentan el estudio. En la tercera, se desarrolla la metodología que se empleó en la investigación. Por último, se crea una propuesta, se describe su aplicación y se realiza la evaluación de la misma.



Fundamentación del problema

La problemática se ubica en el aula de Tercero de Básica Funcional de la Unidad Educativa Especial del Azuay (UNEDA) la cual consta de 11 estudiantes en la edad de 10 a 11 años. Todos poseen discapacidad intelectual, por lo que presentan limitaciones significativas en su funcionamiento intelectual y conducta adaptativa.

La propuesta curricular planteada desde el Currículo Ecológico Funcional alineado con el currículo regular vigente, se enfoca al desarrollo de habilidades adaptativas entre las cuales están las académicas funcionales, socio-emocionales, de la vida diaria y las relacionadas con la recreación y el tiempo libre. Sin embargo, se ha evidenciado que, en habilidades relacionadas con el vestido, la higiene, el manejo del dinero, la comunicación y el seguimiento de normas, es necesario implementar más estrategias que contribuyan a su desarrollo ya que son esenciales para que el estudiante adquiera mayor autonomía y responsabilidad social.

Las metodologías que se emplean en el aula han resultado efectivas en algunos aspectos como la lectoescritura, el reconocimiento de nociones, la expresión verbal, entre otros. Para apoyar al desarrollo de las habilidades ya mencionadas en las que aún hace falta trabajar, para ello se necesita emplear estrategias que generen oportunidades para que los estudiantes interacciones, cooperen y se ayuden mutuamente. En las que se utilicen recursos y materiales variados, llamativos y que permitan el desarrollo de estas habilidades y que involucren a las familias porque constituyen un apoyo y reforzador importante de lo que se trabaja en clase.

En base a esta problemática encontrada, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo potenciar habilidades adaptativas en los estudiantes del tercer nivel de la Unidad Educativa Especial del Azuay?

Metodología

En este apartado, se describe el proceso por el que transcurrió la investigación e incluye aspectos como: enfoque que se asumió en la investigación, la operacionalización de los conceptos claves, la precisión de la muestra y los métodos a utilizar. La investigación se realizó en la “Unidad Educativa Especial del Azuay” durante 40 días laborables (ocho semanas). Inició el 22 de octubre y finalizó el 07 de enero de 2019. Surgió producto del proceso de las prácticas pre-profesionales de sexto Ciclo de la carrera de Educación Especial de la Universidad Nacional de Educación. Se escogió como unidad de análisis



el tercer nivel de la “Unidad Educativa Especial del Azuay”. El propósito que persigue es el diseño de estrategias lúdicas para potenciar las habilidades adaptativas.

Modelo o enfoque a utilizar

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo basándose en lo que señalan Blasco y Pérez (2007), que la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas (p.25). Se empleó la metodología “Estudio de Caso”, pues es aplicable principalmente en el análisis de fenómenos sociales y educativos, los mismos en los que se centra esta investigación.

Además, según señala Eisenhardt (como se citó en Martínez, 2006) es “una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares”. De los diferentes tipos que existen de esta metodología, se ha escogido el estudio de caso único observacional, pues se apoya en la observación participante como principal técnica de recogida de datos.

Etapas por las que transcurre el estudio de caso

El proceso que se siguió para el estudio de caso se basó en las etapas que propone Stake (2007):

1. Contextualizar el problema
2. Describir la unidad de análisis
3. Revisión de literatura y estructura conceptual
4. Desarrollo metodológico
5. Descripción o narración de los principales componentes del caso

Operacionalización de las categorías de análisis

Las categorías de análisis surgen de la fundamentación teórica según la cual se clasifica a las habilidades adaptativas, en conceptuales, sociales y prácticas, cuyas subcategorías se describen en la siguiente tabla:

| | |
|--------------------------|---------------------------------------|
| Habilidades adaptativas | |
| Habilidades conceptuales | 1.1 Lenguaje y comunicación |
| | 1.2 Habilidades académico funcionales |



| | |
|-----------------------|--------------------------------------|
| | 1.3 Uso de dinero |
| | 1.4 Autonomía personal/Autodirección |
| Habilidades sociales | 2.1 Relaciones interpersonales |
| | 2.2 Seguimiento de reglas y normas |
| | 2.3 Valores y modales |
| Habilidades prácticas | 3.1 Actividades de la vida diaria |
| | 3.2 Manejo del dinero |

Para la exploración de estas habilidades adaptativas dentro del estudio de caso, se han empleado métodos como la observación participante y entrevistas en profundidad, las mismas que se detallan a continuación.

Métodos e instrumentos de recogida de información

A continuación, se caracterizan las técnicas e instrumentos empleados en la investigación los mismos que permitieron contextualizar el problema y describir la unidad de análisis.

Observación participante.

Según Shensul y Lecompt (1999), es "el proceso de aprendizaje a través de la exposición y el involucrarse en el día a día o las actividades de rutina de los participantes en el escenario del investigador" (p.91). Se realizó una observación activa y reflexiva, esta es participante, pues se procedió a la integración a la dinámica del grupo clase durante todo el periodo de práctica y se mantuvo una interacción directa con docentes, estudiantes y autoridades. Los instrumentos que se utilizaron fueron los diarios de campo y el informe de evaluación.

Informe de evaluación. Tiene el objetivo de hacer una evaluación inicial, puntualmente el desarrollo de las habilidades adaptativas en los estudiantes del tercero de Básica Funcional de la Unidad Educativa Especial del Azuay, está estructurado en las siguientes tres dimensiones: proceso de construcción del aprendizaje, contextos de aprendizaje y resultados de aprendizaje; cada una organizada en categorías a observar que determinarán las habilidades adaptativas presentes en los estudiantes.

Diarios de campo. Estos tienen como propósito registrar la actividad diaria de forma descriptiva e interpretativa (observaciones, reflexiones y explicaciones) la situación del aula observada durante las ocho semanas de prácticas. Este instrumento está



organizado en actividades dentro del aula y fuera del aula, en donde se describe las actividades desarrolladas por el tutor profesional, los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollaron, el cual incluye las destrezas con criterios de desempeño y la metodología usada y finalmente las actividades desarrolladas por la pareja pedagógica practicante, las cuales están organizadas en los tres ejes de las prácticas pre profesionales: acompañar, ayudar y experimentar. (Anexo 2. *Diario de Campo*)

La *ficha de observación* recoge datos de los diarios de campo y del informe de evaluación para constatar el grado de desarrollo de las habilidades adaptativas. Se estructura en tres dimensiones, según la operacionalización de conceptos clave: 1) habilidades conceptuales, 2) habilidades sociales, y 3) habilidades prácticas. Estas dimensiones subdividen en indicadores a observar en cada estudiante del tercer nivel. A fin de determinar si los niños presentan o no dichas habilidades se ha utilizado una escala cualitativa; cuyos resultados obtenidos se van describiendo según los indicadores propuestos para cada dimensión de manera grupal e individual.

Análisis de documentos

Se realizó la revisión de los siguientes documentos: historia de vida, mapeo, plan centrado en la persona, informe del desarrollo integral del estudiante, informe de terapia de lenguaje, informe del proyecto de habilidades pre-vocacionales y la ficha de matrícula. El objetivo fue recopilar información sobre las habilidades adaptativas de cada estudiante. Se utilizó una ficha de análisis de documentos dividido en tres dimensiones: habilidades conceptuales, habilidades sociales y habilidades prácticas.

Entrevista a profundidad

La entrevista se la realizó a la docente encargada del tercer nivel por ser la principal informante clave. El objetivo fue recolectar información referente a las habilidades adaptativas que poseen los estudiantes y cómo estas se presentan en el ámbito educativo. Se utilizó una guía estructurada, que contenía preguntas acerca del desarrollo de las habilidades conceptuales, sociales y prácticas en los estudiantes.

Análisis de los contenidos (análisis de instrumentos)

El análisis del contenido de la información se concluye con la interpretación de los datos del caso, su comprensión e identificación de relaciones, a través de procesos de



reflexión y triangulación, orientado por el propósito del caso y su problemática. El análisis de contenidos según Bardin (1986), es el conjunto de técnicas parciales pero complementarias, que consisten en explicitar y sistematizar el contenido de los mensajes y la expresión de ese contenido con la ayuda de indicios cuantificables o no. Todo ello con la finalidad de efectuar deducciones lógicas y justificables concernientes a la fuente o, eventualmente, a los efectos de los mensajes tomados en consideración (p.32).

En el caso de esta investigación se analizó mediante una tabla de categorización desde los indicadores que se encuentran en la tabla de la operacionalización del concepto de habilidades adaptativas que son las dimensiones sociales, conceptuales y prácticas. Se procedió a la tabulación de todos los instrumentos a fin de determinar dichas habilidades y a partir de ello establecer estrategias para su desarrollo o refuerzo. Por último, se triangularon los datos obtenidos mediante cada instrumento.

Triangulación de métodos de recolección de datos

Según Sampieri (2014) la triangulación de datos es la utilización de diferentes fuentes y métodos de recolección. Por su parte, Denzin (1970) define la triangulación como la aplicación y combinación de diferentes metodologías de análisis en el estudio de un mismo fenómeno. Tomando en cuenta esto, se triangularon datos obtenidos mediante el análisis de documentos, la observación participante y la entrevista. Las diversas fuentes fueron la docente, los documentos y los observadores. Cabe recalcar, guía de observación inicial y un final. Esto se llevó a cabo mediante un procedimiento de contratación, que permite establecer la validez y credibilidad en la investigación. Los datos se triangularon según las mismas dimensiones e indicadores que se emplearon en todos los instrumentos.

Resultados y discusión

Los resultados han sido recogidos a partir de la ficha de observación final, la cual muestra los avances o cambios obtenidos en cuanto a las habilidades adaptativas del grupo. La de observación final contiene la misma estructura de la ficha inicial, añadida una contrastación con la teoría.

A continuación, se presentan los resultados del caso analizado, que corresponde al tercer nivel de básica funcional de la “Unidad Educativa Especial del Azuay”, de manera narrativa y por temas se irá haciendo una contrastación de la teoría con los resultados



obtenidos del antes y después de la aplicación de actividades lúdicas destinadas al progreso de las siguientes dimensiones: habilidades conceptuales, habilidades sociales y habilidades prácticas, las mismas que se describen a continuación:

Habilidades conceptuales

Con respecto a esta dimensión Díaz (2009) se implican la funcionalidad de contenidos académicos son las “capacidades relacionadas con competencias escolares”. Son centrales en habilidades de autodirección, lenguaje, cognitivas y académicas. se puede decir que los niños presentan dificultades en cuanto a ciertos indicadores que engloba esta habilidad, como son como es el lenguaje, pues según el DSM-5, los niños al poseer una discapacidad intelectual es natural que exista un retraso en el funcionamiento intelectual, como en el comportamiento en los dominios conceptuales, el cual incluye el indicador analizado, el lenguaje; sin embargo, el grupo al encontrarse mayormente en un nivel leve de discapacidad, su comunicación, la cual implica un lenguaje receptivo, no se ha visto afectado en demasía, pues según la tabla 1 de la escala de gravedad de la discapacidad intelectual se dice que generalmente no existe diferencias conceptuales manifiestas; por ello todos los niños presentan una buena recepción del lenguaje, pues son capaces de comprender órdenes, narraciones y frases cortas; además, pueden percibir gestos para interpretar emociones; se evidencia que una cierta parte del grupo se muestran aislados todo el tiempo y no mantienen un contacto visual, lo que evita percibir la expresión no verbal, incluido los gestos, que pueda emitir el emisor, como es el caso de L.D, J.G y S.P, quienes de acuerdo a su informe logopédico revisado, se debe a que presentan un retraso profundo en su lenguaje, lo que incluye su lenguaje expresivo. Sin embargo, a medida que se aplicaba las actividades lúdicas para el desarrollo de esta habilidad, en este caso la denominada “muéstrame tus emociones” se mantuvieron atentos al narrador de la historia a fin de percibir e imitar los gestos tales como: feliz, triste, enojado, asustado; entre otros, presentando un avance significativo en los niños mencionados, pues a pesar de que su participación fue muy breve y no imitaban los gestos faciales, sí decían algunas emociones como “feliz” o “triste”.

En cuanto a la comunicación de todo el grupo, haciendo uso del lenguaje oral, se ha evidenciado que K.B según su informe logopédico presenta dificultades en el lenguaje expresivo, pues debido a su condición adicional a su discapacidad intelectual, autismo, se comunica únicamente cuando se le pregunta; sin embargo, no habla con sus compañeros, con excepción de S.P a quien le dirige ciertas palabras. Estas palabras no



las emite con alguna intención comunicativa, simplemente las dice por exasperar a S.P. S.P según su informe logopédico, emplea un lenguaje gestual, tiene problemas de articulación, no combina palabras para formar oraciones, por ello se dice que no ha podido desarrollar un lenguaje fluido y comprensible, lo que ha limitado su comunicación con sus compañeros, haciendo que simplemente logre comunicarse con su docente y sus estudiantes practicantes con quienes debido a la interacción diaria comprenden algunas frases que expresa. L. D es el único niño del grupo quien no se comunica ni con la docente, ni con sus compañeros, pues presenta mutismo selectivo, lo que hace que no quiera hablar y si lo hace sea algo mínimo y en pequeños lapsos de tiempo o únicamente muestra lo que quiere; esto se debe a que según lo expresa el “Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad intelectual”, el niño al poseer una discapacidad moderada acude a contextos extralingüístico para compensar dificultades de comprensión, por ello es entendible que generalmente use señas para mostrar lo que quiere. Sin embargo, a partir de que se realizaban todas las actividades, el niño empezó a comunicarse más no sólo con una alumna practicante con la que estableció una mejor relación, sino también con sus compañeros. Esto se puede atribuir a que la convivencia e interacción que generaban las actividades planteadas hizo que los niños que casi no se relacionaban, lo hagan; por ello L.D desarrolló una mejor relación con K.C con quien se expresa de manera más afectiva

La mayoría de los niños no expresan sus emociones verbalmente pues nunca dicen cómo se sienten ni que les molesta, en vez de eso prefieren golpear, llorar o gritar cuando están enojadas o por el contrario saltar y corretear cuando están felices. Por todas las dificultades descritas presentes en los niños, la docente expresó que ha tenido que irse adaptando a cada uno de los estudiantes, tratando de entenderlos a través de todo su accionar comunicativo y no solo el oral; no obstante, en algunos casos ha buscado ayuda de sus pares, pues ellos comprenden mejor la idea que desean transmitir.

También encontramos en esta habilidad el indicador del dinero, en el cual se puede decir que la mayoría de los niños poseen un concepto de dinero definido, con excepción de S.P y L.D a quienes se les ha hecho entrega de ciertas monedas; sin embargo, las botan pues no saben para qué sirve. Según el DSM-5, esto se debe a que los individuos en edad escolar con discapacidad intelectual moderada como la que poseen los niños mencionados, presentan una comprensión del dinero más lento y notablemente



reducido en comparación con sus iguales, por ello su progreso es más lento que el de sus compañeros.

K.C, C.L, Y.N, J.H y D.Q. saben el valor de algunas monedas de poco valor, pero de ciertos billetes no; sin embargo, a medida que se aplicaba la actividad lúdica denominada “Shopping”, la cual consistía en simular con dinero real la compra y venta de productos en una tienda, mientras que un estudiante representaba el papel del vendedor; se ha evidenciado que todos los niños pudieron desarrollar la habilidad de conocimiento sobre la utilidad del dinero, pues a través de la actividad de simulación de la tienda, los niños pudieron llegar a un concepto de dinero bien definido; incluso S.P y L.D entendieron que al entregar dinero al vendedor, se les daría el producto que solicitaban.

Aunque la actividad les resultó muy interesante a los niños, no se pudo lograr completamente la adquisición de conocimiento sobre el valor de ciertas monedas y billetes, pues al no estar familiarizados con el dinero y al no saber reconocer el símbolo de cada número, les resultaba complicada esta acción.

Se considera que un determinante para que no se haya adquirido esta habilidad es que de acuerdo al Plan Educativo Personalizado de Atención revisado, en cuanto a las habilidades académicas relacionadas con las matemática, únicamente los tres estudiantes C.L., K.C. y J.G. pueden sumar y restar reagrupaciones hasta 10, pero los demás niños sólo cuentan hasta el 5 y reconocen los números 1 o 2; lo que explica sus dificultades en el aprendizaje del uso del dinero; a esto se añade el que los niños no manejan el dinero, pues en la escuela no se impulsan estos aprendizajes con la compra y venta de comida en los recesos.

En cuanto al indicador de autodirección, se puede decir que la mitad del grupo presenta una buena actitud para hacer las actividades, pues cuando la docente les asigna una, la hacen sin protestar y buscan hacerla bien. Con los demás niños pasa todo lo contrario, pues cuando tienen que hacer alguna tarea dicen: “no quiero” o “sólo hacemos eso”; mientras que otros, como es el caso de S.P se levanta de su asiento y empieza a correr; J.G simplemente grita cuando se le dice que haga la tarea. Esto se debe a que, según lo explica el DSM-5, los niños al poseer una discapacidad intelectual, se presentan problemas de adaptación por lo que les impide alcanzar estándares de desarrollo y socioculturales, entre los cuales se pudiera incluir una buena actitud hacia el cumplimiento de responsabilidades.



La mitad de los niños aceptan con una buena actitud la ayuda que se les pueda brindar; pero a D.Q y L.D hay que insistirles algunas veces para que reciban la ayuda y concluyan su tarea; cabe recalcar que L.D sólo responde positivamente a la ayuda de ciertas personas con las que tiene empatía. J.G y J.H son los dos únicos estudiantes que se muestran reacios a recibir ayuda, pues consideran que pueden hacerlo por sí solos, cuando no es así. Según el manual mencionado anteriormente, este comportamiento se debe a que la propia condición que poseen los niños (discapacidad intelectual) fomenta un negativismo en mayor o menor grado a las propuestas de la persona adulta; sin embargo, con la aplicación de actividades lúdicas se pudo observar una mejora en cuanto al indicador mencionado, pues D.Q demostró una participación muy activa en las actividades planteadas especialmente en la del “shopping”; demostrando así que si se usa este tipo de actividades y se le brinda protagonismo en ellas, su nivel de participación aumenta. Un factor que también resultó determinante para que la niña lograra esta habilidad, fue la empatía que adquirió con los estudiantes practicantes a medida que se desarrollaban las actividades, lo cual permitió que colaborará con lo que se le pidiera. Los demás niños también obtuvieron mejoras, pues a pesar de que en un inicio no se incorporan en las actividades, pasado un tiempo, lo iban haciendo paulatinamente; de igual manera se mostró una mejora de actitud en J.G, quien al ver que ciertas actividades implican un grado de dificultad permitía que se le ayude, pues comprendía que por sí sola no podría hacerlo.

En esta habilidad conceptual, también se aborda el indicador de números/medidas, en donde se pudo observar que ninguno de los niños ha logrado desarrollar la habilidad de utilizar estrategias para contar de manera exacta y aproximada, pues el que mayormente cuenta lo hace únicamente hasta el número 35, los demás lo hacen hasta el 12 como es el caso de Y.Y y K.C. Esto se debe a que según lo dice el “Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad intelectual” los niños con esta condición, es decir discapacidad intelectual, presentan dificultades en aprendizajes que supongan procesamiento secuencial y el contar es uno de ellos, pues no pueden seguir la secuencia lógica de los números.

También se ha podido observar que S.P y J.G no cuentan absolutamente nada, ni se esfuerzan por hacerlo; sin embargo, con la aplicación de la actividad lúdica denominada “shopping” la cual ya se detalló anteriormente, se pudo evidenciar una mejora pequeña pero significativa en los niños mencionados, pues a pesar de que por sí solos no



lograban contar, si repetían los números que se le decía a fin de contar el total de monedas que tenían.

Con respecto a los demás niños, en la actividad se les dio monedas de un centavo para que compraran los productos, la mayoría sólo sabía contar hasta el 15; sin embargo, a veces en vez de contar moneda por moneda lo hacían de dos en dos; es decir dos monedas las hacían valer por una. Esto se lo puede atribuir a que en la escuela no se trabaja con técnicas de conteo, ni se hace uso de material concreto para el desarrollo de esta habilidad, por ello se ve necesario fomentar la manipulación de objetos concretos a fin de que el niño supere su déficit del procesamiento de los aspectos no simbólicos del número.

Habilidades sociales

Con respecto a esta dimensión, la AAMR (1992) propone que las habilidades sociales son las que se relacionan con los intercambios sociales que se realizan con otras personas e incluyen: iniciar, mantener y finalizar una interacción con otros. Comprender y responder a los inicios situacionales pertinentes. Reconocer sentimientos, proporcionar retroalimentación positiva o negativa. Regular la propia conducta; ser consciente de los iguales y de la aceptación de éstos; calibrar la cantidad y el tipo de interacción a mantener con los otros. Ayudar a otros. Hacer y mantener amistades y relaciones de pareja. Responder a las demandas de los demás. Elegir, compartir. Entender el significado de la honestidad y de la imparcialidad. Controlar los impulsos. Respetar normas y leyes y adecuar la conducta a ésta. Mostrar un comportamiento socio- sexual adecuado. Se puede decir que los niños presentan dificultades en cuanto a ciertos indicadores que engloba esta habilidad, como son las relaciones interpersonales pues K.C y C.L prestan su ayuda a quienes la necesitan, pero quien más se destaca es D.Q quien incluso defiende a sus compañeros y les ayuda a recuperar sus cosas cuando alguien más les ha quitado; además, si se le pide que ayude a repartir el material a sus compañeros para la realización de las actividades, ella lo hace sin problema. El resto de niños no han podido desarrollar esta habilidad pues únicamente brindan su ayuda cuando se les ofrece algo de por medio, otros incluso ni se percatan lo que pasa a su alrededor, por tanto, no se dan cuenta de las necesidades de los demás.

La mayoría de los estudiantes se encuentran en vías de logro de la habilidad de establecer buenas relaciones sociales dentro del aula, pues no se podría decir que



existe una estrecha amistad entre todos los niños; según la docente, parece ser que hay incluso una mejor empatía con compañeros de niveles superiores. En sus tiempos libres dentro del aula prefieren jugar solos, con excepción de D.Q y J.G quienes juegan y salen del salón de clase, juntas. Según lo explica el DSM-5 esta situación se debe a que el individuo con discapacidad intelectual es inmaduro en cuanto a las relaciones sociales; se les dificulta percibir las señales sociales de sus iguales, por tanto, no son capaces de mostrar empatía fácilmente, pues no comprenden señales comunicativas que aportan información sobre interacciones, emociones, relaciones y comportamientos sociales. Por todas estas limitaciones propias de su condición, el Plan Centrado en la Persona revisado, tiene como objetivo lograr que todos logren integrarse como grupo. Este plan recomienda actividades grupales y juegos para lograr que los estudiantes se integren con sus compañeros; por ello, se empezó con la aplicación de actividades lúdicas, en donde se vio mejoras principalmente en K.B, S.P y L.D quienes al involucrarse en las actividades pudieron desarrollar lazos de amistad, pues el juego en espacios formales e informales incrementa conductas pro sociales y asertivas en la interacción con iguales, y disminuye conductas sociales negativas.

En cuanto al indicador de seguimiento de reglas y normas, se puede decir a pesar de que la docente mencionó que ha establecido reglas al principio del año lectivo e incluso se ha elaborado pictogramas para su recordatorio, la mayoría de los niños del grupo no siguen reglas interactivas, pues mientras la docente habla, ellos están levantados de su asiento, haciendo caso omiso a lo que se expresa y sin prestar atención. Por ello el Informe de desarrollo integral del año académico 2017-2018 revisado, ha colocado a los niños en una escala entre B (satisfactorio) y D mejorable en cuanto al seguimiento de normas conductuales. En el ítem de “participa en actividades grupales...” algunos tienen una valoración C (poco satisfactorio) y la mayoría del grupo una valoración de D.

Además, más de la mitad de los niños tampoco respetan sus turnos para hablar o realizar alguna actividad, tal es el caso de J. H quien empujaba a sus compañeros a fin de ir primero, a diferencia de L.D quien ni siquiera hacía turnos, pues no se interesaba en la actividad, lo mismo sucedía con S.P y J.G, quienes al tener discapacidad moderada, según el “Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad intelectual” es natural que se muestren déficits, en ciertas funciones cognitivas básicas como la atención y memoria, resultando muy dificultoso captar su interés por las tareas y ampliar su repertorio de intereses. Toda



esta situación mejoró a partir de la aplicación de actividades lúdicas pues se fomenta los turnos principalmente en la actividad de “shopping”, en donde tenían que hacer una fila para comprar; por tanto, si un niño se salía de la fila, el juego paraba, lo que impulsaba a que los niños cumplieran con esta habilidad. Se pudo ver avances significativos en S.P y J.H; dichos avances se los atribuye a que, en las actividades planteadas, únicamente se daba protagonismo a los niños que cumplían con esta habilidad, lo que hacía que los niños, aunque no se portaran bien por su propia iniciativa, lo hacían por participar en las actividades.

También encontramos en esta habilidad el indicador de modales, en el cual se pudo evidenciar que la mitad del grupo no presenta normas de cortesía, pues no saludan al entrar al aula ni se despide cuando salen de ella, con excepción de K.B y J.H quienes usan las palabras por favor y gracias. Según el “Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad intelectual”, es natural que los niños con discapacidad intelectual no presenten normas básicas de cortesía, pues debido a su condición, se presentan rasgos negativos de personalidad como es el ser descortés. Por todo lo mencionado se puso en práctica la actividad de shopping, en donde para comprar, los niños tenían que entrar saludando, dar las gracias y pedir las cosas de favor; pues era una condición para que el vendedor de la “tienda” los atendiera, se pudo desarrollar mejor esta habilidad, aunque algunos lo hacen con ayuda, de igual manera representa un gran logro. Al igual que afirma Díaz (2009) estas habilidades se tratan de la implicación de comprender y manejarse de forma efectiva en acontecimientos sociales, es la capacidad para actuar en las relaciones humanas supone la existencia de habilidades interpersonales y sociales apropiadas, como ser empático, reflexivo, reflexivo, responsable, etc.

Habilidades prácticas

Con respecto a esta dimensión, de acuerdo con Schalock citado de (Sternberg y Detterman, 1986; Sternberg et al., 1995) Este componente incluye la capacidad para manejar los aspectos físicos y mecánicos de la vida, tales como cuidado de uno mismo, las competencias que demanda el día a día, y las actividades vocacionales en las cuales existen ciertas dificultades en cuanto a ciertos indicadores que engloba esta habilidad, como son las actividades de la vida diaria, pues la mayoría de los estudiantes logran distinguir la ropa según el clima (frío-calor), con excepción de S.P, J.G y L.D quienes presentan dificultades en hacerlo.



Con respecto al uso correcto del baño se ha observado que la mayor parte de niños logran esta habilidad; sin embargo, Y.N y S.P no lo hacen, pues dejan la puerta abierta, no tiran agua después de usarlo y no usan papel.

La mitad del grupo presentan buenas normas de higiene y cuidado personal, pues se evidencia en su apariencia; además, se lavan las manos antes de comer y luego de usar el baño; tienen su puesto limpio y tienen cuidado de no ensuciarse al comer. El resto del grupo se encuentra en vías de logro pues en ocasiones no se asean las manos luego de ir al baño. S.P es el único niño que no ha desarrollado esta habilidad, pues no se lava las manos a menos que se le obligue, no mantiene su lugar de trabajo limpio ni su ropa pues se ensucia por estar acostado en el piso o por comer sin tener el mínimo cuidado. A partir de la aplicación las actividades lúdica planteadas, denominadas “¿Qué ropa debo usar?”, la cual consistía en entregar pictogramas a los niños de un lugar frío o caluroso y a partir de ello tendrían que elegir la ropa que usarán acorde al tipo de clima; entre las prendas encontraremos: abrigos, bufandas, gorros, guantes, shorts, sandalias, camisetas, entre otras; y la actividad “¿Cómo debo ir al baño?”, la cual se enfocó en que los estudiantes comprendan el procedimiento de ir al baño, se pudo evidenciar avances significativos en S.P, quien a partir del acompañamiento diario y la repetición constante de los pasos, el niño ahora lo hace por sí solo, de vez en cuando olvida cerrar la puerta; sin embargo, cumple el resto de pasos. Según el DSM-5, es porque debido a su condición, el niño necesita un periodo largo de aprendizaje y tiempo para que el individuo sea autónomo en estos campos, y necesitan que se les recuerde lo que tienen que hacer.

Con respecto al uso de la ropa acorde al clima, con la actividad planteada, la mayoría de los niños logran esta habilidad, pues al no presentar problemas para realizar las actividades diarias como vestirse, les ha permitido que sean más independientes y por tanto que no esperen de su docente y compañeros para elegir la ropa.

También encontramos en esta habilidad el indicador del **manejo del dinero**, en el cual se pudo evidenciar que la mayoría de los estudiantes no utiliza las monedas y billetes para compra y venta de productos, pues se ha evidenciado que la docente de aula es quien compra los alimentos que ocasionalmente venden los chicos del bachillerato, lo que no permite que se desarrolle esta habilidad en los niños; a esto se añade su condición de discapacidad intelectual, que según lo expresa el DSM-5 los individuos tienen dificultades en el aprendizaje de las aptitudes académicas relativas al manejo del dinero y en el uso funcional de estas aptitudes. Con la aplicación de la actividad del



“shopping” se pudo lograr que todos los niños avancen en cuanto a esta habilidad; sin embargo, al tener escasas nociones numéricas, sólo se pudo hacer que los niños reconocieran las monedas de 10 y 15 ctvs.

Conclusiones

El juego constituye una valiosa herramienta para trabajar en el desarrollo de las habilidades adaptativas en estudiantes con discapacidad intelectual porque genera espacios estimular la comunicación, el aprendizaje de reglas y normas sociales, el trabajo en equipo, fomenta valores, entre otros beneficios evidenciados en las estrategias desarrolladas en la propuesta.

El método estudio de caso permitió una construcción confiable del problema de investigación. Permitted evidencia que las habilidades adaptativas son esenciales para que una persona puede desenvolverse independientemente y ser responsable de sí misma. En caso de los estudiantes de tercero de básica funcional, se vio necesario trabajar en el lenguaje, comunicación, el manejo del dinero, reconocimiento de emociones, modales, seguimiento de reglas, relaciones interpersonales, el vestirse, normas de higiene y uso del baño.

Partir de una evaluación de las necesidades actuales de cada estudiante permitió el diseño de las estrategias y que estas tuvieran impacto positivo. Se diseñaron 4 estrategias lúdicas utilizando la técnica del *Role Playing* y la narración de cuentos: Shopping, muéstrame tus emociones, cómo ir al baño, qué ropa debo usar. Estas se aplicaron en 12 sesiones.

Se evaluaron los resultados de estas estrategias mediante una lista de cotejo en la que se contrastaron un antes y después de la aplicación de las mismas en referente al desarrollo de las habilidades adaptativas. Se evidenciaron avances significativos especialmente en el desarrollo de relaciones interpersonales y el seguimiento de reglas y normas sociales.

Recomendaciones

Utilizar como recurso pedagógico el juego dentro de las planificaciones por los beneficios que estas otorgan en el desarrollo de las habilidades adaptativas de los niños con discapacidad intelectual.

Antes de aplicar una estrategia es necesario una evaluación inicial del nivel de desarrollo de estas habilidades tanto a nivel individual como grupal.



La repetición de una misma actividad garantizará el aprendizaje de una o más habilidades adaptativas.

Utilizar refuerzos positivos para motivar a los estudiantes a empezar y culminar con una actividad.

Otorgar un rol protagónico a los estudiantes para aumentar su motivación.

Desarrollar actividades donde todos puedan participar y se sientan parte del grupo.

Tratar a los estudiantes de acuerdo a su edad. Recordarles que sus acciones tienen consecuencias y que sean conscientes de las mismas. No consentir sus errores.

Se debe realizar un seguimiento de su aplicación primero para realizar modificaciones a las mismas y segundo observar los resultados. Se debe realizar una evaluación final y constatar los resultados con la evaluación inicial.

Referencias bibliográficas

Asociación Americana de Psiquiatría (2014). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales 5° edición.

Atencio Huggis, Daniel & Dsilva, Franahid & Palomares, Hilmer. (2016). La Investigación Social y el Método de Investigación Acción Participativa.

Castañer Balcells, M., Camerino Foguet, O., & Anguera Argilaga, M. T. (2013). Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte. Apunts. Educació Física i Esports, 2013, vol. 112, num. 2, p. 31-36.

López Noguero, F. (2009). El análisis de contenido como método de investigación.



Fundamentos da educação popular nas práticas educativas do cepa e do Comviva Caruaru-Pernambuco-Brasil

Clemilton Fernando Barbosa Tabosa
Everaldo Fernandes da Silva.

Resumo

Objetivamos verificar como acontece a tradução dos princípios da educação popular na prática educativa de organizações da sociedade civil (OSC) do agreste pernambucano brasileiro. Analisaremos as práticas educativas do Centro de Educação Popular Assunção (CEPA) e do Centro de Educação Popular Comunidade Viva (COMVIVA), organizações da sociedade civil que atuam em Caruaru-PE-Brasil, que se voltam para o trabalho com o público infanto-juvenil e de suas famílias, numa perspectiva de favorecer o processo de conscientização e emancipação das pessoas envolvidas. Buscaremos em Freire (1996, 2011, 2018), Brandão (2013), Gadotti (2001), entre outros, o aporte teórico para refletirmos sobre os fundamentos da educação popular presentes nas práticas educativas das organizações estudadas. Tanto o COMVIVA (fundado em 1989) quanto o CEPA (2003) tiveram sua origem nos trabalhos de base realizado pela Igreja Católica, animadas por religiosas e/ou leigos/as comprometidos/as. Para o alcance do objetivo do trabalho, seguiremos uma abordagem qualitativa. O estudo será exploratório e descritivo-interpretativo. Utilizaremos como método o Caso Alargado de Santos (1983). Para coleta/produção do conhecimento: conversas informais, observação participante e a análise documental (Projeto Político Pedagógico, Estatuto Social, Relatórios de Projetos, atas das reuniões dos/as educadores/as). A análise dos dados se apoiará na análise de conteúdo com recorte temático de Bardin (1977), que consiste resumidamente em descobrir núcleos de sentido que compõem a comunicação e têm significado para o objeto pretendido.

Os resultados da pesquisa apontam para o potencial educativo das organizações da sociedade civil estudadas para a formação político-cidadã das pessoas, para o cultivo de seu senso crítico, sensibilidade, solidariedade, criatividade. Enfim, o fazer das organizações, através da relação dialógica e aprendente entre educadores/as e educandos/as, está “encharcada” dos princípios fundantes da educação popular freireana. Nesse sentido, a formação processual e dialógica favorece a materialização desses princípios no cotidiano das organizações, em suas práticas educativas.



Palavras-chaves: Educação Popular; Práticas Educativas; Espaços Não Escolares; CEPA; COMVIVA.

Introdução

O presente trabalho tratará de uma pesquisa em andamento no nível de mestrado em educação contemporânea. Iremos expor a fundamentação do problema, metodologia, resultados preliminares e reflexões finais.

Inicialmente, cabe referir que o interesse pelo tema surge da experiência dos autores e do confronto com problemas que desafiavam suas práticas. Em nossa trajetória no Centro de Educação Popular Assunção – CEPA, organização com a qual contribuímos desde o seu nascedouro, observamos e vivemos no trabalho desenvolvido: o jeito de fazer participativo, reflexões a partir da realidade vivida pelas pessoas, empatia e solidariedade frente a dor do outro/a, reflexões que visam à transformação social. Na organização social dialogavam com as aprendizagens antigas e novas para a promoção pessoal e do/a outro/a. Enfim, o CEPA ia canalizando e potencializando a motivação e possibilidade de colaborar com o crescimento humano – e nós nos incluíamos e éramos alvo neste processo, em coerência com a abordagem freireana e possibilidade concreta de ação.

A partir de nossa presença e atuação voluntárias no Centro de Educação Popular Assunção, conhecemos e interagimos com outras organizações da sociedade civil. A sustentabilidade e a necessidade de captação de recursos financeiros se apresentavam como desafios comuns para as organizações.

Em projetos como os desenvolvidos por organizações sociais uma outra grande dificuldade tem sido constante e visível: demonstrar aos órgãos de fomento, em termos numéricos e percentuais, o alcance de suas práticas educativas. Não quisemos, contudo, embora tivesse sido grande o apelo/tentação, encontrar formas de responder satisfatoriamente a esta demanda dos órgãos de fomento, tampouco questioná-la. Ao invés disso, uma questão passou a nos ocupar: como os princípios da educação popular são traduzidos pelas práticas educativas desenvolvidas por organizações como o CEPA e o Centro de Educação Popular Comunidade Viva? Nosso intento, pois, passa a ser compreender os princípios da educação popular nas práticas educativas realizadas por essas organizações da sociedade civil. Agora queremos, olhando a partir de dentro, identificar os princípios destas práticas educativas. Dessa maneira, conseqüentemente, pensar também elementos capazes de demonstrar sua coerência interna com base na abordagem escolhida e objetivos percorridos pela organização.



A escolha destas organizações da sociedade civil como lócus de pesquisa obedeceu a alguns critérios, foram eles: afinidades em termos de abordagem educativa, modalidades de colaboração e parceria que estabelecem entre si, bem como o reconhecimento local que conquistaram. Além disso, ambas figuram, no catálogo elaborado pelo Observatório dos Movimentos Sociais da América Latina, como fazendo parte do segmento de *organizações de caráter religioso, filantrópico e de solidariedade*.

Para o alcance do objetivo do trabalho, seguiremos uma abordagem qualitativa. O estudo será exploratório e descritivo-interpretativo. Utilizaremos como método o Caso Alargado de Santos (1983). Para coleta/produção do conhecimento: conversas informais, observação participante e a análise documental (Projeto Político Pedagógico, Estatuto Social, Relatórios de Projetos, atas das reuniões dos/as educadores/as). A análise dos dados se apoiará na análise de conteúdo com recorte temático de Bardin (1977), que consiste resumidamente em descobrir núcleos de sentido que compõem a comunicação e têm significado para o objeto pretendido.

Conceituando Educação Popular, seus princípios e sua relação com os Movimentos e Organizações Sociais

Intentamos agora marcar nosso itinerário pelas concepções de educação popular (EP), adiantando desde já que o uso do termo no singular pode esconder ou não deixar antever sua polissemia e pluralidade. Procuraremos, ainda, registrar a relação entre EP e movimentos e organizações sociais.

Calado (2008, p. 226), já de início, é evocado para nos prevenir da inexistência de uma definição “universal”, qualquer que seja o fenômeno em questão, não sendo diferente no caso da educação popular, o que considera importante para que ninguém reclame a si o direito de propriedade dessa suposta definição.

No que se refere ao caso da educação popular, volta-se às suas várias finalidades: conscientização, atitude crítica de reflexão que produz ação (praxis), formação de subjetividades rebeldes, expressas em contestação e resistência, mas também propositivas, luta de grupos específicos para a mudança de sua situação, transformação social. Além destas, há outras finalidades que podem ser classificadas como ilegítimas ou de caráter duvidoso. Assim, conforme nos aponta Calado (2008), a ideia de polivalência em educação popular é facilmente percebida não só na diversidade de concepções e de conceitos, mas sobretudo nos sentidos ambíguos de suas práticas. E ainda nos adverte que o termo tem sofrido abusos. A quase inesgotável polissemia dos



termos e conceitos teóricos e ambiguidade que impregna suas práticas deve, pois, colocar-nos numa postura vigilante, reflexiva, cuidadosa com seus ab(usos), é, como nos orienta Brandão (2013, p. 89), “procurar ver de onde eles vêm. Quem diz, em nome de quem e para quê”. Existe, por conseguinte, ainda informados por Brandão (2013), vários tipos de educação, com usos distintos, que produzem tipos diferentes de sujeitos, podendo servir à manutenção e acumulação do saber-poder ou à superação deste esquema, substituindo-o por saber e sua repartição. Neste sentido, expõe Calado (2008, p. 227): “Educação Popular (EP) serve, por conseguinte, aos mais variados gostos. Dir-se-ia que há EP feita *para* o Povo, há EP feita *com* o Povo, há EP feita *apesar* do Povo, e há até EP feita *contra* o Povo”.

A educação popular, portanto, acontece nas práxis socioeducativas, no processo contínuo de reflexão-ação-reflexão, que vai muito além do domínio de competências como ler, escrever e contar, permitindo às pessoas a leitura crítica do seu mundo e a ação sobre ele no intuito de transformá-lo, enquanto se transforma (Brandão; Fagundes, 2016). Se, por um lado, a educação popular freireana, já a partir do início dos anos 1960, era parte integrante do processo organizativo das classes populares (Fávero, 2013; Gohn, 2013; Lage, 2013; Brandão; Fagundes, 2016), por outro lado, os movimentos sociais eram/são espaços de formação política de seus participantes, tendo em seu interior um efeito multiplicador (Garcés D., 2006; Lage, 2013). Daí o porquê de no – e através do – movimento social popular se realizar em grande medida a educação popular, conscientizadora, emancipatória, que orienta as pessoas participantes para a leitura crítica e transformação do mundo. Na concepção de Fávero (2013, p. 53), pois, “[...] não só a educação tem um caráter político e como tal pode e deve ‘engravidar’ os movimentos sociais, como os movimentos sociais são educativos e inovam a educação; são a força instituinte da prática educativa”.

Nesta ótica, pois, “popular” exige participação dos membros envolvidos no processo de emancipação, de libertação, transformação das condições injustas. Assim, à título de exemplificação, a partir da leitura de Calado (2008, p. 227), podemos afirmar, ainda, que a elaboração de políticas públicas ou de programas por uma equipe de especialistas, para serem “aplicadas” a um determinado segmento popular, sem sua efetiva participação na construção, execução e avaliação, considerando-o, tão somente, como mero “público-alvo” ou “beneficiário” da ação, destinatário passivo, pronto a receber o “pacote”, constitui na verdade um exemplo do que Freire (2018) designou de “educação



bancária” e Brandão (2013, p. 104) de “capitalista”, não sendo, portanto, possível classificar como “popular” neste caso.

Precisa, pois, a educação (popular) desenvolver propostas pedagógicas e metodológicas condizentes com o (seu) propósito, necessita ser: dialógica; centrada na relação educador/a-educando/a; alicerçada na realidade de vida dos/as educandos/as, tendo-a como referência ao longo do processo pedagógico, de mudança social, de construção de relações mais justas; propiciadora de processos de autonomia e criticidade como objetivos voltados à formação de cidadãos/ãs com capacidades de fortalecimento da democracia; construtora de subjetividades críticas, problematizadoras, inquietas, atentas à vocação ontológica para o *ser mais*, às muitas possibilidades em aberto e capazes de atuar num mundo marcado pelas incertezas e complexidades; tendo, pois, a EP como exigência uma opção ético-política que parte e se destina aos interesses dos grupos excluídos, dominados, subalternizados, silenciados, favorecendo sua organização para a construção do empoderamento, da libertação (FREIRE, 1996, 2018; PONTUAL, 2006; MEJÍA, 2013).

Ainda recorrendo a Calado (2008, p. 231), a EP “comporta rumo, caminhos e posturas. Eis que não se trata apenas de se fazer coisas consideradas significativas, mas, sobretudo de que estas apontem para um horizonte de continua humanização e pelo planeta”. O sonho e a esperança sendo dimensões presentes – em toda a obra de Paulo Freire, daquele que é considerado “um ser humano esperançoso” (GADOTTI, 2001, p. 30), o “guardião da utopia” (GADOTTI, 2001, p. 14) – e animadoras deste compromisso e ação transformadora. Sonho que, nas palavras de Clodovis Boff, – na apresentação de um pequeno, mas valioso, livro de Paulo Freire e Adriano Nogueira (2011) sobre a educação popular intitulado: *Que fazer: teoria e prática em educação popular*, – “antecede e prepara a ação concreta” (p. 13). A realidade de opressão pode e deve ser transformada, o reconhecimento do limite imposto por essa realidade servindo de “motor de sua ação libertadora” (Freire, 2018, p. 48). Enquanto o pensamento neoliberal é fatalista, abominando o sonho, o freireano é utópico, está para além das determinações, nele, o futuro é prenhe de possibilidades (Freire, 1996, 2011, 2018).

A ideia de alternativas contra-hegemônica ganha vulto aqui, da (re)construção do sonho, da utopia, de um *outro mundo possível, necessário e urgente*. O horizonte buscado, o mundo que queremos/desejamos e pelo qual trabalhamos/lutamos, só pode ser obtido por caminhos coerentes, “que apontem na mesma direção. Mais uma vez, isto não é



algo que se possa comprovar com discurso. Há de se recorrer ao caráter das práticas do dia-a-dia” (Calado, 2008, p. 233). A coerência entre palavra (que acontecia numa relação dialógica com o outro) e ação foi, portanto, um dos ensinamentos, “legados”, conforme expõe Gadotti, deixados por Paulo Freire. A indignação diante da injustiça, “uma vida de compromisso com a causa dos oprimidos”, uma “*pedagogia do diálogo*”, “*revolucionária*”, que, mas do que ter dado “dignidade a ele [ao/à educando/a]”, reconhece-a nele/a. E o principal legado, o da esperança (Gadotti, 2001, p. 37-38).

À guisa de conclusão, em Gohn (2013, p. 33-34), encontramos como princípios da educação popular, de acordo com o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI),

a valorização da cultura popular, a centralidade atribuída ao diálogo, à ética e à democracia no processo de construção de relações sociais mais justas; a necessidade de ter como referência constante, ao longo de qualquer processo pedagógico ou de mudança social, a realidade da vida dos educandos e a forma como eles encaram esta realidade – a relação entre conhecimento e politização, entre educação e movimentos sociais; o estímulo à participação dos educandos em todas as fases do processo educativo; a atenção ao pequeno, ao cotidiano; a tentativa de fazer com que o ensino seja também pesquisa, uma investigação curiosa sobre a realidade (Tempo e Presença, CEDI – Centro Ecumênico de Documentação e Informação, n. 272, 1993).

Os aspectos elencados acima são reencontrados na leitura de outros/as estudiosos/as da temática (Calado, 2008; Brandão, 2013; Garcés D., 2006; Fávero, 2013; Lage, 2013; Mejía, 2013; Pontual, 2006), pessoas que se engajam no estudo e vivência dos princípios da educação popular. Ainda no tocante aos princípios presentes na educação popular e expostos marcadamente a partir do documento, citado acima, do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), podemos trazer novamente Mejía (2013), ao referir que o conhecimento acumulado em EP, – que ele resumiu num decálogo, – orienta-se para responder perguntas fundamentais ligadas à prática da educação popular, quais sejam: educação, onde?, para quê?, para quem?, desde que lugar?, por que educação nestes tempos e nestas culturas? Fundamenta-se, pois, a educação popular como prática educativa contextualizada, situada em um território, em um local. Tem a educação (popular) que abrigar intencionalidades/finalidades, o que determinará sua direção, esta necessariamente voltada para, mas não só, a luta de grupos específicos para a mudança de condições de vida, nas palavras de Mejía (2013, p. 373), “[...] sino es un asunto ético que vela y cuida la manera de la existencia de lo humano y la vida en los mundos que habitamos”. Sabendo que o poder é vivido em



toda as relações, busca a educação popular reunir pessoas empobrecidas, marginalizadas, subalternizadas na perspectiva de vivência de outra forma de poder, de transformação social e construção de comunidades empoderadas. O reconhecimento do diferente, bem como do conflito, é aprendizagem problematizada pela educação popular na aposta por uma nova sociedade, pautada pela convivência social democrática e respeitosa. Parte, pois, a educação popular de lugares determinados, de grupos específicos, com finalidades estabelecidas pelos/as seus/suas envolvidos/as, tendo como tarefa atual a formação de “una subjetividad rebelde, no sólo como contestación y resistencia, sino en la elaboración de propuestas alternativas para transformar sus entornos” (Mejía, 2013, p. 374).

Princípios da Educação Popular considerados na análise das práticas educativas do CEPA e COMVIVA

A partir das leituras realizadas, pensamos que os princípios a serem considerados na análise das práticas educativas das organizações sociais se voltam para aspectos pedagógicos, epistemológicos, éticos e políticos.

No tocante ao aspecto pedagógico das organizações estudadas, verificaremos se suas práticas educativas são metodologicamente deliberativas; se estimulam práticas de co-gestão e co-responsabilidade; se investem na construção do sentido comum, a pedagogia do público; se se realizam no próprio exercício da cidadania ativa; se buscam formar cidadãos/ãs autônomos/as e críticos/as, com capacidades comunicativas e argumentativas para participação em organizações da sociedade civil, exercício associativo do poder do controle sobre o Estado e resolução pacífica dos conflitos; se instrumentalizam os atores para novas formas de exercício do poder em que a transparência das ações, a capacidade de ouvir, dialogar, reconhecer a legitimidade no outro são atitudes indispensáveis; se propiciam a apropriação de conhecimentos técnico-políticos que ampliam a capacidade dos cidadãos de atuarem como agentes na definição e gestão das políticas públicas; se ampliam os conhecimentos sobre o território; se desenvolvem a autoestima, as capacidades comunicativas e relacionamento interpessoal e assim cria motivação pessoal para a participação em ações coletivas.

No tocante ao aspecto epistemológico, teremos em conta se as práticas educativas consideram a cultura e saber dos/as educandos/as; se tomam criticamente sua realidade como referencia do seu processo; se são baseadas em processos de



negociação cultural, confrontação e diálogo de saberes; se geram processos de produção de conhecimentos, saberes e de vida com sentido para a emancipação humana e social; se reconhecem dimensões diferentes na produção de conhecimentos e saberes, em coerência com as particularidades dos sujeitos e as lutas na quais se inscrevem.

No que se refere ao aspecto ético-político precisaremos verificar que orientação tem adotado as práticas educativas, a quais grupos tem se servido, qual tem sido seu norte ou sul, se têm opção inequívoca de transformação das condições que produzem a injustiça, a exploração, dominação e exclusão da sociedade, uma opção pelas pessoas e grupos injustiçados, explorados, dominados, excluídos, silenciados.

Apresentação das Organizações Sociais

Descreveremos agora as organizações sociais que servirão de campo para nosso estudo acerca de como os princípios da educação popular são traduzidos pelas práticas educativas desenvolvidas por estas organizações: o Centro de Educação Comunidade Viva (COMVIVA) e o Centro de Educação Popular Assunção (CEPA).

A escolha destas organizações como locus de pesquisa se deveu, conforme supracitado, em função de critérios de afinidades em termos de abordagens educativas, devido às modalidades de colaboração e parcerias que têm estabelecido ao longo da história, bem como do reconhecimento local conquistado. Constam também, como já apontamos, no catálogo elaborado pelo Observatório dos Movimentos Sociais da América Latina, no segmento de *organizações de caráter religioso, filantrópico e de solidariedade*.

Tanto o COMVIVA como o CEPA tiveram suas origens nos trabalhos de base realizados pela Igreja Católica, pelas suas Pastorais Sociais, animadas por religiosas e/ou leigos/as comprometidos/as. Surgem como resposta frente ao descaso dos governos em atender a população infanto-juvenil em suas necessidades e direitos básicos. O COMVIVA foi fundado em 1989, o CEPA em 2003. Ambas as organizações voltam suas ações para as crianças, adolescentes e suas famílias, numa perspectiva de favorecer o processo de conscientização e emancipação das pessoas envolvidas. Uma diferença entre elas recai no fato do COMVIVA atender adolescentes em situação de conflito com a lei, sendo responsável desde 2008, pelo Programa de Liberdade Assistida (L.A.).



O Centro de Educação Popular Comunidade Viva é uma organização da sociedade civil que dispõe de três unidades localizadas em diferentes bairros da periferia (Kennedy e Cedro) e Centro. Foi oficialmente fundada em 1989, iniciou-se, pois, o trabalho junto às crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social na cidade de Caruaru-PE. O trabalho era realizado por educadores/as ligados/as à Pastoral Social da Igreja, Diocese de Caruaru, que, indo ao encontro de crianças e adolescentes em situação de rua, podiam conhecer, através do diálogo, suas realidades com o intuito de ajudar. É de uma educadora social os depoimentos abaixo, extraído de um texto de Silva (2002):

A experiência com meninos e meninas de rua se torna um trabalho muito rico, porque a gente começa a descobrir que aquela criança, que está ali desprezada, marginalizada; quando a gente se aproxima, a gente via que ela tem riquezas dentro dela, que há dentro dela esperança; mesmo com toda a dificuldade que ela encontra, toda a rejeição da sociedade, existe esperança dentro dela. Existem... potencialidades também que a gente, no dia-a-dia, a gente dialogando, a gente brincando, a gente pode descobrir estas coisas. E quando a criança se descobre junto com a gente, a gente se vê feliz, a gente se sente feliz junto com ela (p. 37).

Um outro diferencial do COMVIVA em relação ao CEPA, além do programa desenvolvido desde 2008 de L.A., é o fato de ser um trabalho efetuado com os meninos de rua. A origem do projeto, que à época se denominava Comunidade de Menores de Rua de Caruaru, conforme nos informa Silva (2002), remonta ao engajamento de integrantes da Pastoral Social da Diocese de Caruaru, durante as ações suscitadas pela vivência da Campanha da Fraternidade de 1987 que teve como lema: *Quem acolhe o menor, a mim acolhe*. O depoimento transcrito abaixo, presente em Silva (2002, p. 38), evidencia a percepção de um educando do trabalho realizado.

O trabalho era à noite, para a gente se reunir, tomar sopa, conversar, brincar... Ficávamos desenvolvendo... E foi nessa agitação que fomos conhecendo o pessoal... Elas [as educadora] tinham medo de nós, sabe... se preocupavam com nós.

O COMVIVA tem a missão, conforme podemos extrair de seus documentos publicados (site, artigos, Plano Operacional Anual - 2017), “proporcionar um atendimento socioeducativo para crianças e adolescentes em situação de pobreza e risco pessoal e social, sendo voz ativa na luta pela vida e pelos direitos da infância empobrecida e marginalizada da cidade de Caruaru”.

Atende o COMVIVA, atualmente, 430 crianças (a partir dos seis anos de idade), adolescentes e jovens (excepcionalmente, até a faixa etária de 21 anos), em situação



de vulnerabilidade pessoal e social, em situação de e na rua. O atendimento é extensivo às famílias dessas crianças, adolescentes e jovens. Desde 2008, a organização é responsável pelo atendimento de adolescentes em cumprimento de medida de liberdade assistida, por meio do Núcleo de Referência de Liberdade Assistida.

Acerca do Centro de Educação Popular Assunção cabe mencionar que busca realizar seus projetos e ações voltados prioritariamente para crianças e adolescentes respeitando a Política de Proteção Integral da Criança e do Adolescente de que trata a Lei Federal Nº 8.069 de 13 de Julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Esta Lei, por sua vez, está em conformidade com a Constituição Federal de 1988 em vigor, bem como declarações e convenções internacionais, tais como: Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948 e a Convenção sobre os Direitos das Crianças, adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989.

O Centro de Educação Popular Assunção é uma organização fundada pela ação conjunta de um grupo de religiosas católicas, as Irmãzinhas da Assunção, e lideranças da Vila Pe. Inácio. O CEPA foi se constituindo em resposta às demandas familiares e comunitárias, suas atividades e ações surgiram a partir da identificação das necessidades e potencialidades locais e executadas através de parcerias com instituições de ensino (superior, profissionalizante), órgãos de acompanhamento e deliberações de políticas públicas e instituições de fomento (local, nacional ou internacional). Foi na escuta e diálogo com pessoas que *sentiam na pele* o descaso dos governos e ausência de políticas públicas voltadas às suas necessidades básicas, – de condições dignas de moradia, infraestrutura, trabalho, de existência, – que um grupo de religiosas católicas da Congregação das Irmãzinhas da Assunção, tendo à frente a Irmã Franca Sessa, juntamente com lideranças locais, fundaram processualmente o CEPA. O CEPA tem como um de seus principais objetivos articular pessoas e grupos na defesa de seus direitos, na busca de transformar realidades injustas. Através de parcerias, pôde o CEPA oferecer às pessoas alternativas a essas situações de violações de direitos: educação infantil para as crianças, acompanhamento escolar, teatro e danças regionais para os adolescentes, EJA (Educação de Jovens e Adultos) para mulheres e homens dispostos/as a *ler o mundo*, a partir de sua própria realidade. Em sendo assim, o CEPA foca suas atividades na educação básica, na arte-educação e na formação cidadã, tendo em vista a consciência crítica dos seus sujeitos na luta pelos direitos sociais.



A realidade socioeconômica caruaruense é complexa e marcada por movimentos migratórios, atrai pessoas que buscam na cidade – polo – condições de subsistência e, ao mesmo tempo, não consegue absorver todo o fluxo de imigrantes, boa parte advindos do êxodo rural, a despeito de seu atrativo comércio informal representado de maneira privilegiada pela feira da sulanca. O cenário socioeconômico apresenta-se com bastante dificuldade para a sobrevivência de famílias inteiras, de maneira especial para a população infantojuvenil. Além dos desafios diários, presentes nas cidades, as crianças e jovens precisam lidar com as investidas dos narcotraficantes, dos aliciadores sexuais, da insuficiência de vagas de trabalho e em escolas – de todos os níveis, incluindo-se a falta de oportunidade de qualificação técnico-profissional. Em sendo assim, o COMVIVA e o CEPA, como outras organizações agrestinas, focam suas atividades na arte-educação e na formação cidadã, tendo em vista a consciência crítica dos seus sujeitos na luta pelos direitos sociais.

Resultados

Os resultados da pesquisa em curso apontam para o potencial educativo emancipatório das organizações da sociedade civil estudadas expresso pela relação dialógica e aprendente entre educadores/as e educandos/as, pela formação político-cidadã das pessoas, para o cultivo de sua autonomia, criticidade, criatividade, sensibilidade, solidariedade e abertura diante de possibilidades e horizontes passíveis de serem inventados/construídos. As práticas educativas desenvolvidas pelo CEPA e COMVIVA estimulam a participação dos/as educandos/as em todo o processo de aprendizagem, a co-gestão e co-responsabilidade. As práticas educativas empreendidas consideram a cultura e saber dos/as educandos/as, tomam criticamente a sua realidade como referencia de seu processo aprendente e ensinante. Enfim, o fazer das organizações está “encharcada” dos princípios fundantes da educação popular freireana, em seus eixos pedagógico, epistêmico e ético-político. Nesse sentido, a formação processual e dialógica favorece a materialização desses princípios no cotidiano das organizações, em suas práticas educativas.

Referencias

- Bardin, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1977.
- Brandão, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. São Paulo: Brasiliense, 2013 – (Coleção Primeiros Passos; 20).



- Brandão, Carlos Rodrigues; Fagundes, Maurício Cesar Vitória. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. In: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 89-106, jul./set. 2016.
- Calado, Alder Júlio Ferreira. Educação Popular como Processo Humanizador: quais protagonistas? In: Lins, Lucicléa Teixeira; Oliveira, Verônica de Lourdes Batista (Organizadoras). Educação Popular e Movimentos Sociais: aspectos multidimensionais na construção do saber. João Pessoa-PB: Editora Universitária da UFPB, 2008.
- Fávero, Osmar. Paulo Freire, Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos. In: Streck, Danilo R.; Esteban, Maria Teresa. Educação popular: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- Freire, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- Freire, Paulo. Pedagogia do oprimido – 65ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- Freire, Paulo; Nogueira, Adriano. Que fazer: teoria e prática em educação popular – 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- Gadotti, Moacir. Um legado de esperança. São Paulo: Cortez, 2001.
- Garcés D., Mário. Educação Popular e Movimentos Sociais. In: Pontual, Pedro; Ireland, Timothy (orgs.). Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas. Brasília: Edições MEC/Unesco, 2006.
- Gohn, Maria da Gloria. Educação popular e movimentos sociais. In: Streck, Danilo R.; Esteban, Maria Teresa (orgs.). Educação popular: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 33-48.
- Lage, Allene Carvalho. Educação e movimentos sociais: caminhos para uma pedagogia de luta. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2013.
- Mejía, Marco Raúl. Transformação social: educação popular e movimentos sociais no fim do século – 2ª ed. São Paulo, Cortez, 2013. – (Coleção questões da nossa época; v. 50).
- Mejía J., Marco Raúl. Posfácio. La educación popular: una construcción colectiva desde el sur y desde abajo. In: Streck, Danilo R.; Esteban, Maria Teresa (orgs.). Educação popular: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- Pontual, Pedro. Educação Popular e Democratização das Estruturas Políticas e Espaços Públicos. In: Pontual, Pedro; Ireland, Timothy. Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006.
- Santos, Boaventura de Sousa. Os Conflitos Urbanos no Recife: O caso "Skylab". Revista Crítica, Coimbra: CES, n. 11, p. 9-59, mai. 1983.



Silva, Alexandre Magno Tavares da. Educadores sociais em projetos comunitários: Uma experiência severina em Educação Popular. In: Cadado, Alder Júlio Ferreira (Org.) et al. Educação e protagonismo: relatos e análise de experiências do cotidiano escolar e de outros espaços formativos. João Pessoa: Ideia, 2002.



Adultos mayores en el marco educativo y su incidencia en la sociedad. Club Los Conquistadores como una experiencia de educación popular.

Elen Juliana Rodriguez Cruz
Laura Ximena Romero Soler

Resumen

Los adultos mayores son una población poco desde la sociología y en Colombia, es por esto que es de gran importancia rescatar el conocimiento de los mismos, muchos de ellos han sido olvidados y han dejado pasar experiencias educativas, ya sea por falta de acceso o por otras prioridades en sus vidas. Desde una alternativa popular, un conjunto de abuelos apuesta por rescatar su conocimiento y por enriquecer académicamente sus vidas con propuestas autónomas. Desde el barrio Cerro Norte en el nororiente de Bogotá en Colombia, el "Club Los Conquistadores", surge con un enfoque diferencial. Ellos son un grupo de abuelos y personas de la tercera edad que se reúnen en un espacio comunitario. Tienen un ambiente de integración y por medio de la autogestión han encontrado diferentes mecanismos que los han hecho crecer como comunidad. Ante esto, diferentes dinámicas organizadoras del barrio permiten que la sabiduría popular suscita como alternativa de educación para esta población.

Palabras clave: educación popular, adultos mayores, club los conquistadores.

Introducción

Esta investigación va enfocada hacia los adultos mayores, en Colombia esta ha sido una población estudiada no propiamente desde la sociología de la vejez, sino muchas ocasiones e se les atribuye a estudios relacionados con gerontología social. (Estes, C. 2011) esta tiene un grado de relación con ciencias sociales desde "un nivel microsocio del envejecimiento", además de ser una población con altos índices de empobrecimiento, abandono y exclusión. Se pretende reflejar el rol de esta población dentro del marco educativo de una experiencia de educación popular a partir del Club Los Conquistadores. La noción de adultos mayores desde la "sociología de la "vejez" desde autores como Settersten, Jr. y Richard A., permite realizar un análisis del proceso de envejecimiento, las características y variables que esta categoría trae.

Desde la experiencia del "Club Los Conquistadores" ubicado en el barrio Cerro Norte en el nororiente de Bogotá, en la localidad de Usaquén. Se llevan a cabo talleres, jornadas,



mingas, encuentros, escuelas y algunas charlas, entre otros. Los abuelos, los líderes comunitarios y demás personas encargadas del lugar interactúan cooperativamente dentro de la organización, al igual que personas externas, bien sea del barrio, la localidad, entre otros, y entidades públicas y privadas, organizaciones, cooperativas, universidades.

Si bien es cierto que la edad puede influir en la salud “Dentro de la posición social ocupada por los adultos mayores, se evidencia una presencia de la exclusión de las personas mayores de algunos ambientes sociales” (Jorquera, 2010). En esta medida la educación popular, a partir del Club Los Conquistadores, surge como una alternativa que rompe estereotipos, representaciones, constructos e imaginarios sobre esta población; y propone otra mirada sobre el adulto mayor desde los múltiples saberes de la comunidad, el fortalecimiento de esta y su capacidad de organización.

La educación popular aparece como un modelo pedagógico contrario al modelo de educación formal, hegemónica y eurocéntrica; un modelo alternativo, participativo y reflexivo, este se desarrolla en América Latina en la década de los '60 como concepto teórico-práctico a partir del pensamiento de Paulo Freire. Allí la educación popular apunta a una transformación del proceso de educación y aprendizaje, donde los sujetos sean protagonistas de sus procesos de aprendizaje y descubran nuevas prácticas que los lleven a interpretar, reflexionar y criticar sus realidades, contextos y problemáticas (Muñoz & Villa, 2017).

Este proyecto histórico de conocimiento, pretende articular un diálogo de saberes, una educación horizontal, es decir, una educación en doble vía, distante a un aprendizaje instrumental; concebida como una toma de conciencia de la realidad de forma colectiva, a partir de la construcción de sociedades dignas y justas., y otorga gran importancia al aprendizaje como un acto colectivo e inacabado, la educación como campo de lucha, entre hegemonía y resistencia popular. Lo popular desde la construcción de proyecto de vida en comunidad, donde suscitaban ciertas movilizaciones y procesos emancipatorios, tales como la movilización rural y proceso de liberación cultural, como ejemplos de América Latina: Brasil, Bolivia y México (Muñoz & Villa, 2017). Estableciéndose como práctica diferenciada, siendo la condición del oprimido, la lógica del sistema mundo capitalista y la reproducción orden social, aquellas realidades a irrumpir y transformar, de manera global, pero en los territorios y comunidades presentándose de manera más específica.



El club es una organización educacional, entendida como entidad donde la disciplina académica, las estructuras normativas internas en doble vía y la sabiduría del barrio dinamizan el aprendizaje. Se dedica a la plenitud y a la promoción de valores pedagógicos, siendo un lugar de desenvolvimiento por y para los adultos mayores. En el Barrio Cerro Norte al nororiente de Bogotá, localidad Usaquén, la comunidad se concentra en las horas de la mañana con prolongada frecuencia. Los adultos mayores, los cuales participan de los diferentes espacios desarrollados al interior y exterior del club, como talleres de interacción y actividades recreacionales, propician la relación con el medio ambiente creando huertas comunitarias, módulos en prevención de desastres naturales y situaciones de riesgo, escuelas de salud, entre otras que posibilitan que los adultos mayores sean partícipes de este proceso y proyecto comunitario.

Fundamentación problema

La vulnerabilidad hace referencia al riesgo que una persona o una población puede sufrir frente algún peligro inminente, la “vulnerabilidad ha sido definido de formas muy distintas y a partir de elementos diferentes, entre los que se cuentan riesgo, estrés, susceptibilidad, adaptación, elasticidad (...), sensibilidad o estrategias para enfrentar el estrés (...)” (Ruiz, N.2012). Se habla de vulnerabilidad humana cuando existe algún tipo de amenaza o desastre dentro de cierto grupo social. En estos casos los mayores grados de vulnerabilidad se presentan en las comunidades con poblaciones desplazadas, refugiados, niños, mujeres embarazadas, discapacitados, niños y población adulta. En esta investigación se considera pertinente abordar la vulnerabilidad desde los adultos mayores, los imaginarios y las posibles visiones de su realidad. Puesto que se ha marginado y segregado a esta población en la medida que ha existido un abandono por parte de entidades con la reproducción de un discurso que consolida cierto imaginario.

Como respuesta a estas dinámicas, dichas poblaciones se han ido organizando como mecanismo de respuesta o reacción a estos fenómenos. De tal manera que la existencia de organizaciones, fundaciones o clubes surgen en las ciudades, localidades o barrios, cobrando mayor fuerza, simpatía y reconocimiento en las últimas décadas. Su conformación responde tanto a necesidades locales frente a diversas problemáticas sociales (micro), como a transformaciones macro en la manera de organizar y proyectar el desarrollo de ciertos territorios, donde los actores sociales, tienen un papel relevante; mayor a las instituciones. Tales organizaciones pueden estudiarse desde diversos campos, siendo la participación, la creación y ejecución de programas, entre otros, como



lo refleja el “Club Los Conquistadores” que surgió desde una necesidad por el reconocimiento de la población mayor que reside en este espacio.

En este espacio el adulto mayor en tanto sujeto social para el análisis da paso para entender su proceso de integración social por medio de otras dinámicas, dejando a un lado la comprensión de una vulnerabilidad que los limita como individuos en distintos espacios. Así pues, “Además de ser un referente biológico, el envejecimiento se asocia a diversas consideraciones de tipo sociodemográfico, socioeconómico, sociopolítico, sociocultural y subjetivo; cada consideración complica la lectura del proceso y supone un impacto multifacético en el envejecimiento” (Viveros, 2001) y en segunda medida, con categorías como la participación ciudadana, la educación popular y la integración.

De este modo, Cárdenas asegura que dicha participación depende del contexto y del sujeto “La participación social se desarrolla a partir de actividades que realizan los individuos para alcanzar diferentes intereses y se expresan de diversas formas, dependiendo en el contexto que se encuentren, ya que ésta se puede dar en distintos ámbitos sociales como, por ejemplo, la participación política, la participación laboral, la participación educativa, la participación social, entre otras.” (Cárdenas, 2014).

Entendiendo que a partir de acciones pedagógicas se facilita una formación crítica (participativa) del adulto mayor. Como anteriormente se había mencionado, “la educación es un proceso colectivo mediante el cual los sectores populares llegan a convertirse en sujeto histórico gestor y protagonista de un proyecto liberador que encarne sus propios intereses de clase” (Peresson, Cendales, Mariño, 1983). Y por otro lado como modelo donde los sectores “tomen conciencia de la realidad y fomenten la organización y la participación popular” además que es a partir de la educación popular que estos “recuperan, reconocen, afirman y valoran su identidad” (García, Martinic, Ortiz, 1989).

Aunque se considere desde distintos ángulos que “la Sociología de la Vejez no ha conseguido liberarse por completo del paradigma negativo del envejecimiento, por un lado destaca su lado positivo como resultado de los avances en el proceso de civilización y, por otro, enfatiza mucho más la negatividad de sus consecuencias.” (Pérez, L. 2016). La experiencia de América Latina, potenció la construcción de cierto tejido social, a partir de la educación de adultos, allí gobiernos latinoamericanos crearon y ejecutaron programas y procesos de alfabetización comprendido por un aprendizaje de lector-escritura y otras operaciones básicas matemáticas.



En Colombia, el desarrollo comunitario se extendió en primer momento hacia aquellos sujetos y sectores excluidos, como el campesinado, indígenas, afrodescendientes, entre otros (Dussan, 2004). Iniciando campañas nacionales de alfabetización y de primaria para adultos a finales de 1982, el grupo de Bogotá Dimensión Educativa logra potenciar la construcción de una propuesta más amplia de educación básica y consolidarse como equipo y como institución. Definiendo nuevas áreas de trabajo tales como, ecología, recuperación histórica y afianzamiento de la lecto-escritura, la salud y la creatividad” (Torres, 1993)

Colombia cuenta con experiencias de educación popular por más de tres décadas siendo la inclusión social de otras perspectivas, lo que permite y constata dicha propuesta pedagógica y política (Vélez de la Calle 2011). En la década de los noventa suscitan gran “variedad de instituciones, organizaciones no gubernamentales, agencias de promoción popular, asociaciones de productores, cooperativas, juntas de acción comunal, sindicatos, fundaciones, asociaciones de padres de familia, grupos vecinales, gremios, entre otros, (Londoño, 2002). Dando lugar posteriormente a encuentros, seminarios y consejos de educadores populares de América Latina y Colombia para abordar los alcances y los futuros retos.

Existe también cierta preocupación por la vulnerabilidad de este tipo de población, en cuanto a participación, se generan procesos de inclusión y procesos de reintegración intergeneracional. “La participación, como práctica social de alta complejidad que es, tendrá lugar dentro de determinadas condiciones de posibilidad en las que, a su vez, introducirá mayores o menores diferencias, que subvertirá en mayor o menor medida” (Berriel y Lladó, 2004). Estos procesos se yuxtaponen a imaginarios tales como vejez, envejecimiento o maneras de “ser viejo”, donde la vejez no solamente es comprendida bajo unas lógicas de autocuidado, inutilidad, pasividad, entre otros.

El club de adultos mayores, como colectivo humano, expresa una variedad de modelos relacionales, donde la interacción con su familia, sus vecinos, su barrio, los caracterizan por ser una población afectada por un imaginario social que produce “maneras dominantes de ser”, estos perpetúan modelos que no permiten el cuestionamiento y la diferencia. Es necesario tomar en cuenta estas maneras “de ser viejo” o de pensar la vejez que darán lugar a opciones diversas de “participación”, entre ellas una suerte de posicionamientos pasivo dependientes muy funcionales a la lógica del activismo (Pérez, 2005).



Como se puede ver (Cárdenas, 2014), en su investigación “Participación de los adultos mayores del municipio de Cachipay – Cundinamarca en la construcción de una política pública que responda al fenómeno del envejecimiento”, aborda al adulto mayor como sector poblacional inmerso en unas lógicas de vulnerabilidad; los procesos de envejecimiento, las transiciones demográficas y la importancia de una política pública pensada desde y para este conglomerado social.

Esta idea reafirma que la edad es una variable que ordena y permite la comprensión de la vejez y la sociedad con sus normas, brinda las pautas de comportamientos para crear la vejez. Es decir que el concepto de edad existe porque la estructura social lo dispone. El funcionamiento de las dos fuentes es simultáneo; “la edad existe en una determinada sociedad y la sociedad se articula en función de las edades. Es decir, - edad y sociedad se contienen una a la otra delimitando el terreno donde surge con propiedad el fenómeno social de la vejez” (Pérez, 1997). Estos mismos imaginarios reproducen prototipos de vida y segregan condiciones o capacidades adjudicando roles correspondientes según las edades de otro, coartando oportunidades desde un orden preestablecido.

Esto se debe a que la mayor parte refiere a que las personas adultas mayores son pasivas, mostrándose como personas obsoletas, inactivas y dependientes, es un escenario global en donde predominan las representaciones de la vejez y el envejecimiento, que constituyen una discriminación que trasciende a todas las culturas. La importancia de incluir en el sistema educativo a los abuelos y abuelas, es seguir tratando y deconstruyendo las percepciones negativas frente a la vejez, puesto que el envejecimiento radica en que éstas no sólo se ubican en las generaciones más jóvenes, sino que son traspasadas y asumidas por los mismos adultos mayores, quienes empiezan a representarse a sí mismos como seres indefensos y dependientes.

“La seguridad social de los viejos/as se considera amenazada debido al incremento del índice de dependencia causado por la falta de mano de obra proveniente de la disminución futura de las generaciones productivas, la disminución conlleva una degradación de la relación entre cotizantes y beneficiarios/as.” (Bazo, M.1992) Es ahí donde surge la pregunta sobre los procesos o mecanismos mediante los cuales las diferentes sociedades van creando y comunicando los imaginarios sociales sobre la vejez y el envejecimiento, y permitiendo situaciones y condiciones de abandono, exclusión, empobrecimiento, entre otros, de forma directa hacia este sector poblacional.



Desde una visión en Chile (Jorquera, 2010) resalta la forma de expresión del envejecimiento, se observa que este se presenta como el proceso natural que se inicia con el nacimiento y culmina con la muerte. No obstante, las referencias a él se mantienen dentro de indicaciones generales, cuyo fin es ordenar y clasificar la estructura social, mientras que por otro se utiliza como una forma de mostrar los cambios biológicos y los desafíos que impone al sistema social. Si bien existe una representación muy extendida en la sociedad que lleva a identificar a la vejez con la enfermedad; el proceso de envejecimiento no debe ser considerado como un fenómeno patológico, ya que es un acontecimiento natural en la vida del ser humano, ocurriendo día a día y no porque se llegue a una determinada edad.

Más allá del concepto de vejez o envejecimiento, hay que comprender y analizar su construcción, para tener un acercamiento a aspectos de exclusión, inclusión, relevancia, opacidad y utilidad. “La tendencia general es percibir la vejez como una etapa en la que se pierden los atributos positivos de la vida” (Arnold, Thumala, Urquiza y Ojeda; 2007): El envejecimiento modifica la imagen que se tiene de sí mismo, pero también da a entender a los demás qué conviene cambiar de comportamiento. Un anciano no se siente nunca un anciano, se percibe como anciano por los otros, entonces lo que implica la vejez está en quien la mira desde fuera. Esto condiciona y permite comprender las relaciones sociales, la construcción de estereotipos desde la cotidianidad, las necesidades construidas socialmente y así mismo posibles procesos donde se desmitifique aquellos discursos o realidades que han sido impuestas y construidas socialmente.

Por lo tanto, no se puede estar incluido o excluido completamente de la sociedad, ya que, si bien se puede estar excluido de algún sistema, se puede estar incluido en otros al mismo tiempo” (Jorquera, 2010) Se debe precisar que no se observa tales fenómenos como excluyentes, sino como diferentes formas de expresión del comportamiento de los sistemas funcionales y al mismo tiempo de la funcionalidad del sujeto mismo.

Metodología

Desde la relación de la educación popular y el papel del adulto mayor, se realizó una metodología cualitativa con base en el estudio de caso “Club Los Conquistadores” aplicando entrevistas, grupos focales, observaciones participantes, análisis histórico y bibliográfico de las categorías subyacentes a la temática. Con la comunidad del barrio Cerro Norte en el Club Los Conquistadores se desarrolló un análisis exploratorio, que



pretende dar una mirada general al problema de inclusión y adulto mayor alrededor de la educación popular. La población adulta del barrio Cerro Norte concentrada en el club de abuelos y abuelas, llevan viviendo allí incluso antes de la legalización del barrio, a partir de la década de los 90; permitiendo evidenciar sus nociones sobre el desarrollo del barrio entorno a procesos educativos.

Con el objetivo de identificar el rol del adulto mayor y el reconocimiento de este en la sociedad, específicamente en Bogotá. Se pretende hacer un diagnóstico sobre el panorama de esta población, cabe mencionar que con un consentimiento desde la comunidad “Club Los Conquistadores”. De tal manera que entender la articulación o desarticulación por parte del Estado con esta población da paso a la comprensión de la visión referente al adulto mayor en Bogotá incluso en Colombia. Así pues, el reconocimiento por distintas entidades permite reflejar la relevancia de estos procesos y postula el acceso a otros sectores como forma de resistencia a las nuevas dinámicas del sistema mundo, el cual limita o posibilita el desenvolvimiento a ciertos sectores hoy en día.

El objetivo de las entrevistas fue indagar sobre las prácticas educativas en adultos mayores en el territorio para lograr un diagnóstico que permitiese construir una base sólida para la investigación y el reconocimiento del estado del club. Se realizaron dos entrevistas semiestructuradas a dos habitantes del Barrio: Juan José Miranda- habitante del Barrio Cerro Norte, adulto mayor pensionado e integrante del Club Los Conquistadores y a la señora Hermencia Guacaneme- habitante del barrio Cerro Norte y líder comunitaria del Club Los Conquistadores.

Fue pertinente observar estas dos perspectivas tanto de los líderes como de los integrantes del club para poder evidenciar tensiones y necesidades que estos tuviesen en el territorio desde la experiencia de educación popular, así mismo, la experiencia individual contribuirá desde ámbitos específicos que dan paso a detallar otras aristas o potenciales, defectos o beneficios presentados en su entorno. Desde la perspectiva del integrante se puede identificar las diferentes prácticas educativas no solo de él sino de quienes lo rodean permitiendo hacer un diagnóstico sobre la educación en sus vidas y su incidencia. Por otro lado, la líder comunitaria permite cuestionar sobre la presencia del Estado en estos espacios del sector, del ámbito educativo; y del panorama de los abuelos y abuelas en este proceso educativo hacia la comunidad

Las interacciones en torno al tema de investigación dadas en el grupo focal permiten una consolidación de todos los participantes de esta técnica de investigación. Este parte



de categorías preexistentes desde sentimientos, posiciones, creencias, experiencias, reacciones, entre otras en torno a las dinámicas del barrio. Socializar en un mismo espacio con los habitantes del sector permite consolidar una versión más concreta de la realidad dada en las dinámicas del barrio y articuló las diversas perspectivas de los individuos de una forma más completa.

El objetivo del grupo focal, fue consolidar y articular las diferentes perspectivas de los habitantes del barrio, integrantes de la comunidad y líderes del club para comprender la incidencia del Estado con respecto al adulto mayor en el Barrio Cerro Norte. De tal manera que los diferentes aportes permitirán dar un enfoque y corroborar o eliminar diferentes hipótesis que se tengan en la investigación.

La realización de este grupo focal fue dada por nueve participantes, entre ellos tres líderes comunitarios, tres integrantes del club, y tres habitantes del Barrio Cerro Norte, sector donde se encuentra ubicado la organización. Contó con un tiempo destinado máximo de 2 horas, se realizó una dinámica de tejido por medio de una lana o una sogá con la que se busca generar un tipo de red al igual que captar la atención y participación de todos los asistentes. Por medio de esta se dio paso para compartir, siendo el diálogo más ameno y agradable. Del mismo modo el grupo focal se destinó en el Jardín infantil el Nido, lugar donde se encuentra el “Club Los Conquistadores”

Resultados y discusión

El criterio con más representatividad es el regular, con un 54% de hombre y mujeres que reconocen de manera lenta, inusual o insuficiente las acciones de las administraciones del Estado en relaciones a programas, actividades y políticas públicas para la comunidad del barrio Cerro Norte con relación a prácticas educativas. El criterio más bajo y al que se debe dar más atención según la medición, fue la necesidad de que la Alcaldía haga una verdadera presencia y tome medidas para integrar a la comunidad alrededor de estos temas con campañas pedagógicas y concertación con la misma comunidad.

Según cifras del Censo Nacional de Población y Vivienda 2018, en Colombia la población está envejeciendo, desde la dirección del Dane, “el porcentaje de personas mayores de 60 años aumentó en el país, asegurando que mientras que en 1985 esta población era el 3,98%, en 2018 aumentó a 9,23%. Siendo Quindío el departamento con mayor índice de envejecimiento con 70,43 personas mayores de 60 años por cada 100 menores de 15. Le siguen Caldas (69,34), Valle del Cauca (60,28), Risaralda (59,54),



Tolima (52,08), Nariño (50,82), Bogotá (50,17), Boyacá (50,13), Antioquia (48,73) y Santander (44,23)” (Dane, 2018).

Para el 2019 el panorama no es muy diferente, persiste un fuerte aceleramiento de la tasa de envejecimiento de la población en Colombia, “un incremento muy cercano al 50% de la población adulta mayor, del índice de envejecimiento y de la tasa de dependencia dentro del país, que es cómo las personas productivas asisten de manera solidaria o responsable de la estrategia de la población adulta mayor” (Dane, 2019). De igual manera para este año en Colombia “el fenómeno de envejecimiento se acentúa en las zonas de Eje Cafetero, Tolima, Bogotá y Santander. En Bogotá la población adulto mayor se ubica en las localidades de Usaquén, Suba, Engativá y Kennedy” (Dane, 2019).

La importancia de observar radicó en ¿cómo se percibían las distintas subjetividades?, categorizando los fenómenos desde la teoría y el empirismo. Por otra parte, después de realizar un análisis sobre el contexto se puede evidenciar que la mayoría de las personas salen a sus trabajos o estudios y son los adultos mayores quienes se quedan en el barrio y sus alrededores. Ante esto el Club Los Conquistadores propone espacios de integración a partir de experiencias de educación popular.

De este modo las matrices de observación identificaron que el Club Los Conquistadores está ubicado en la parte superior del barrio Cerro Norte. Consta de dos plantas, una en cada piso, tiene una cocina, un comedor y amplios ambientes recreativos. Se caracteriza por tener carteles informativos en gran parte del lugar. Los abuelos que participan de las actividades realizadas en el Jardín son habitantes del barrio Cerro Norte, estos se organizan en cada ambiente predispuesto para la realización de actividades de lectura, manualidades y cuidado de las plantas, entre otras.

Al cruzar algunas palabras con los abuelos se registra que están al tanto de la pertinencia de sus procesos formativos. A los adultos mayores y a las personas del lugar se les hace normal las visitas que reciben, es por esto que el recibimiento por parte de ellos hace que se destaque este tipo de comportamiento al ser un grupo abierto y al tanto de actores externos que quieran trabajar con ellos. Los abuelos están identificados por su territorialidad, en este caso el barrio Cerro Norte, los cuales hacen que tengan una especificidad grupal y estén al tanto de lo que pasa en él, y así mismo su historicidad.



Desde las entrevistas semi-estructuradas se identificó el rol que juegan estos espacios educativos en sus vidas. En este lugar el panorama de sus vidas ha cambiado rotundamente, con la colaboración de distintas organizaciones han aprendido y logrado hacer muchas actividades que nunca imaginaron realizar. El hecho de volver a estudiar, tener espacios de lectura, escritura, talleres de costura, pintura, cultivos entre otros, los han hecho repensar y resignificar las dinámicas de vida a la que estaban acostumbrados; hacerse partícipes del barrio aportando a él y al hogar desde lo aprendido en las instituciones, les ha dado una mayor representación y reconocimiento en la comunidad dando aportes a la misma.

Del mismo modo, manifiestan felicidad y agradecimiento por poder acceder a este tipo de oportunidades que los hace sentir mejor consigo mismo y con su entorno. También manifiestan que se sienten incluidos en el espacio y en el barrio, sin embargo, afirman que a pesar que hay poca intervención del Estado, les gustaría vincular estos procesos educativos para que otros adultos mayores como ellos puedan acceder a este tipo de “oportunidades”.

Además de esto, para identificar la percepción de la población frente a las ventajas, problemáticas y conflictos del territorio. En este caso, los habitantes del Barrio Cerro Norte llevaron a cabo una cartografía social, allí se percibió el reconocimiento de los sitios más destacados del barrio como el jardín y los colegios, los diferentes comercios, la iglesia, el transporte público y por supuesto, su hogar.

El ejercicio metodológico también permitió identificar que, la vegetación juega un papel importante en su barrio, puesto que reconocen que hace parte fundamental de su vida y suscitando una relación sinérgica con su territorio. Así mismo, se resalta la importancia del cultivo y la crianza de animales, ya que, en sus hogares, las lógicas de enseñanza van enfocadas en este sentido.

Por otro lado, la huerta juega un rol muy importante en la vida de ellos, pues a partir de los cultivos que ellos aprenden a sembrar por medio de sus talleres, ellos se pueden alimentar, autosostenerse o abastecerse en cierta medida. También recolectan ropa y cosas que ya no sean útiles para los otros y ahorran para buscar sus propios recursos. Los aspectos sociales presentes en la construcción de los adultos tienen como elemento común la indicación de roles o funciones y estatus o posición ocupado por los adultos mayores o atribuido por terceros presentes en la vejez.



En torno a la problemática se evidencia la alta delincuencia y venta de estupefacientes que hay en el sector, además de esto se refleja la problemática del desplazamiento de los hogares cerca al sector del muro de contención donde ellos mismos resaltan el riesgo y la presencia de las falencias del Estado en este territorio que refleja la relevancia de esta población para ciertas instituciones. De tal manera que el club juega un papel muy importante para los abuelos o los adultos mayores ya que fomenta herramientas que hacen la vida de ellos más lúdica, garantizando la prolongación del conocimiento y el interés de los habitantes por participar en distintos espacios de una manera autónoma e integradora.

Reflexiones finales

Lo que permite que este tipo de organización continúe al día de hoy, es el apoyo de fundaciones y la participación de la misma comunidad que se reúne, creando espacios de apoyo, socialización comunitaria y representación política. En relación a la vejez, los textos escolares muestran la inclusión/exclusión en la que, si bien existe una mayor parte de alusiones, percepciones, sensaciones y expectativas en torno a la vejez de forma inclusiva, es decir, no se consideran como aspectos negativos; se evidencia la presencia de ciertos estereotipos, ya sea en la forma de representar gráficamente la vejez o en las características psicológicas de los adultos mayores, y lo que les está permitido hacer socialmente, las que se utilizan como forma de diferenciar de las demás etapas de la vida. Es necesario que el sujeto comprenda que estos cambios propios de la tercera edad son inevitables, pero de ningún modo justifican que el sujeto se forme una imagen negativa de sí, permanezca inactivo, encerrado en sí mismo o muestre una imagen distinta a la realidad, tratando de aparentar una menor edad.

La pertinencia de abrir y mantener espacios como el Club Los Conquistadores hace que se construyan imaginarios en torno a la vejez y que del mismo modo se tenga en cuenta la relevancia de esta población en la sociedad. Aunque existan vínculos por parte del Estado en cuestiones de salud y pensiones, se debe observar otras políticas que potencialicen las capacidades de esta población de manera dinámica e integradora. La educación popular rompe con todo tipo de paradigmas que reglamenten un dominio y un orden establecido, los diversos conocimientos de estos adultos mayores permiten nutrir a toda la comunidad y reflejan que existe disposición por gran parte de esta comunidad a construir y contribuir desde una experiencia popular y educativa.



En Colombia tras intentar reproducir un modelo ideal de desarrollo se han escondido, violentado y desconocido distintas realidades del país tanto históricas, como económicas políticas, sociales y culturales desde la concepción epistemológica no propia de esta población. Las distintas dinámicas del mercado y el neoliberalismo han implicado reproducir un modelo en el que se incide en ciertos prototipos de vida que recaen en la población y sus metas. Esto se ha podido establecer mediante las mismas dinámicas del capitalismo mismo y la educación que brinda un discurso que no es diverso y que coarta la libertad de expresión o del mismo modo la desconoce.

Finalmente es un reto para la sociología y para las ciencias sociales ampliar este campo de estudio desde “la sociología de la vejez”. Autores como Settersten & Angel han implantado bases que se deben seguir desarrollando propiamente desde esta ciencia donde se permitan comprender estas dinámicas y se incluya a esta población no solo desde el envejecimiento sino las subcategorías que pueden traer consigo. Es de vital importancia que la académica empiece a reconocer esa pluralidad y esa relevancia de esta población para que así se pueda intervenir en la realidad social desde bases sólidas. Teniendo en cuenta todas las vertientes y los diversos factores que puede traer consigo como herramienta fundamental para el reconocimiento y la incidencia en este sector de la población.

Referencias bibliográficas

Bazo, M. (1992). La nueva sociología de la vejez de la teoría a los métodos. Universidad del País Vasco.

Berriel, F.; Lladó, M. (2004) “La participación de los Adultos Mayores: vicisitudes en la construcción de sujetos de cambio”, En Facultad de Psicología (2004) VII Jornadas de Psicología Universitaria. Montevideo.

Cárdenas, D. (2014) Participación de los adultos mayores del municipio de cachipay – Cundinamarca en la construcción de una política pública que responda al fenómeno del envejecimiento. (pp.31). Bogotá. Universidad colegio mayor de nuestra señora del rosario.

Dane. (2018). Censo Nacional de Población y Vivienda 2018 - Colombia

Dane. (2019). Tercera edad en Colombia: Proyección población mayor de 60 años.

Estes, C. (2011): Theoretical Perspectives on the Sociology of Aging, en Settersten, R. A. & Angel, J. L.: Handbook of Sociology of Aging, New York, Dordrecht, Heidelberg, London: Springer: 17-33.

Freire, P. (1975). Acción cultural para la libertad. Buenos Aires: Tierra Nueva.



- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI editores
- Jorquera, P. (2010) *Vejez y envejecimiento: imaginarios sociales presentes en los textos escolares* presentes MINEDUC (2019). Santiago de Chile. Universidad de Chile. Facultad de ciencias sociales, departamento de antropología.
- Mejía J., Marco Raúl (2014). *La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo*. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(), undefined-undefined. [fecha de Consulta 6 de Noviembre de 2019]. ISSN: 1068-2341. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2750/275031898079>
- Muñoz, D & Villa, E. (2017). *Paulo Freire en la educación popular latinoamericana: el porqué y el para qué de estarse formando como pueblo político*.
- Pérez, L. (2016). *25 años de la sociología de la vejez*. Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Pérez Ortiz, L. (1997), *Las necesidades de las personas mayores. Vejez, economía y sociedad*. INSERSO. Madrid, España.
- Pérez, R. (2005) *Adultos Mayores: Participación e Inclusión Social. Un recorrido de once años en extensión universitaria* (pp.10) Montevideo, Categoría Organizaciones sin fines de lucro.
- Ruiz, N. (2012) *La definición y medición de la vulnerabilidad social. Un enfoque normativo*. Scielo. México abr
- Urteaga, E.(2009) *La teoría de sistemas de Niklas Luhmann*, Universidad del País Vasco Departamento de Sociología 1.Departamento de Filosofía, Universidad de Málaga, Facultad de Filosofía y Letras Campus de Teatinos, Málaga (España)
- Viveros, A. (2001). *Población y desarrollo. Envejecimiento y vejez en América Latina y el Caribe: políticas públicas y las acciones de la sociedad*. (pp.12). Santiago de Chile. Cepal.



Jovens, educação e políticas públicas: uma breve radiografia social de estudantes do Ensino Médio

Cristiane A. Fernandes da Silva
Marili Peres Junqueira
Gustavo Gabaldo Grama de Barros Silva

A política de inclusão social de jovens estudantes requer incorporar pautas com características gerais dos jovens, fornecidas por pesquisas nacionais, e aquelas que os singularizam em suas diversidades, produzidas por pesquisas locais. Esses aspectos balizam a relevância desta investigação, financiada pela Fapemig, cujo objetivo é apresentar uma radiografia por amostragem de jovens estudantes de escolas públicas do Ensino Médio da cidade de Uberlândia-Minas Gerais, Brasil. Para isso, coletamos dados quantitativos com a aplicação de cerca de 800 questionários em escolas de várias regiões da cidade. A partir da montagem de banco de dados, retiramos variáveis simples e múltiplas, cujas frequências e cruzamentos explicitam traços gerais e específicos desses jovens. Por constituir fator que alimenta indicadores sociais e dada a sua importância, a tríade gênero-etnia-estrato social revela o ambiente dos jovens e suas formas de expressão, inclusive aquelas organizadas em redes sociais, justificando o mapeamento das práticas juvenis com celulares. Variáveis como trabalho, religião, mobilidade e escolaridade dos pais também são analisadas visando compreender suas identidades e peculiaridades. O referencial teórico básico advém de: H. Abramo, M. Abramovay, M. Apple, R. Novaes e J. Pais. As identidades e práticas radiografadas nos possibilitam averiguar os impactos, repensar as atuais e futuras políticas públicas educacionais e ações didáticas. Compartilha-se da perspectiva que concebe o jovem estudante na condição de sujeito social portador de demandas socioculturais específicas que desafiam as plataformas educacionais e políticas, notadamente no atual contexto de restrição orçamentária nas políticas públicas de Educação.

Palavras-chaves: jovens – educação – Ensino Médio – perfil sociocultural – políticas públicas

Introdução

Esta pesquisa tem como objetivo principal apresentar uma radiografia social, econômica e cultural de jovens estudantes do Ensino Médio da rede pública da cidade brasileira de Uberlândia, Estado de Minas Gerais.



O desdobramento deste estudo visa produzir leituras sobre a realidade social local para fomentar políticas públicas educacionais, bem como reflexões acerca de aplicações de novos instrumentos didáticos de facilitação e mediação dos processos de ensino-aprendizagem nessas instituições.

Para apresentar a radiografia desses estudantes, selecionamos oito variáveis reveladoras de seu perfil socioeconômico e identitário: gênero, etnia, renda, religião, trabalho, origem e escolaridade dos pais e redes sociais.

Tais variáveis são elucidativas em representarem as escolas e informarem sobre as identidades dos seus alunos, além de possibilitarem a sua comparação entre as regiões nas quais as escolas estão alocadas, indicando perfis importantes ao fomento de políticas públicas a serem aplicadas no âmbito escolar.

O texto está dividido, basicamente, em três principais partes: fundamentação do problema dialogando com Castro, Abramo, Pais, Neri, Novaes e Apple para tratar de ação afirmativa, identidade, juventude, religião, geração digital e educação; procedimentos metodológicos assumidos pela pesquisa e, por fim, resultados e discussão com três subtítulos: 1) perfil geral dos estudantes e por região; 2) herança cultural familiar e mundo digital e 3) aspectos socioeconômicos e culturais desses jovens.

Fundamentação do Problema

O problema desta pesquisa partilha da tese de Castro (2004), para quem “a alquimia raça, gênero, geração tem potencialidades de colaborar na subversão cultural de um sistema de classes”, ultrapassando as políticas de ação afirmativa de combate à desigualdade e incorporando “constituintes com identidades específicas” (p. 9).

Na Sociologia da Juventude, uma das ideias clássicas consiste em tomar a condição juvenil como passagem de posição tanto na família quanto na sociedade: filho-genitor, estudar-trabalhar, dependência-autonomia, participação sócio-política, circulação territorial, relação em redes sociais, etc. (Abramo, 2016). A autora reitera que, efetivamente, os jovens não cumprem fases etapistas nesse processo de transição: “o jovem inicia muitos percursos paralelos de inserção, inclusão, participação e autonomia” (Abramo, 2016, p. 55), remetendo à reboque também em exclusões e dependências alternadas.

É crucial pontuar que juventude não é uma categoria homogênea, mas sim socialmente construída, assinala Pais (1990), o que implica, ter de afastar a concepção biológica e



universalizante de “fase da vida” e compreender a juventude a partir de sua existência no plural e em contextos múltiplos, já que há diferentes sociedades com características próprias canceladas por diversos condicionantes temporais, espaciais, econômicos, sociais e culturais.

Conforme Abramo (2016), no Brasil, convencionou-se o período da juventude entre 15 e 29 anos de idade, que consta dos marcos legais da institucionalização da política nacional da juventude, reafirmada pelo Estatuto da Juventude de 2013. Entretanto, a própria Abramo alerta que para compreender melhor os sentidos do ser jovem, é importante subdividir esse arco etário, diferenciando-o em adolescentes (15 a 17 anos), jovens (18 a 24 anos) e sujeitos entre 25 e 29 anos. Ou seja, embora a juventude receba uma nomenclatura unívoca, a sua compreensão por dentro requer cortes, sejam eles de ordem etária, de gênero, de etnicidade, de renda, de labor, etc.

Cortes como gênero e religião são muito relevantes por compor o repertório de identidades dos indivíduos. Em sua pesquisa “Novo mapa das religiões”, Neri (2011) aponta uma tendência confirmada por outros estudos: “Enquanto os homens abandonaram as crenças, as mulheres trocaram de crença, preservando mais que eles a religiosidade. O catolicismo é patriarcal, já a religiosidade é mais feminina que masculina [...]” (p. 19). Em seguida, Neri delinea uma projeção para os jovens, ao afirmar que: “As gestantes são menos católicas que as demais mulheres. Talvez por isso, como vimos a infância e a juventude brasileira de hoje, retrato do futuro, sejam menos católicas que as demais faixas etárias” (idem).

Mencionando a pesquisa “Juventudes Sul-americanas” (IBASE/PÓLIS, 2009), Novaes (2016) confirma a “diminuição da transferência religiosa intergeracional” contraposta ao avanço geracional no uso das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs)” (p. 235). Os jovens na contemporaneidade são: “seres digitais”. Assim, Novaes atesta que o processo de socialização e sociabilidade da atual juventude é, profundamente, marcado tantas pelas desigualdades sociais derivadas de suas situações econômicas diversas e vulneráveis, quanto pelos modos distintos com os quais se integram nas TICs, por sua vez, crescentemente, “imbricadas na sociabilidade, na construção de identidades, na demarcação de fronteiras sociais” (idem).

Importa também refletir sobre o cenário político educacional do qual a juventude participa. A educação é definida por Apple (2002) como “um espaço de conflitos e de compromissos” (p. 56), o que, inevitavelmente, a torna “também palco para grandes batalhas sobre o que as nossas instituições devem fazer, a quem devem servir, e sobre



quem deve tomar essas decisões” (idem). Por conseguinte, a educação comporta “uma das maiores arenas nas quais os recursos, o poder e a ideologia se desenvolvem, relacionando-se com as políticas, o financiamento, o currículo, a pedagogia e a avaliação” (idem).

Embora Apple trace o cenário educacional específico dos Estados Unidos da América, por sua vez tomado pelo poder neoliberal e lógica mercantilista e privatizadora, esse lugar de fala é muito similar ao atual contexto brasileiro cujo comando político se alinha a essa vertente. Conforme Apple (2002), há, cada vez mais, um *apartheid* na educação norte-americana levando alunos brancos para escolas privadas e religiosas e os pobres para escolas periféricas e rurais, situação que apesar de ocupar o foro público, não, necessariamente, convoca para essa arena grupos opositoristas “como feministas, indivíduos marcados com o estigma racial e outros grupos desprovidos de poder”, podendo, ao contrário, incitar a formação de novos grupos conservadores (p. 72).

Dessa forma, para tratar de educação, é preciso considerá-la dentro de um contexto mais amplo que envolve, necessariamente, os sujeitos sociais ativos que a vivenciam diretamente e a esfera política que a normatiza e a reestrutura. Só poderemos ter uma proposta de política pública, que de fato atinja os jovens estudantes, se os conhecermos bem, especialmente as suas identidades; o que equivale dizer que o diagnóstico é fundamental para a transformação.

Foi partindo dessas perspectivas teóricas que delineiam a juventude atual no contexto político e educacional, que procedemos os cortes com as variáveis aqui escolhidas, perpassando por gênero, trabalho, etnia, religião e redes sociais para desenharmos o perfil da juventude estudantil uberlandense.

Metodologia

Os procedimentos metodológicos adotados pela pesquisa dispõem de teor quantitativo, apoiando-se em um banco de dados com temas diversos sobre jovens estudantes. A montagem do banco de dados deriva de uma pesquisa coletiva que busca conhecer o perfil dos estudantes de Ensino Médio nas escolas públicas de Uberlândia e conta com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig).

Entre as trinta e três escolas públicas de Ensino Médio da cidade, selecionamos oito, ou seja, 24% do total. Os critérios de seleção das escolas foram dois: 1) cobertura de toda as cinco regiões da cidade de Uberlândia (norte, sul, leste, oeste e centro) e 2) escolas com histórico de aceite de componentes curriculares de Estágios



Supervisionados. Tendo em vista que a pesquisa foi realizada nos primeiros e terceiros anos, diurnos e noturnos, cujo universo é de 12.925 alunos em 2018, a nossa amostra sendo de 826 questionários, representa 6,4% do total.

A coleta de dados de campo foi realizada em 2018 por meio de questionário auto aplicado por estudantes com idades concentradas entre 15 e 18 anos e que frequentavam escolas públicas estaduais de Ensino Médio de Uberlândia.

Muito embora o questionário contemple diversas variáveis, traremos aqui apenas aquelas que julgamos mais condizentes com a proposta do grupo temático ao qual este trabalho se vincula neste evento.

As respostas dos alunos foram concedidas sem a interferência dos pesquisadores, que permaneceram nas salas de aulas durante todo o processo para retirada de dúvidas técnicas acerca do procedimento para preencher o questionário. No entanto, as dúvidas de conteúdo (a exemplo das definições de etnia e gênero) não foram sanadas, pois o intuito era verificar as próprias aceções apreendidas pelos estudantes até aquele momento no bojo da educação formal.

Visando refinar a análise sobre a heterogeneidade desses estudantes, tomamos como instrumento de investigação partir de um olhar sobre as suas características gerais, portanto, homogêneas, para depois atingir a sua diversidade. Um recurso analítico que permite a compreensão das informações por nos fornecer parâmetros para comparação de atitudes que se integram e se afastam dos dados estatísticos.

Resultados e Discussão

Perfil geral dos jovens estudantes com estratificação regional

Os jovens estudantes desta pesquisa dispõem de faixa etária que se estende sobretudo entre quinze e dezoito anos, concentrando-se nos dezessete anos de idade (38%). Os mais jovens, de quinze anos, estão mais presentes em escola do centro da cidade (27% contra 16% da periferia) e os mais velhos, de dezoito anos, encontram-se mais nas escolas da periferia da cidade (20% contra 9% do centro).

Em sua composição por sexo, há mais mulheres (52%), seguida de homens (47%) e os demais declararam-se pertencentes a outros sexos. Há mais mulheres estudando tanto no centro quanto na periferia, embora seja no centro onde elas são majoritárias, guardando maior distância em relação aos homens, com 11% a mais, enquanto na periferia há apenas 4% a mais de mulheres.



No quesito etnia, há mais pardos (47%), seguidos de caucasianos/brancos (26%) e, por último, por negros (17%). Entretanto, quando saímos dos dados gerais e estratificamos em periferia e centro, essa ordem étnica só se mantém na periferia, com acréscimo de pardos e negros e decréscimo de caucasianos (pardos: 49%, caucasianos: 24% e negros: 18%), já no centro inverte-se a posição dos dois primeiros, havendo mais caucasianos (19% a mais) do que pardos e bem menos negros (caucasianos: 43%, pardos: 36% e negros: 11%). Os demais declarantes de outras etnias não revelaram discrepâncias nessa distribuição.

No âmbito religioso, também retendo as três filiações mais representativas, evangélicos, católicos e sem religião, percebe-se contrastes significativos. No cômputo geral, vêm evangélicos em primeiro lugar (38%), católicos em segundo (32%) e sem religião por último (22%). Porém, aplicando o estratificador periferia-centro, essa tendência é observada novamente apenas na periferia da cidade, aumentando os evangélicos, diminuindo os católicos e os sem religião: 40% evangélicos, 30% católicos e 21% sem religião. Já o centro da cidade comporta católicos em primeiro lugar (44%), sem religião em segundo lugar (30%) e evangélicos em último (25%).

Estes dados servem como indicativo empírico que confirma uma tendência religiosa observada em geral no Brasil por Novaes (2004, p. 321), ao apontar a diminuição percentual de católicos, o aumento dos fiéis evangélicos e o crescimento de indivíduos “sem religião” como características do novo campo religioso neste país a partir das últimas duas décadas.

Na variável trabalho, a média geral revela que 38% desses jovens estudantes trabalham, contra 62% que não trabalham, um percentual preocupante por se tratar de jovens em idade escolar dividindo seu tempo entre estudo e trabalho. Na periferia figura maiores índices entre os que trabalham, 39% contra 33% do centro, portanto, 6% a mais. Por consequência, os que não trabalham estão mais presentes no centro, 66% contra 61% da periferia.

Na distribuição de rendas, na média geral vem em primeiro lugar a segunda faixa de renda familiar, entre um e dois salários mínimos, com 29%; em segundo lugar os que não souberam responder, 24%; em terceiro a terceira faixa de dois a três salários mínimos, 15%; em quarto lugar a primeira faixa mais baixa, de menos de um salário mínimo, 14%; em quinto lugar a faixa mais alta, de quatro ou mais salários mínimos, 9% e em sexto a penúltima faixa entre três e quatro salários mínimos, 7%. Portanto, esses dados confirmam a distribuição de rendas na pirâmide social. Comparando periferia-



centro, em primeiro lugar continuam a faixa salarial de um a dois salários mínimos (30% e 25%, respectivamente) e em segundo lugar os que não souberam responder (24% e 23%, respectivamente); entretanto, avulta-se grande contraste na terceira posição: enquanto na periferia incide sobre a faixa de renda mais precária de menos de um salário mínimo (15%), no centro o terceiro lugar recai sobre a faixa de renda mais alta, de quatro ou mais salários mínimos (21%). O que não significa que no centro não haja bolsão de pobreza, já que a diferença percentual entre centro e periferia na faixa mais baixa é de apenas 4% a menos no centro, porém na maior faixa essa diferença é de 14% a mais para o centro. Enquanto na periferia as faixas salariais se concentram entre menos de um salário mínimo e três salários mínimos, perfazendo 54%, no centro a concentração incide entre um salário e três salários mínimos e quatro ou mais salários mínimos, totalizando 60%.

Herança cultural familiar e mundo digital

O ser jovem comporta em seu aparato identitário tanto a herança cultural recebida dos seus pais quanto a incorporação de novos aspectos contemporâneos, notadamente aqueles advindos da comunicação e sociabilidade virtuais.

No que concerne à escolaridade dos pais, temos para o pai o seguinte quadro: focando a média geral, em primeiro lugar estão aqueles com Ensino Médio (52%); em segundo lugar com Ensino Fundamental (24%); em terceiro os que não sabem ou não responderam (12%); em quarto o Ensino Superior (9%) e em quinto lugar a Pós-graduação (2%). Na estratificação periferia-centro, a periferia observa essa mesma colocação, com 1% a mais nos Ensinos Fundamental e Médio, empate nos que não souberam responder ou deixaram em branco e 1% a menos no Ensino Superior; entretanto, no centro essas posições se alteram significativamente, embora mantendo as duas primeiras posições: Ensino Médio, 48%; Ensino Fundamental, 25%; já em terceiro lugar vêm o Ensino Superior com consideráveis 17% dos pais portadores desse diploma contra 8% da periferia; e apenas 7% não souberam responder ou deixaram a questão em branco. Redesenhando esse quadro para as mães, observa-se tanto na média geral quanto no binômio periferia-centro a mesma tendência dos pais, porém, com percentuais de escolaridade mais baixos (de 3 a 7%) para as mães, ou seja, as mães são menos escolarizadas do que os pais, sobretudo no Ensino Fundamental onde incide a maior distância; uma realidade inversa da atual geração onde as mulheres jovens são mais escolarizadas do que os homens.



No tema da mobilidade de regiões brasileiras dos pais dos jovens estudantes, observa-se a seguinte posição: Sudeste em primeiro lugar (63%), com grande acento para Minas Gerais, indicando, portanto, haver baixa mobilidade dos pais entre estados; Nordeste em segundo (13%), com maior presença do estado da Bahia, especialmente para os pais; Centro-Oeste em terceiro (11%), sobretudo do estado de Goiás, também com maior destaque para os pais; Norte em quarto (3%) e Sul em quinto lugar (2%). Desdobrando a mobilidade regional por sexo dos pais, as mães são maioria em todas as regiões, salvo no Nordeste, onde os pais as superam em pouco mais de 3%. Há um ligeiro aumento de mães nascidas na região Sudeste (65% contra 62% dos pais), especialmente em Minas Gerais (61% contra 57% dos pais). É apenas na região do Nordeste que os pais superam as mães em sua origem, enquanto eles atingem 15%, elas perfazem 11%. As mães também têm ligeira maioria em origem na região do Centro-Oeste do país, com 11% contra 10% dos pais. Essa maior mobilidade por parte das mulheres decorre, em grande medida, em função da relação matrimonial, onde, em geral e por tradição cultural, são as mulheres que acompanham os maridos mudando-se de Estado. Todavia essa lógica não incide sobre a região nordeste pelo fato de ser esta a região mais pobre do país, por isso dela saem muitos retirantes homens em busca de emprego em outros estados do país, muitas vezes, deixando famílias em seus estados de origem e mesmo constituindo outras famílias nos estados de destino. O que se observa inclusive pela proximidade Bahia-Minas Gerais facilitando o fluxo migratório.

Dirigindo o olhar para os dispositivos móveis e as redes sociais utilizadas pelos jovens estudantes, observa-se na média geral que na escola usam o celular, essencialmente, para os estudos em primeiro lugar (29%); para contatos pessoais em segundo lugar (22%), para trabalho em terceiro (16%), para música e TV em quarto lugar (13%) e para jogos em quinto lugar (8%). Na periferia, segue-se essa mesma tendência com empate na primeira, segunda e quinta posição, aumento de um por cento na terceira posição e queda de um por cento na quarta colocação. Já o centro apresenta diferença expressiva, embora também com os estudos em primeiro lugar, mas com decréscimo de dois por cento; contatos pessoais em segundo, decrescidos em três por cento; também ocupa empatado no segundo lugar a música (e não o trabalho como na periferia); trabalho e jogos vêm em seguida com apenas um por cento de diferença. Assim, a cultura jovem estudantil da região central da cidade valoriza mais a música e a TV do que o trabalho; enquanto que o oposto ocorre na periferia, onde os jovens se veem muito mais premidos pela necessidade de assumir o seu próprio sustento já que, como exposto anteriormente, as rendas mais baixas encontram-se fora da zona central.



No que concerne às redes sociais mais usadas pelos jovens estudantes, na média geral vem o *WhatsApp* em primeira posição (61%); *Facebook* em segunda (14%); *Instagram* em terceira (11%) e *YouTube* em quarta (8%); as demais redes sociais atingem apenas um por cento cada. A periferia segue essa mesma tendência, com aumento de apenas um por cento na primeira e quarta posição, empate na segunda posição e queda de um por cento na terceira posição. Já o centro destoa bastante da periferia: com queda de seis por cento na primeira posição, *WhatsApp* (56%); em segundo lugar está o *Instagram* (15%) e não o *Facebook*, este vem em terceiro lugar (11%), seguido bem de perto pelo *Twitter* em quarto lugar (10%); este apareceu com apenas 1% na periferia; o *YouTube* ficou em quinto lugar (5%) no centro. Assim, apesar de o *WhatsApp* ser de uso bastante popular tanto no centro quanto na periferia, esta utiliza mais o *Facebook* e o *YouTube*, enquanto o centro recorre mais ao *Instagram* e faz uso, praticamente, exclusivo do *Twitter*, uma rede social, quase, não utilizada pela periferia.

Aspectos socioeconômicos e culturais dos jovens estudantes

Ao passo que o tópico anterior traça o perfil dos jovens estudantes a partir de variáveis isoladas, neste tópico são apresentados cruzamentos envolvendo mais de uma variável, isso refina a análise à medida que permite conhecer com mais detalhes características dos jovens e, portanto, de sua identidade, afastando a visão unívoca de média cuja máxima é a generalização.

Com vistas a trazer elementos que traçam o perfil identitário dos jovens estudantes, seja no sentido afirmativo ou negativo, recortamos o mundo do trabalho e a renda como condutores socioeconômicos para cruzar e filtrar com as variáveis culturais etnia e religião.

Ao cruzarmos trabalho com etnia, vê-se, logo de imediato, a realidade da própria composição dessas variáveis isoladas, ou seja, mais da metade não trabalha, pardos estão em primeiro lugar, caucasianos em segundo e negros em terceiro em ambas as situações (de trabalho e de não trabalho). Contudo, as diferenças se revelam quando comparamos as distâncias percentuais entre as etnias: no caso dos jovens estudantes que não trabalham as distâncias entre negros e as outras duas etnias, caucasianos e pardos, são bem maiores (12% e 18%, respectivamente) do que na outra categoria dos que trabalham (2% e 11%, respectivamente). O que significa que, proporcionalmente, os negros usufruem muito menos da situação do não trabalho. Por outro lado, na situação de trabalhadores, as distâncias entre as etnias caucasianos, pardos e negros



são bem menores, ou seja, há muito menos caucasianos e pardos na condição de trabalhadores. Não obstante, ao confrontarmos apenas brancos e pardos, a realidade é antagônica: no contexto do não trabalho, eles guardam uma menor distância percentual (6%), já no âmbito do trabalho, o percentual que os separa cresce (9%), indicando que caucasianos continuam retardando a sua entrada no mercado de trabalho.

Fazendo uma imersão na importante variável econômica renda familiar, e cruzando-a com o trabalho, conseguimos qualificar muito melhor a informação trazida no tópico anterior, a de estar já em segundo lugar (depois da faixa entre um e dois salários mínimos) aqueles que não souberam responder sobre a renda de sua família (24%). Ao dividirmos os jovens estudantes em trabalhadores e não trabalhadores, observamos que são, justamente, estes que, em sua maioria esmagadora, desconhecem ou não responderam o valor da renda familiar de sua casa (20%). Entre os jovens que não trabalham é exatamente esse percentual e alternativa, os que não sabem ou não responderam sobre a renda familiar, que ocupa o primeiro lugar; em seguida vem a segunda faixa salarial entre um e dois salários mínimos (16%); a faixa de salários mais altos já ocupa a quarta posição quase empatada com a faixa mais precária (7% e 5%, respectivamente). Por outro lado, na situação de jovens estudantes trabalhadores, o quadro é bem distinto: em primeiro lugar está a segunda faixa salarial entre um e dois salários mínimos (12%); em segundo lugar já se revela com intensidade a faixa mais precária menos de um salário mínimo (7%) e só em terceiro lugar vêm aqueles que desconhecem ou não responderam sobre a renda familiar (5%), seguidos de perto pela faixa salarial mais alta de quatro ou mais salários mínimos (4%). Ou seja, são visíveis dois aspectos importantes comparando jovens estudantes trabalhadores e não trabalhadores: estes são muito mais alheios diante do orçamento doméstico e dispõem de condições econômicas familiares bem melhores do que os que trabalham, sendo estes mais afetados pelos salários mais baixos, sobretudo pela primeira faixa salarial. Ou ainda, observa-se que as faixas salariais mais altas crescem entre os que não trabalham e as faixas salariais mais baixas aumentam entre os que trabalham, anunciando que os jovens estudantes que trabalham o fazem por necessidade inadiável de ajudarem no sustento de sua família e não, simplesmente, para alcançarem autonomia pessoal, fazerem apologia à ideologia do trabalho ou algo que o valha.

Não obstante, a variável renda cruzada com religião não permitiu a observação de tendências, havendo oscilações entre as várias faixas salariais nas quais, por vezes, eram católicos que ocupavam o primeiro lugar e outras vezes os evangélicos: na



primeira faixa de menos de um salário mínimo há mais católicos do que evangélicos; na segunda faixa entre um e dois salários mínimos há, praticamente, um empate entre ambos; na terceira faixa entre dois e três salários mínimos são os evangélicos que ocupam o primeiro lugar; na quarta faixa entre três e quatro salários mínimos os católicos voltam a ocupar o primeiro lugar de forma bem pronunciada; na última faixa de quatro ou mais salários mínimos são os evangélicos que estão em primeiro lugar. Isso indica não haver aí fatores determinantes entre renda e religião, já que nenhuma tendência foi anunciada. Entretanto, dois aspectos chamam a atenção: Entre os que desconhecem a faixa de renda de sua família, são os sem religião que, proporcionalmente, menos ocupam essa posição, assim, são, por suposto, os mais esclarecidos sobre o orçamento familiar. Outro comportamento que nos convoca para reflexão é que na última faixa salarial, a mais alta, de quatro ou mais salários mínimos, pela primeira vez apresenta, praticamente, equiparação entre as três colunas do gráfico compostas pela tríade religiosa, substancialmente entre católicos e sem religião.

Esse último dado sinaliza uma sociedade na qual o credo religioso não traz determinantes para a renda, o que, em certa medida, pode ser entendido por se tratar de uma cultura onde a não ortodoxia e o sincretismo religioso faz parte do seu cotidiano, inclusive no mundo do trabalho. Isso não significa que não haja tendências na relação religião e economia, o fato é que estes dados focados em jovens estudantes de escolas públicas (portanto, não confessionais e nem militares) não nos permitiram vislumbrar essa correlação, especialmente por se tratar de um universo jovem cujo comportamento religioso não parece ser a variável que melhor os definem em termos de identidade. Outras pesquisas que tomaram indivíduos de diferentes faixas etárias no Brasil, como aquela publicada por Neri (2011), que identificou correlação entre católicos e estados mais pobres, como do Nordeste: “Entre as 27 unidades da federação, os mais católicos são os nordestinos com 74,9% de sua população” (p. 11). Este estudo aponta ainda que “em países mais pobres, religião parece ser fundamental” (idem, p. 15), entretanto, os mais religiosos não são os jovens, mas sim os mais velhos e as mulheres, conclui o mesmo estudo.

Ao retermos a variável renda e retomarmos a etnia para estabelecer correlação, assim como apontamos anteriormente na relação entre trabalho e etnia, alguns condicionantes se explicitam mais nitidamente. Deixando de lado o fato de haver mais pardos do que caucasianos e negros em último lugar, o que, em regra geral, joga os seus índices para essa posição invariável em quaisquer cruzamentos, importa, assim, observar cada



variável de maneira proporcional, ou seja, analisar a distância e/ou a projeção entre as colunas dos gráficos indicativas das opções nas faixas salariais assinaladas. Nesse sentido, é patente que os negros encontram-se em situação muito mais desfavorável por reterem, proporcionalmente, as faixas salariais mais baixas, enquanto que a situação dos caucasianos é o inverso, concentrando os maiores índices nas faixas salariais mais altas, notadamente na última faixa. Os negros são os mais bem informados sobre a renda familiar, os caucasianos os piores informados; confirmando as condições materiais mais precárias dos negros que interagem mais de perto com a família para ajudarem em seu sustento.

Nestes termos, observa-se que no Brasil, e especificamente entre os jovens estudantes uberlandenses, a variável etnia é muito mais pronunciada e informativa do que a religião por revelar o perfil socioeconômico e cultural dos jovens, a despeito de ainda sermos um país no qual a religião permanece como um fator identitário importante, porém, não tão decisivo para compreender a cultura juvenil.

Considerações Finais

O papel fundamental da academia em publicizar as condições socioeconômicas e culturais dos jovens estudantes consiste em abrir flancos para que estes assumam o seu protagonismo político alicerçando um futuro que lhes pertença e possibilitando a transformação para uma sociedade que busque a igualdade e respeite a diversidade. Assim como para a construção de uma prática docente reflexiva sobre as condições específicas dos estudantes com quem se envolvem em seu exercício profissional.

Em consonância a essa posição da premência do protagonismo juvenil no cenário político, Abramovay e Castro, na obra de pertinente título “Ensino Médio, Múltiplas vozes” (2003), atestam que a despeito do desalento brasileiro diante das instituições políticas, do futuro e da democracia, “os mais de 8 milhões de jovens matriculados no ensino médio merecem especial atenção, viabilizando-se formas em que mais participem como sujeitos de uma revisão crítica desse grau de ensino de forma a torná-lo um efetivo canal de utopias perdidas” (p. 572). Portanto, a esfera educacional é creditada e potencializada em suscitar na juventude a reversão das mazelas provocadas pela sociedade administrada pela lógica perversa do capital econômico predatório.

Justaposto a essas perspectivas, o intuito desta pesquisa foi, ao lado da radiografia do perfil dos jovens estudantes da cidade de Uberlândia, tentar, junto ao debate público, provocá-los enquanto importante categoria social a ocupar o lugar de protagonistas no



cenário das políticas públicas educacionais, nas quais eles devem ser tratados enquanto “sujeitos de direitos” proponentes ativos da agenda política educacional.

Abramovay, Castro, Pinheiro, Lima e Martinelli (2002) reiteram que os serviços públicos precisam oferecer tecnologias sociais (Programas Sociais de Políticas Públicas ou Privadas) que invistam em capital social para a população vulnerável, especialmente a juvenil, pois essas tecnologias assumem relevante impacto mobilizador sobre a juventude por fortalecer-lhe o associativismo e a autoestima, facultando-lhe a inclusão e a cultura cidadã. Para isso, concluem os autores, é fundamental que essas experiências estejam calcadas “em saberes localmente produzidos”, logo, podendo “oferecer respostas eficazes aos problemas específicos que cada panorama local apresenta” (Abramovay, Castro, Pinheiro, Lima & Martinelli, 2002, p. 73).

Compartilhamos, por fim, da visão de Castro (2004), ao defender que os jovens têm o direito ao tratamento afastado de estereótipos e com estímulo à sentidos humanitários e criativos, não necessariamente enquadrados na lógica mercantil. A presente pesquisa pode servir como substrato teórico e estatístico para o desenvolvimento dessas ações reivindicatórias coletivas.

Referências Bibliográficas

- Abramo, H. (2016). Identidades juvenis: Estudo, trabalho e conjugalidade em trajetórias reversíveis. In D. Pinheiro, E. Ribeiro, G. Venturi, & R. Novaes. (org.) (2016). *Agenda juventude Brasil: Leituras sobre uma década de mudanças* (pp. 19-59). Rio de Janeiro, Brasil: Unirio. Disponível em: <https://polis.org.br/wp-content/uploads/AGENDAJuventudeBrasil.pdf>
- Abramovay, M., Castro, M. G, Pinheiro, L. C., Lima, F. S., & Martinelli, C. C. (2002). *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: Desafios para políticas públicas*. Brasília, Brasil: UNESCO, BID. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127138>
- Abramovay, M., Castro, M. G. (2003). *Ensino Médio: Múltiplas vozes*. Brasília, Brasil: UNESCO, MEC. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000130235>
- Apple, M. W. (2002). “Endireitar” a educação: As escolas e a nova aliança conservadora. *Currículo sem Fronteiras*. 2(1), 55-78, Brasil. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/apple.pdf>



Castro, M. G. (2004). *Políticas públicas por identidades e de ações afirmativas: Acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes*. Brasil. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/28334-28345-1-PB.pdf>

Neri, M. C. (coord.). (2011). *Novo Mapa das Religiões*. Rio de Janeiro, Brasil: FGV, CPS. Disponível em: <https://www.cps.fgv.br/cps/religiao/>

Novaes, R. (2016). Juventude, religiosidade, territórios e redes: Reflexões sobre resultados de pesquisas. In D. Pinheiro, E. Ribeiro, G. Venturi, & R. Novaes. (org.). *Agenda juventude Brasil: Leituras sobre uma década de mudanças*. (pp. 233-263). Rio de Janeiro, Brasil: Unirio. Disponível em: <https://polis.org.br/wp-content/uploads/AGENDAJuventudeBrasil.pdf>

Novaes, R. (2004). Os jovens “sem religião”: Ventos secularizantes, “espírito de época” e novos sincretismos. Notas preliminares. *Estudos Avançados*, São Paulo, Brasil, 18(52), 321-330. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142004000300020>

Pais, J. M. (1990). A construção sociológica da juventude – Alguns contributos. *Análise Social*, Lisboa, Portugal, 25(105-106), 139-165. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>



A judicialização de políticas públicas nas universidades federais e o papel da defensoria pública na democratização do ensino superior.

Isabel Bezerra de Lima Franca

Resumo

O acesso à justiça é um direito fundamental para o exercício dos demais direitos e tem se mostrado essencial na implementação de políticas públicas para redução das desigualdades sociais. A judicialização de políticas públicas voltadas à inclusão social acarretou mudanças, não apenas nos direitos sociais mas também no próprio acesso à justiça, possibilitando o *empoderamento* legal de uma população carente que antes vivia a margem desse direito. Na educação, a implementação de políticas para democratização do ensino superior levou atores da seara política para o âmbito do Judiciário. Nesse sentido, é importante ressaltar o papel da Defensoria Pública, como instrumento de ampliação do acesso a justiça e do direito à educação, defendendo estudantes que buscavam o ingresso no ensino superior por meio das políticas de cotas implementadas pelas universidades federais.

Palavras-chave: Acesso à Justiça. Judicialização da Educação. Universidades Federais. Defensoria Pública da União.

Introdução

O novo desenho institucional da Constituição Federal de 1988, dotou o Poder Judiciário de uma série de instrumentos e garantias que ampliou a competência dos órgãos jurisdicionais, possibilitando maior autonomia e controle destes em relação aos demais poderes, alterando, significativamente, a dinâmica das relações entre eles.¹ No entanto, esse desenho institucional surgiu permeado de normas programáticas que necessitavam de complementação por parte do Poder Público, levando os atores políticos a uma interpretação principiológica aberta que permitia aos órgãos jurisdicionais utilizarem diversos meios de integração para dar efetividade e concretizar os direitos fundamentais previstos na Carta Constitucional de 1988².

Nesse contexto, a ampliação do acesso à justiça para a população de baixa renda se mostra um fator essencial para a fruição de outros direitos previstos constitucionalmente, além de ser um meio de assegurar a implementação de políticas públicas redistributivas que contribuam para a redução das desigualdades sociais.



Entretanto, considerar o acesso à justiça como fator de incremento para a judicialização implica também observar esse direito fundamental sob uma perspectiva emancipatória que possibilite a inclusão de determinadas classes sociais na construção da agenda política. Por essa razão, as abordagens de acesso à justiça devem incorporar, além da noção de um direito formal também uma perspectiva de direito substancial que permita um verdadeiro “empoderamento” das massas, gerado, não apenas a partir da consciência dos próprios direitos, mas também da compreensão de que a verdadeira justiça está relacionada ao direito material³.

No processo de democratização do Ensino Superior, as políticas públicas⁴ foram criadas por meio de incentivos, respeitando que cada universidade criasse seus programas de ingresso de acordo com sua disponibilidade. Segundo o artigo 207 da Constituição Federal de 1988, as universidades federais são regidas pelo “Princípio da Autonomia” que lhes permite, obedecendo ao princípio de indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão”, usufruir de “autonomia didático-científica, administrativa, gestão financeira e patrimonial que permite ditar os rumos das políticas públicas por elas implementadas⁵.

No entanto, a implementação de políticas públicas de ingresso nas universidades federais desencadeou um processo de judicialização que foi intensificado pelos mecanismos de acesso à justiça disponibilizados na Constituição Federal de 1988⁶. Nesse cenário, convém destacar o papel da Defensoria Pública da União (DPU), por sua relevante participação na democratização do ensino superior, visto que sua atuação na judicialização de política de cotas em universidades federais praticamente triplicou em relação às ações contrárias à prestação deficiente do serviço público de ensino.

Esse trabalho analisou 576 decisões judiciais encontradas no *site* do Conselho da Justiça Federal (CJF), no período de 1999 a 2014 a fim de verificar por meio do número do processo nos *sites* dos Tribunais Regionais Federais (TRFS) quem atuou como advogado da parte nas ações contra as universidades federais.

Diante disso, o trabalho se encontra dividido em três partes: a primeira, discorrendo sobre a evolução do conceito de acesso à justiça; a segunda, ponderando sobre o ensino superior e as dificuldades de ingresso e a terceira, demonstrando a importância da atuação da Defensoria Pública da União na promoção do acesso à justiça e na democratização do ensino superior no Brasil.



O acesso à justiça e a judicialização das políticas públicas de educação

A falência do Estado do bem-estar social na Europa trouxe à tona a precariedade de recursos sociais e demonstrou a necessidade de políticas redistributivas que fossem cada vez mais eficientes como fator de redução das desigualdades sociais⁷.

O Brasil sequer chegou a experimentar um estado social na sua plenitude e já se viu as voltas com o fracasso de sua implementação, pois enquanto o mundo passava por uma retração de direitos, inclusive de acesso à justiça, o País ainda não podia falar em universalização desse direito, principalmente em razão das carências estruturais de órgãos fundamentais como a Defensoria Pública.

Nesse sentido, pode se dizer que se enfrenta uma crise acerca da legitimação do Estado Democrático de Direito, pois, diante dos obstáculos para a efetividade dos direitos fundamentais, as promessas do Estado Democrático (liberdade, igualdade, fraternidade), embora almejadas e gradiloquentes, haviam acumulado um espólio de dívidas que dificultavam sobremaneira a redução das desigualdades sociais.⁸

Apesar de a constitucionalização dos mecanismos de acesso à justiça representar um grande avanço para a população brasileira, em sua grande maioria desprovida de recursos para litigar, não foi capaz de proporcionar uma universalização que possibilitasse a efetividade dos direitos fundamentais. Contudo, a ampliação de canais de acesso à justiça, como o Ministério Público (MP), a Defensoria Pública (DP) e os Juizados Especiais Cíveis (JECs), além das alterações processuais e a constitucionalização de direitos fundamentais, se mostrou essencial para possibilitar à população carente o exercício de direitos que somente poderiam ser garantidos por meio de acesso aos tribunais.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que demonstra ser um pressuposto básico para o exercício dos demais direitos, o acesso à justiça ainda carece de efetividade, pois apesar de ser um direito fundamental em si mesmo, também é um direito meio, instrumental, que vem se mostrando essencial para a obtenção dos demais direitos⁹.

Em vista disso, as análises de acesso à justiça estão proporcionando uma reconstrução do conceito de acesso à justiça, pois a partir do momento em que diversos mecanismos internacionais passaram a promover projetos dessa natureza surgiu uma definição com base na noção de “*empoderamento* legal do pobre” na qual a principal característica é uma perspectiva ampliativa de acesso que possa ser utilizada com vistas à redução da



pobreza¹⁰.

Diante disso, organismos internacionais influentes como a Fundação Ford, o Banco Asiático de Desenvolvimento (BAD), o PNUD¹¹, o Banco Mundial e a Comissão para o Empoderamento Legal dos Pobres (CLEP) procuraram dar novo sentido aos conceitos de “acesso à justiça” e “empoderamento legal”.

Assim, de acordo com Van de Meene e Van Rooij (2016), embora alguns programas dessas instituições utilizem esses termos de forma intercambiável, existem diferenças entre eles, especialmente relacionados a execução de seus objetivos.

Segundo o Banco Mundial, a expressão “Justiça para os Pobres”,

consiste em uma tentativa de lidar com os desafios teóricos e práticos de se promover uma reforma da justiça, em vários países, especialmente a África e o Leste da Ásia, que reflita uma compreensão precisa de uma abordagem de justiça orientada para a comunidade, valorizando as perspectivas dos usuários, particularmente as minorias, os pobres e marginalizados, as mulheres, os jovens e as étnicas¹².

Embora essa nova perspectiva de acesso à justiça tenha contribuído para a busca de sua universalização, a utilização desse direito fundamental como mecanismo de redução de desigualdades passou a ocorrer desde o “projeto de Florença” quando Cappelletti e Garth (1988) exportaram para o mundo um modelo de justiça com base no direito norte americano objetivando vencer as deficiências estruturais existentes nos sistemas de justiça mundiais.

A partir desse período, o Judiciário ganha proeminência em todo o mundo e os sistemas jurídicos começam a ser objeto de estudo em vários países, de modo que, mesmo sob a ótica de concepções normativas, o direito passa a ser considerado tanto como instrumento de globalização neoliberal quanto como elemento de mudança social caracterizada por meio de uma nova forma de conscientização.

A utilização do direito em projetos antagônicos foi apropriada por diversos organismos internacionais que, sob a mesma égide de direitos humanos e com base em um mesmo conceito de “empoderamento legal”, buscavam influenciar a evolução dos sistemas de justiça nos países em desenvolvimento com uma ideologia que se utilizava da mesma roupagem, diferindo apenas quanto ao conteúdo do direito substancial que estava sendo defendido em cada projeto.



A problemática dessa questão se impôs porque refletia diretamente tanto na democratização do acesso à justiça quanto na efetividade desse direito perante as camadas mais pobres da população. Nesse sentido, a questão do acesso no processo democrático brasileiro trouxe o Judiciário para o centro do processo decisório permitindo a esse Poder exercer forte influência sobre os demais poderes, especialmente, no tocante à implementação das políticas públicas.

Segundo Taylor (2007), a partir da Constituição Federal de 1988, o Judiciário passou a influenciar os resultados das políticas públicas desde o momento de sua deliberação até a implementação, de modo que as decisões desse Poder acabaram sinalizando as fronteiras das políticas públicas influenciando tanto na deliberação da agenda, que passa a ser condicionada de acordo com sua atuação, quanto na implementação da política cujo curso pode ser modificado consoante as posições externadas nas decisões judiciais.

Dessa forma, embora o Judiciário seja um poder inerentemente passivo em sua atuação ordinária, a natureza dos direitos envolvidos nas políticas públicas e a forma como este ator foi incorporado à arena política modificaram tal característica, influenciando um novo padrão decisório nas decisões judiciais e desencadeou um ativismo judicial que aproximou o modelo brasileiro de judicialização do sistema *Common Law* americano¹³.

O termo Judicialização, embora utilizado pela primeira vez por Tate e Vallinder (1999), foi apresentado no Brasil por Luiz Werneck Vianna em 1999 em seu livro “Judicialização da política e das relações sociais no Brasil”.

Segundo Werneck Vianna (1999), a judicialização da política e das relações sociais desatou os entraves normativos que obstruíam o processo político decisório conduzindo a uma invasão do direito sobre o social e possibilitando ao Judiciário avançar na regulação dos setores mais vulneráveis da sociedade. Desse modo, o Judiciário experimentou um processo de substituição do Poder Político que o transformou no protagonista da questão social acarretando significativas mudanças no jogo político e grande impacto na elaboração das políticas públicas.

Essa mudança de atitude dos juízes pode, em parte, explicar o aumento da judicialização que ocorreu no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988. Entretanto não permite, devido à complexidade do fenômeno, uma explicação tão reducionista que deixe de levar em conta determinados fatores comportamentais que determinaram o ativismo judicial adotado por alguns juízes.



No processo da judicialização, alguns direitos sociais, como o Direito à educação passaram a ser exigidos segundo a natureza dos dispositivos que os regulamentavam, tendo a Constituição Federal de 1988 como vetor. A Carta Magna atribuiu a algumas normas de direitos sociais eficácia plena, ensejando a criação de políticas públicas para a concretização desses direitos independente de regulamentação pelo Poder Público, permitindo ao Judiciário suprir eventuais lacunas encontradas na legislação ordinária.

Nesse aspecto, a judicialização das relações sociais pode ser considerada tanto como resultado da positivação dos direitos individuais e coletivos quanto da constitucionalização das garantias processuais inerentes a esses direitos, potencializada principalmente por novos canais de acesso à justiça, como os Juizados Especiais e a Defensoria Pública.

Assim, embora não exista diferença na judicialização enquanto processo e atores envolvidos, visto que sempre está relacionada ao Judiciário, há diferenças quanto ao objeto pleiteado, pois, com relação aos diferentes níveis de ensino, enquanto o ensino básico busca uma universalização que em tese já poderia ser exercida, o ensino superior somente pode caminhar nessa direção a partir de uma implementação de políticas públicas que possibilite sua democratização.

Diante disso, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 permitiu ao Poder Público regulamentar diversos dispositivos programáticos que constavam na Constituição Federal de 1988 para serem implementados gradativamente por meio da criação de políticas públicas¹⁴.

Essas políticas públicas de educação encontram-se diretamente vinculadas com o atendimento aos princípios constitucionais que regem o direito à educação e aos dispositivos contidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96). Por essa razão, o PNE reuniu metas do Ministério da Educação compreendidas em mais de 40 programas e ações em torno dos três níveis de ensino que vão estarão diretamente relacionadas com o objeto buscado na judicialização¹⁵.

Na educação básica¹⁶, a judicialização de políticas públicas se concentrou em resolver os problemas de vagas para ingresso em creches e pré-escolas, enquanto no ensino fundamental ela se mostrou mais diversificadas visando tanto a atender problemas de inclusão e carência econômica, quanto deficiências estruturais.



No ensino médio, os maiores problemas que levam à judicialização estão relacionados a violência e/ou a evasão escolar, que é um reflexo da deficiência na qualidade de ensino nos níveis anteriores e que nesse nível de ensino acaba se tornando um fator de exclusão social muito difícil de ser combatido em razão de sua característica cumulativa¹⁷.

No ensino superior, a partir da edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), foram implementadas diversas políticas públicas com vistas a ampliar o acesso e a permanência dos estudantes menos favorecidos na graduação. Assim, a judicialização de políticas públicas no ensino superior foi amplamente favorecida a partir da mudança de governo em 2002, pois enquanto o governo de Fernando Henrique Cardoso iniciou uma expansão do ensino superior privado, o Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva deu proeminência ao ensino superior público com uma agenda política voltada à inclusão social e à reestruturação física das universidades federais¹⁸.

Para De Carvalho (2014), “a política de expansão extensiva e intensiva do segmento federal no Governo Lula visou principalmente reduzir as distâncias geográficas e as desigualdades da educação superior em termos regionais”. Por essa razão, pode se dizer que a responsabilidade pela redução das desigualdades regionais ficou a cargo das universidades federais e que o programa do Governo Lula somente se materializou na medida em que elas inauguraram novos *campi* no interior dos estados. Se de um lado, no âmbito dos projetos de expansão pactuados pelo MEC por intermédio do REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidade Federais), a agenda do governo incentivou políticas públicas para a redução das desigualdades sociais, por outro, a autonomia universitária permitiu que as universidades criassem tais políticas de acordo com a sua disponibilidade.

A democratização do ensino superior público e as políticas de inclusão nas Universidades Federais

Segundo Trindade (2009), o vocábulo universidade significa *universitás* ou *universitas*, cujo termo veio do latim traduzindo um significado de totalidade. Contudo, o autor elucida que alguns estudiosos usam esse termo para designar uma comunidade que na idade média não tinha o mesmo significado que tem atualmente.

As primeiras universidades do mundo, como a de Bolonha, de Paris e de Oxford, foram constituídas no século XIII em virtude da fusão entre instituições como as *univeritas*¹⁹ e os *studians generalit*²⁰. A Universidade de Bolonha criada em 1088 no norte da Itália com



o nome de *Alma Mater Studiorum*, foi a primeira estruturada nos moldes atuais, mas somente em 1316 passou a ser conhecida pela sua comunidade de docentes e alunos como *universitas* alcançando a noção que hoje se tem de universidade²¹.

No Brasil, o ensino superior sempre foi pensado em termos de universidade e embora existissem escolas de nível superior desde a vinda da família Real para o Brasil, esse formato de instituição somente passou a existir a partir da proclamação da República²².

Segundo um levantamento do Grupo GEMAA (Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa), as universidades federais brasileiras passaram por grandes mudanças na última década, iniciadas principalmente nos governos do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Nesse período, a gestão dessas instituições foi pautada por dois processos, um caracterizado pela expansão e pela interiorização da oferta de vagas, materializado por programas como o REUNI, e outro, pelo crescimento paralelo da Rede de Educação Profissional e Tecnológica, através da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia ²³.

Essas alterações na agenda de educação deram uma nova configuração às Universidades Federais que cresceram 30% no período entre 2003 e 2010. De acordo com o levantamento GEMAA: “Se no ano de 2003 havia 45 unidades, em 2010 elas totalizavam 59, ou seja, 14 novas universidades foram criadas no período. No caso de municípios atendidos, em 2003 estes eram 114 e, em 2010, chegaram a 230”²⁴.

Nesse contexto, aumentar o número de matrículas no ensino superior público mostrava-se uma questão tão emergencial e essencial quanto propiciar uma nova configuração estratégica para o desenvolvimento do País. Ainda assim, o Brasil chega em 2008 com apenas 10% dos jovens entre 18 e 24 anos no Ensino Superior enquanto a meta do Plano Nacional de Educação (PNE) para esse nível de ensino era de 30% até 2010²⁵.

Segundo o MEC, “as reformas necessárias à expansão do ensino superior ligavam-se a grandes questões como a qualidade e a eficiência do sistema, embora englobasse também outros temas como a autonomia universitária, a avaliação e o credenciamento periódico das instituições de ensino superior, a tecnologia nacional e principalmente, a interação com o governo para a formulação de políticas públicas”.

No entanto, nos trabalhos da Assembleia Constituinte para a elaboração da Constituição Federal de 1988, as discussões sobre o ensino superior ficaram restritas apenas à autonomia universitária e a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão,



deixando as discussões mais abrangentes acerca do ensino superior, como a universalização e gratuidade do ensino ou até mesmo a noção de ensino superior como bem público e portanto apropriável, a outros níveis legislativos para serem modificados por meio de legislação ordinária²⁶.

De acordo com o Princípio da Autonomia contido na Constituição Federal de 1988, as universidades podem se auto gerir e ditar os rumos das políticas públicas por elas implementadas. Por essa razão, o Governo Federal promoveu uma política de incentivos para que elas democratizassem seu sistema de ensino sem que ele precisasse intervir na autonomia constitucionalmente assegurada²⁷.

O acesso ao ensino superior sempre foi aspiração de todos, porém este direito sucumbe em face aos privilégios destinados a assegurar a perpetuação das elites nesse nível de ensino.

Por essa razão, as políticas públicas com vistas a ampliar o acesso às instituições de ensino superior privadas, como o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) e o PROUNI (Programa Universidade para Todos), mostraram-se insuficientes por não conseguirem abranger a grande demanda por educação existente no ensino superior deste País²⁸.

Além disso, as dificuldades de acesso impostas pelo processo seletivo unificado continuavam impedindo que a educação superior, apesar de ser um direito público, fosse apropriada por todos, pois conservava um grau de dificuldade de ingresso ancorado na meritocracia, funcionando como um funil injusto em razão de não levar em conta às diferenças na qualidade do ensino ofertado nos níveis anteriores.

Acerca disso, De Oliveira Nunes (2012) considera que as Universidades Estatais são entes de Governo, não entes públicos, pois se assim fossem, o ensino ministrado por elas poderia ser usufruído por todos, visto que,

o que é público pode ser utilizado por todos a qualquer tempo sem restrições conforme a terminologia do termo: bens públicos são bens não exclusivos, que estão disponíveis simultaneamente para todos e não são rivais, pois o seu uso por uma pessoa, não reduz a disponibilidade para os outros²⁹.

Ainda segundo De Oliveira Nunes (2012), na realidade brasileira, a classificação do ensino superior como “bem público” decorre de uma falsa questão conceitual que serve apenas para justificar a gratuidade do ensino público para poucos “que nada mais é do



que o resultado de uma política governamental regressiva, privatizante e injusta”. Nesse contexto, “a universidade pública é apenas um pequeno componente do privadíssimo Ensino Superior Público que se traduz em um privilégio tributário para um conjunto restrito de famílias, que correspondem a apenas 25,8% das matrículas efetuadas no ensino superior brasileiro.

Dessa forma, para resolver o paradoxo do ensino superior como bem público, as teorias procuram justificar esse conceito classificando esse bem como “bem público especial diferenciando-o de praças e jardins que são sorvidos por todos, porém não apropriados como ocorre com o ensino superior que somente passa a ser sorvido na medida em que é apropriado individualmente”³⁰

No entanto, esse autor assevera que se o ensino superior fosse bem público deveria estar disponível para todos os brasileiros sem quaisquer barreiras de entrada. Essas barreiras de levam a outra questão que influenciou o conteúdo das demandas levadas ao judiciário, o processo seletivo como fator de restrição para a fruição do direito à educação no ensino superior ³¹.

Os processos seletivos para ingresso nas universidades além de afastar a noção de ensino superior como bem público funcionam como um filtro que reproduz as desigualdades sociais na medida em que as condições dos outros níveis de ensino não permitem que os estudantes de diferentes classes sociais disputem o ingresso nas universidades públicas em igualdade de condições³².

Franco (2013) ao discorrer sobre o acesso ao ensino superior, os processos seletivos unificados e os exames preparatórios para ingresso na graduação, observou que esses mecanismos de seleção não são uma atividade neutra, isenta de escolhas e valoração, o que fatalmente torna a educação superior um *locus* privilegiado para a formação de elites. A autora observa que o processo de expansão desse nível de educação iniciado a partir da década de 70 favoreceu o acesso apenas aqueles pertencentes aos extratos médios da população, transformando-se em um gargalo no qual a seletividade social não se esgotava apenas nos mecanismos de inclusão.

Desse modo, Franco (2013) observa que, apesar de existirem diversos estudos sobre essa questão do acesso, especialmente com relação à natureza e a função do vestibular, esses estudos se restringiram a apenas três abordagens: “a preocupação com o aperfeiçoamento do concurso vestibular, o problema das vagas no ensino superior e à questão da democratização do ensino através do acesso à universidade”.



As abordagens voltadas ao aperfeiçoamento e à racionalidade do concurso vestibular, normalmente salientaram os méritos dos processos unificados. Já aquelas que se debruçaram sobre o problema das vagas consideraram a seletividade propiciada pelo vestibular como um desajuste do sistema de ensino brasileiro. As abordagens que fizeram um diagnóstico dessa situação, por sua vez, concluíram que simplesmente aumentar o número de escolas não era suficiente para resolver o problema do acesso³³.

No entanto, essas abordagens,

propõem que devem ser fixados critérios e padrões de avaliação da capacidade das universidades e escolas; a expansão das universidades existentes como primeira providência; a consolidação da rede de universidades públicas (as escolas novas retirariam recursos das existentes); a adoção de uma nova escala de recursos para a educação; o amparo oficial deverá ser dado às instituições de iniciativa privada que atendam às exigências de alto padrão e de integração na política de desenvolvimento nacional. E, ainda, recolocam a questão da qualidade de ensino, enfatizando que a criação de uma boa escola superior significa um esforço preparatório longo, sobretudo quanto à preparação de professores³⁴.

Nesse contexto, as abordagens que tratam da democratização acabam assumindo feições diversas nas quais os meios se sobrepõem aos fins, perpetuando esse tratamento injusto na disputa por vagas em universidades federais, reproduzindo os elementos que tornam essa sociedade extremamente desigual.

Embora o direito a educação superior tenha avançado muito no Brasil, ainda está longe de atingir uma universalização. Prova disso é a grande quantidade de ações perpetrada contra as universidades federais, que ainda assim, representam uma porção ínfima, considerando que a iniciativa privada responde por 73,5% do Ensino Superior no Brasil e que a disputa por vagas em universidades federais ainda passa ao largo da grande maioria de estudantes deste País.

Apesar de a Constituição Federal de 1988 e a legislação ordinária terem gerado oportunidades de ingresso por meio de políticas inclusivas, em virtude da natureza do acesso à educação superior, o ingresso em universidades federais somente foi possível para alguns por meio da individualização e da apropriação do ensino enquanto bem público ocorrida no processo de judicialização desencadeado pela implementação dessas políticas públicas. Assim, através da implementação das políticas de cotas as universidades federais experimentaram uma intensa judicialização atomizada, mas decorrentes das conquistas coletivas materializadas na Constituição Federal de 1988 e



na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96)³⁵.

Ao analisar o processo de judicialização nas ações relacionadas às políticas de cotas, constatou-se a predominância de três tipos de atores demandando as Universidades Federais: o primeiro composto por estudantes que já usufruíam do serviço público de ensino e, embora este grupo não fosse o principal demandante em termos quantitativos, aproveitava o momento para se insurgir contra a burocratização do ensino público prestado pelas universidades federais; o segundo eram os ingressantes que encontraram entraves na hora de efetuar sua matrícula e buscaram os serviços da Defensoria Pública para garantir o acesso ao ensino; e o terceiro aqueles que não dispunham de vaga em uma universidade, mas disputavam por ela por meio do sistema de cotas, utilizando os serviços da Defensoria Pública como forma de acesso à justiça e ao ensino.

O grupo composto por estudantes que disputavam uma vaga nas universidades federais respondia pela maior parte das ações encontradas, ou seja, 61% do total. Esse percentual expressivo demonstra quão acirrada é uma disputa por uma vaga em uma instituição de ensino

superior pública e remete a aspectos relevantes que influenciam essa questão como, por exemplo, a natureza do direito à educação enquanto bem público e as dificuldades dos processos seletivos para ingresso em uma instituição pública de ensino superior³⁶.

A Defensoria Pública como instrumento de acesso à justiça e promoção da democratização do ensino superior público

Embora a assistência judiciária para os pobres já existisse desde a promulgação do Decreto nº 1.030, de 14 de novembro de 1890, que organizava a Justiça no Distrito Federal, ela era muito restrita e grande parte da população não conseguia atendimento. Posteriormente, a justiça gratuita passou a ser exercida pela advocacia pública por meio da Procuradoria Geral da República (PGR).

No entanto, quando as demandas populares eram exercidas contra o Estado, levava o mesmo órgão a atuar na defesa dos dois lados, ocasionando um conflito de competência que somente foi resolvido a partir da Constituição Federal de 1988 com a institucionalização da Defensoria Pública como órgão de defesa dos hipossuficientes. A Constituição Federal de 1988, dispõe em seu artigo 134, que:

a Defensoria Pública é instituição permanente, essencial à função jurisdicional



*do Estado, incumbindo-lhe, a orientação jurídica, a promoção dos direitos humanos e a defesa, judicial e extrajudicial, dos direitos individuais e coletivos, de forma integral e gratuita, aos necessitados*³⁷.

A Defensoria Pública, mais do que qualquer outro órgão, está intimamente ligada à questão do acesso, pois a sua criação visa atender a população carente, que não possui meios econômicos, nem estruturais para chegar até o Judiciário. Contudo, enquanto o mundo fala em pós universalismo do acesso à justiça, o Brasil ainda caminha para universalizar esse direito por meio da estruturação de suas defensorias públicas.

Apesar de já existir a Defensoria Pública do Rio de Janeiro e a de Minas Gerais antes da abertura do Brasil para o Regime Democrático, a maior parte das defensorias somente foi instituída após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Entretanto, mesmo que o processo de criação delas tenha sido muito lento, visto existirem estados nos quais o órgão ainda não se encontra plenamente estruturado e grande parte da população continua sendo atendida por meio de convênios com a OAB, é inegável o papel dessa instituição na consolidação do

direito de acesso à justiça, considerando que a maior parte da população brasileira não tem como arcar com os custos de um processo³⁸.

Autores como Madeira (2011, 2013, 2013) e Nogueira (2011) têm acompanhado à evolução da atuação da Defensoria Pública e o crescente papel desse órgão na evolução acesso à justiça. No entanto, os estudos acerca dessa instituição no País devem levar em conta o fato de o Brasil ser um dos primeiros países da América Latina a estruturar um órgão voltado à prestação de assistência jurídica aos cidadãos que comprovarem hipossuficiência de recursos para recorrer ao Judiciário comprometendo seu próprio sustento.

Embora a Defensoria Pública da União exista desde 1994, quando se compara essa instituição com outras que operam no mesmo sistema jurisdicional, como o Ministério Público e o Judiciário, percebe-se uma precariedade estrutural dela em relação aos demais órgãos. Nesse sentido, percebe-se que muitas defensorias somente foram criadas devido a pressões de grupos sociais voltados a luta pelos direitos humanos. A Defensoria Pública de São Paulo, por exemplo, começou com um seminário na USP (Universidade de São Paulo) onde foi elaborado um projeto de lei para sua criação, após o qual, travou-se intensa mobilização, por meio da realização de inúmeras audiências públicas contando com o apoio e a participação de operadores do direito, ONGs e outras



entidades relacionadas aos direitos humanos³⁹.

A Defensoria Pública é regida pela Lei Complementar nº 80/1994, que organiza a Defensoria Pública da União, do Distrito Federal e dos Territórios ao mesmo tempo em que prescreve normas gerais para a organização das Defensorias Públicas dos Estados. Inicialmente, de acordo com essa lei, a alocação de recursos para as defensorias se inseria no orçamento geral dos Poderes Executivos, de modo que nem a Defensoria da União e a maior parte das defensorias dos Estados tinha assegurada a iniciativa para a elaboração de sua proposta orçamentária⁴⁰.

A partir da Emenda 45, que tratou da Reforma do Judiciário, a Lei 80/94 sofreu uma série de modificações e as Defensorias Públicas dos Estados passaram a ter atribuição para elaborar sua proposta orçamentária, embora a Defensoria Pública da União continuasse tendo seu orçamento atrelado ao da União⁴¹.

No entanto, essa situação se modificou com a Lei Complementar 132/2009 que aumentou a descentralização das Defensorias Públicas, regulamentou os poderes do Defensor Geral e consignou que a atuação da Defensoria Pública da União deveria primar pela descentralização e implementação de atendimento interdisciplinar, incluindo a tutela dos interesses individuais, difusos, coletivos e individuais homogêneos. Apesar desse cenário evolutivo, em 2011, Madeira constatou que duas Defensorias Públicas Estaduais ainda se encontravam subordinadas a secretarias estaduais⁴².

Nesse sentido, a luta para aumentar a autonomia da instituição persistiu e, em 2012, a Emenda Constitucional nº 69, transferiu da União para o Distrito Federal as atribuições de organizar e manter sua Defensoria Pública, conservando o Governo Federal competência apenas para a organização das defensorias dos Territórios Federais. Em 2013, a Emenda Constitucional 74/2013 estendeu às Defensorias Públicas da União e do Distrito Federal a mesma autonomia funcional e administrativa que havia sido conferida às Defensorias Públicas estaduais por meio das alterações legislativas posteriores a Lei Complementar 80/94⁴³.

Mesmo com todos esses avanços em prol da autonomia da instituição, a presidente Dilma Rousseff entrou no Supremo Tribunal Federal (STF) com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI nº 5296) visando derrubar a autonomia funcional e administrativa que a Defensoria Pública da União e do Distrito Federal obtiveram por meio dessa Emenda, a fim de impedir que o órgão pudesse elaborar seu próprio orçamento e dispor sobre a



organização de seus servidores. Na ação protocolada no STF, a Advocacia-Geral da União (AGU), que representa judicialmente o Governo Federal, “argumentou que a proposta que deu autonomia à Defensoria Pública da União continha vício formal de iniciativa, já que foi apresentada por um parlamentar, quando, na verdade, o artigo 84 da Constituição Federal dispõe que “a organização e funcionamento da administração federal, quando não implicar em aumento de despesa, nem criação ou extinção de órgãos públicos, compete privativamente ao Presidente da República”⁴⁴.

Por essa razão, a luta pela conquista e exercício da autonomia não tem sido fácil para essa instituição, pois, diferente do Ministério Público, ela vem construindo sua autonomia após a Constituição Federal de 1988, por meio de fatores exógenos, ou seja, contando com a ajuda de diversos setores da sociedade, enquanto o Ministério Público construiu sua autonomia de forma de forma endógena, a partir da mobilização de seus membros e do *lobby* desempenhado por eles para a consolidação da instituição, durante os trabalhos da Assembleia Constituinte de 1988⁴⁵.

De acordo com o defensor-geral da União, Haman Córdova, em entrevista concedida ao G1,

(...) a Defensoria Pública da União realizou 1,2 milhão de atendimentos em 2012, o que representa um aumento de 17% na comparação com os dados de 2011. Atualmente, segundo Córdova, há 480 defensores da União atuando, mas, conforme lei aprovada em 2012, outros 789 profissionais deverão ser nomeados nos próximos quatro anos. “Agora, a Defensoria vai conseguir discutir um orçamento condizente com o tamanho da instituição. Em 2013, o orçamento previsto para a instituição é de R\$ 86 milhões com emendas parlamentares - excluído o valor gasto com pessoal. “O que é mais grave hoje é que estamos só em 22% das varas federais. 78% dos municípios que são sede de vara federal não tem um defensor federal para falar em nome de pessoas carentes”, disse o defensor-geral⁴⁶.

Ainda conforme os dados do Relatório de assistência jurídica integral e gratuita no Brasil: um panorâma da atuação da Defensoria Pública da União elaborado em 2015 pela gestão nacional do Órgão Defensorio, indica que cerca de 72% das seções e subseções da Justiça Federal não contavam com um Defensor Federal. Já o relatório do biênio 2016-2018 demonstra a criação de novas dez sedes da Defensoria Pública da União no Brasil, todavia o déficit em comparação ao número de seções e subseções da Justiça Federal que permanecem sem o atendimento da Defensoria Pública da União continua alarmante.



O processo relativo a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 5296, ainda se encontra em andamento no Supremo Tribunal Federal apesar de, no pedido da cautelar, terem sido proferidos seis votos pelo indeferimento e dois pelo deferimento. No entanto, a Ministra Rosa Weber em voto proferido no dia 8 de outubro de 2015, deu parecer favorável à Defensoria firmando entendimento que “as emendas à Constituição Federal não estão sujeitas às cláusulas de reserva de iniciativa previstas no artigo 61 da Constituição Federal, pois segundo ela, essas restrições se aplicam apenas as leis ordinárias e complementares”. Cinco membros da Suprema Corte, acompanharam o entendimento da relatora, mas até o momento da elaboração desse *paper*, o processo se encontrava pendente de decisão final⁴⁷.

Aqueles como Cardoso (2010), que defendem a autonomia da Entidade, alegam que a subordinação da Defensoria ao Orçamento da União inviabiliza sua atuação, pois quando essa tiver que litigar contra esse o Poder Público estará sujeita a mesma anomalia a que foi submetido o Ministério Público, no período anterior à Constituição Federal de 1988⁴⁸.

No âmbito internacional a Organização dos Estados Americanos (OEA) alertou sobre a necessidade de superação desse quadro impróprio à ampliação da atuação da Defensoria Pública, durante o 48º Período Ordinário de Sessões da Assembleia Geral, onde foi aprovada a Resolução AG/RES.2928 (XLVIII-O/18), intitulada “Promoção e proteção dos direitos humanos” cujo objetivo é o compromisso dos Estados-membros em prol do fortalecimento da independência da Defensoria Pública e o imprescindível o respeito ao papel desempenhado pela Instituição como instrumento eficaz na garantia do acesso à Justiça das pessoas em situações de vulnerabilidades.

Percebe-se, portanto, que a Defensoria Pública vem sendo obrigada a lutar em duas frentes, visando a sua própria estruturação e ao mesmo tempo buscando atender a enorme massa de hipossuficientes que se encontra em um País premido por desigualdades sociais.

Nesse trabalho, buscou-se por meio das decisões de Jurisprudência Unificada dos Tribunais Regionais Federais da Justiça Federal disponibilizadas no *site* do Conselho da Justiça Federal verificar qual a participação da Defensoria Pública da União nas ações interpostas contras as universidades federais por estudantes. Após verificar o causídico no *site* dos Tribunais Regionais Federais, estas decisões foram separadas pelo teor do pedido para saber quais se relacionavam a políticas públicas de cotas e quais discutiam apenas a burocratização da prestação do serviço de ensino. As primeiras foram chamadas de



decisões em políticas públicas e as segundas em serviço público a fim de saber se a participação da instituição era diferente conforme mudava o teor da ação.

Nesse sentido, verificou-se uma intensa atuação da Defensoria Pública da União nas ações relativas a políticas públicas, especialmente na Região Nordeste, onde a procura pelo Judiciário para garantir uma vaga nas universidades federais foi mais intensa. Por outro lado, nos processos relativos a prestação do serviço público de ensino constatou-se que a grande maioria das ações continuava a ser interposta por alunos que podiam pagar um representante, visto que 79% dessas foi interposta por advogados particulares e apenas 18% defensores públicos. Nelas, o Ministério Público participou em apenas 2% dos processos e em 1% dos casos não foi possível verificar qual era a natureza do advogado da parte, visto que nada constava nesse sentido. No entanto, nas ações de políticas públicas de cotas que os alunos se interpunham contra as dificuldades de ingresso a participação da Defensoria aumentou mais de 100% conforme pode ser verificado na tabela 1.

| Representação no processo | % em Serviço Público | % em Políticas Públicas |
|----------------------------------|-----------------------------|--------------------------------|
| Defensoria Pública | 18% | 38% |
| Ministério Público | 2% | 3% |
| Advogados particulares | 79% | 58% |
| Nada Consta | 1% | 1% |
| Total | 100% | 100 |

*Tabela 1 – Percentual de ações por representação
Tabela elaborada pela autora a partir do site do Conselho da Justiça Federal*

Dessa forma, de acordo com a tabela 1, apesar de, no cômputo geral a participação da Defensoria Pública ter sido de 18% no total dos processos analisados, nas ações relativas a política de cotas, sua participação subiu para 38% e enquanto a atuação do Ministério Público, também, subiu para 3%, a atuação dos advogados particulares caiu para de 79% para 58%. Embora somente por meio desse percentual não se possa afirmar que esses advogados atuam para uma elite, uma vez que existe assistência judiciária patrocinada por alguns estados, o fato é que o número de processos em relação a eles é muito alto e isso permite sustentar que o acesso à justiça ainda é um direito de elite e apesar da atuação da Defensoria Públicas ter sido muito maior nas políticas públicas de acesso do que na burocratização do Serviço Público de ensino, ela ainda é insuficiente para proporcionar uma universalização do acesso à justiça.



Conclusão

Esse trabalho constatou que, embora a constitucionalização dos mecanismos de acesso à justiça tenha sido um grande avanço para a população brasileira que em sua grande maioria não possui recursos para litigar por seus direitos e em vista disso, acabava se resignando a vê- los constantemente desrespeitados, a Defensoria Pública ainda consigna uma grande luta pela frente: por um lado, precisa lutar pelos direitos sociais da população carente e, por outro, precisa lutar por recursos que possibilitem essa atuação e sua própria consolidação.

No entanto, acredita-se que os canais de acesso à justiça como o Ministério Público, os Juizados Especiais Cíveis e, principalmente, Defensoria Pública, aliados às alterações na legislação e a inclusão de novos instrumentos processuais para facilitar o acesso à justiça são essenciais para possibilitar a utilização dos tribunais pela população pobre. Por essa razão, a garantia de acesso a justiça precede aos demais direitos, pois apesar de este ser um direito fundamental é também meio, instrumental e essencial para a obtenção dos demais.

As abordagens de acesso à justiça que apresentam uma reconstrução desse conceito com base na noção de “empoderamento legal” da população pobre podem, por meio de uma definição ampliativa de acesso na qual ele passa a ser visto não apenas como direito fundamental, mas também como um instrumento de redução da pobreza, criar uma consciência coletiva que possibilita buscar outros direitos garantidos constitucionalmente.

Na literatura sobre a judicialização da educação verificou-se que em outros níveis de ensino, o papel do Ministério Público se mostrava muito relevante para cobrança de ações do Poder Público perante o Judiciário, mas no âmbito do ensino superior, embora o Ministério Público também estivesse presente, a maioria das decisões verificadas demonstrou a relevância da Defensoria Pública da União.

Um importante fator a ser considerado, foi a constatação de que nos processos sobre a burocracia do serviço público, a maior parte das ações era interposta por advogados particulares (79%), demonstrando que o ensino superior ainda é um direito de elite, visto que a maior parte dos processos nos quais eram exigidos qualidade e eficiência na prestação do serviço público de ensino foram interpostos por advogados pagos

Entretanto, ao analisar os processos pleiteando ingresso por meio das políticas de cotas percebe-se que a participação da Defensoria Pública da União aumenta para 38%, mas



conclui-se que este ainda não é um percentual satisfatório quando se considera uma democratização do acesso à justiça, pois sequer chega a 50%. Isso demonstra que ainda prevalece uma elite na utilização dos serviços judiciais e a participação da população carente no acesso à justiça representou um pequeno avanço, mas ainda carece de muitas políticas para a redução dessa assimetria. Nesse sentido, percebe-se a importância da instituição para a democratização do acesso à justiça e também como instrumento de luta visando à implementação das políticas públicas no ensino superior.

Embora o atendimento pela Defensoria Pública ainda não possa ser traduzido em uma universalização do acesso à justiça, considerando que esse órgão ainda não consegue atender toda a população carente e que em alguns estados necessita de convênios com a OAB para ampliar esse atendimento, ele representou um verdadeiro aumento do acesso da população pobre ao Judiciário. Assim, a implementação desse serviço pode ser considerado um avanço em direção a um acesso à justiça mais efetivo e sinalizou também uma mudança para outros processos de democratização.

Em suma, é possível afirmar que na Judicialização das políticas públicas de ingresso no ensino superior implementadas nas universidades federais, a Defensoria pública funcionou como instrumento de democratização social tanto do direito público a educação quanto do acesso à justiça. Contudo, as deficiências estruturais a que a instituição se encontra submetida, não permite a ela atender totalmente a grande massa de excluídos que a procura todos os dias. Por essa razão, constata-se que o avanço obtido na ações relativas a políticas públicas ainda é insuficiente para assegurar que houve uma verdadeira emancipação social cujo acesso à justiça proporcionasse um “empoderamento legal” do indivíduo.

Notas

¹Vianna et al, 1999

²Taylor, 2007

³Por direito material entenda-se o mérito do direito substancial disputado.

⁴Souza, 2006.

⁵Ranieri, 1994.

⁶Catani, 2003 e Cury, 2010.

⁷Vianna et al, 1999

⁸Santos, 2007, p.588.

⁹Almeida, 2006.

¹⁰ Van de Meene e Van Rooij, 2007.



¹¹ O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) é um organismo internacional, ligado a Organização das Nações Unidas que tem como objetivo promover o desenvolvimento e eliminar a pobreza no mundo. Dessa forma, o PNUD “é uma rede de desenvolvimento global da Organização das Nações Unidas (ONU) encarregada de produzir relatórios e estudos sobre o desenvolvimento humano sustentável e as condições de vida das populações”, além de executar projetos que contribuam para melhorar as condições de vida nos países em desenvolvimento nos quais a Organização possui representação.

¹² Van de Meene e Van Rooij, 2007, p7.

¹³ Barroso, 2009.

¹⁴ Dourado, 2010.

¹⁵ La Bradbury, 2015

¹⁶ “A educação da criança de 4 a 6 anos insere-se nas ações do Ministério da Educação (MEC) desde 1975, quando foi criada a Coordenação de Educação Pré-Escolar. Nesse período, a maioria das pré-escolas estava vinculada as Secretarias Estaduais de Educação. A educação em creches, sobretudo das crianças de 0 a 3 anos, continuava sendo realizada por meio de convênios com a Legião Brasileira de Assistência (LBA). Somente a partir da Lei de diretrizes e Bases da Educação a educação em creches passa a incorporar o sistema de educação.

¹⁷ La Bradbury, 2015

¹⁸ De Carvalho, 2014.

¹⁹ As universidades eram corporações legais que controlavam as escolas (Studians generales)

²⁰ Os Studians generales eram escolas abertas que abrigavam alunos de diversos lugares.

²¹ Catani, 2003

²² De Oliveira Nunes,

²³ MEC, 2013

²⁴ GEMAA. Grupo de estudos multidisciplinares da ação afirmativa, 2013.

²⁵ Schwartzman, 2008.

²⁶ De Oliveira Nunes, 2012

²⁷ Boaventura, 1990

²⁸ Schwartzman, 2008.

²⁹ De oliveira Nunes, 2012, p.42

³⁰ De Oliveira Nunes, p 42, 2012.

³¹ Idem.

³² Aprile e Barone, 2009

³³ Franco, 2013, p 16

³⁴ Idem

³⁵ La Bradbury, 2015

³⁶ Franco, 2013.

³⁷ Constituição Federal de 1988.

³⁸ Cardoso, 2010.



³⁹ Almeida, 2006.

⁴⁰ Cardoso, 2010

⁴¹ Nogueira, 2011.

⁴² Sousa, 2010.

⁴³ Idem.

⁴⁴ G1, 2015

⁴⁵ Madeira, 2011

⁴⁶ G1 de 10/04/2015 18h19 - Atualizado em 10/04/2015 18h52.

⁴⁷ G1 de 10/04/2015 18h19 - Atualizado em 10/04/2015 18h52.

⁴⁸ Arantes, 2000.

Referências Bibliográficas

Almeida, Frederico Normanha Ribeiro de. A advocacia e o acesso à justiça no estado de São Paulo (1980-2005). 2006. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

Aprile, Maria Rita; Barone, Rosa Elisa Mirra. Educação superior: políticas públicas para inclusão social. Revista @ mbienteeducação, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 39-55, 2009

Barroso, Luís Roberto. Da falta de efetividade à judicialização excessiva: direito à saúde, fornecimento gratuito de medicamentos e parâmetros para a atuação judicial. Disponível em: <<http://www.tjmg.jus.br/portal/conhecimento-juridico/artigos-juridicos/detalhe-122.htm>>, 2009.

Boaventura, Edivaldo M. A constitucionalização da autonomia universitária. Brasília: Rev. de Informação Legislativa, 1990.

Brasil. Defensoria Pública da União. Assistência jurídica integral e gratuita no Brasil : um panorama da atuação da Defensoria Pública da União / Defensoria Pública da União. Assessoria de Planejamento, Estratégia e Modernização da Gestão. – 2a edição – Brasília : DPU, 2015. Disponível em: https://www.dpu.def.br/images/stories/arquivos/PDF/Mapa_dpu_2015_web.pdf

Brasil. Defensoria Pública da União. Relatório biênio 2016- 2018. Assessoria de Planejamento, Estratégia e Modernização da Gestão. – Brasília : DPU, 2018. Disponível em: http://dpu.def.br/images/stories/arquivos/PDF/bienio_online.pdf#view=fitH

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao_compila.do.htm> Acesso em: 4 de abril de 2014.



Emenda Constitucional nº 45, promulgada em 30 de dezembro de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc45.htm Acesso em: 4 de abril de 2014.

Emenda Constitucional nº 69, promulgada em 29 de março de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc69.htm Acesso em: 4 de abril de 2014.

Emenda Constitucional nº 74, promulgada em 6 de agosto de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc74.htm Acesso em: 4 de abril de 2014.

Lei Complementar nº 80, de 12 de janeiro de 1994. Organiza a Defensoria Pública da União, do Distrito Federal e dos Territórios e prescreve normas gerais para sua organização nos Estados. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp80.htm Acesso em: 15 de abril de 2015.

Lei Complementar nº 132, de 7 de outubro de 2009. Altera dispositivos da Lei Complementar nº 80, de 12 de janeiro de 1994 que organiza a Defensoria Pública da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp132.htm Acesso em: 15 de abril de 2015.

Lei 9394 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Legislação Correlata – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. 288 p.

Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10260.htm Acesso em: 05 de maio de 2015.

Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm Acesso em: 12 de maio de 2015.

Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 12 de maio de 2015.

Ministério da educação. Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf Acesso em: 07 de maio de 2016.



Supremo tribunal federal. Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade 5.296/16 DF. Repte.(S) : Presidente Da República. Intdo.(A/S) : Congresso Nacional. Relator: Ministra Rosa Weber. Brasília, p. 1-204, 2016. Disponível em: <<https://www.anadep.org.br/wtksite/cms/conteudo / 3092 7/DOC-20161111-WA0000.pdf>> Acesso em: 31 de agosto de 2015

Cappelletti, Mauro; Garth, Bryant. Acesso à justiça, tradução de Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1988.

Cardoso, Luciana Zaffalon Leme. Participação social: inovações democráticas no caso da Defensoria Pública do estado de São Paulo. 2010. Tese de Doutorado. Disponível em:<<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/5233/62080100003.pdf?sequen ce=1&isAllowed=y>>Acesso em: 23 de fevereiro de 2016.

Catani, Afrânio Mendes; Oliveira, João Ferreira. Acesso e permanência no ensino superior: capacidades, competição e exclusão social. Políticas educacionais: o ensino nacional em questão. Campinas: Papirus, 2003.

Cury, Carlos Roberto Jamil; Ferreira, Luiz Antonio Miguel. Justiciabilidade no campo da educação. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE, v. 26, n. 1, 2010.

Reforma Universitária na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional?

Cad. Pesq. N.101 p 3-19 jul/1997. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/315.pdf>> Acesso em: 10 de novembro de 2014

Resolução AG/RES.2928 (XLVIII-O/18) OEA. "Promoção e proteção dos direitos humanos". jul/2018 https://www.anadep.org.br/wtksite/grm/envio/2406/Nota_Coordinacion_AIDDEF.pdf Acesso em : 08 de abril de 2019.

DAS GRAÇAS RUA, Maria. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. Manuscrito elaborado para el Programa de Apoyo a la Gerencia Social en Brasil. Banco Interamericano de Desarrollo: INDES, 1997.

Disponível em: <http://franciscoqueiroz.com.br/portal/phocadownload/gestao/rua%20maria%20_%20analisede%20politicaspUBLICAS.pdf> Acesso em: 15 de julho de 2016.

De Carvalho, Cristina Helena Almeida. Política para a educação superior no governo Lula expansão e financiamento. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, n. 58, p. 209- 244, 2014.



De Oliveira Nunes, Edson. Educação superior no Brasil: estudos, debates, controvérsias. Garamond, 2011.

Dourado, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. 2010.

Franco, Maria Aparecida Civiatta. Acesso à universidade-uma questão política e um problema metodológico. Educação e Seleção, n. 12, p. 9-26, 2013.

Nogueira, André Magalhães; BARROSO, Helena Maria. A questão Universitária no Sistema Federal de Ensino. Documento de trabalho 45. Observatório Universitário, julho/2005. Disponível em: <<http://www.observatoriouniversitario.org.br/>>

Acesso em: 16 de julho de 2016.

Os Desafios da Universidade Brasileira neste início de século e a Formação de nossas Elites. Documento de trabalho 47. Observatório Universitário, agosto/2005. Disponível em: <http://www.observatoriouniversitario.org.br/> Acesso em: 30 de junho de 2016.

G1. Congresso dá autonomia financeira à Defensoria Pública da União. Globo.com. São Paulo, 06/08/2013 14h05- Atualizado em 06/08/2013 14h07. Levantamento G1. Disponível em: <<http://g1.globo.com/politica/noticia/2013/08/congresso-da-autonomia-financeira-defensoria-publica-da-uniao.html>>

Acesso em: 28 de novembro de 2015

Gemaa. Grupo de estudos multidisciplinares da ação afirmativa. Levantamento das políticas de ação afirmativa GEMAA. As políticas de ação afirmativas nas universidades estaduais. Rio de Janeiro. IESP. 2013. Disponível em:

<[http://gemaa.iesp.uerj.br/files/Levantamento_3\(1\).pdf](http://gemaa.iesp.uerj.br/files/Levantamento_3(1).pdf)> Acesso em: 15 de julho de 2015.

La Bradbury, Leonardo Cacau Santos. Direito à Educação. Judicialização, políticas públicas e efetividade do direito fundamental. Curitiba: Juruá, 2015.

Madeira, Lígia Mori. Defensoria Pública e defensores no Brasil: um estudo sobre o acesso à justiça em contexto de judicialização da política. 2011. Disponível em:

<<http://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area10/area10-artigo11.pdf>>

Acesso em: 18 de novembro de 2015.

A Defensoria Pública no Brasil: implementação, funcionamento e efetividade do acesso à justiça. 8º encontro da ABCP. Gramado. 2012. Disponível em:

<<http://www.cienciapolitica.org.br/encontros/8o-encontro-abcp/areas-tematicas/at09-politica-direito-e-judiciario/>> Acesso em: 11 de março de 2016



Nogueira, Vânia Márcia Damasceno. A nova Defensoria Pública e o direito fundamental de acesso à justiça em uma neo-hermenêutica da hipossuficiência. 2011.

Oliveira, Romualdo Portela de. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. Revista Brasileira de Educação, v. 11, p. 61- 74, 1999.

Ranieri, Nina. Autonomia universitária: as universidades públicas e a Constituição Federal de 1988. Edusp, 1994.

Schwartzman, Simon. A questão da inclusão social na universidade brasileira. Universidade pública e inclusão social: experiência e imaginação. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 23-43, 2008.

Santos, Boaventura de Sousa. Para uma revolução democrática da justiça. São Paulo: Cortez, 2007

Sousa, José Augusto Garcia de. A legitimidade da Defensoria Pública para a tutela dos interesses difusos:(uma abordagem positiva). 2010.

Souza, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. 2006.

Tate, C. Neal; Vallinder, Torbjorn (Ed.). The global expansion of judicial power. Nyu Press, 1995.

Taylor, Matthew M. O judiciário e as políticas públicas no Brasil. DADOS-Revista de ciências sociais, v. 50, n. 2, 2007.

Trindade, André; Mazzari JR, Edval Luiz. Autonomia Universitária e Direito Educacional. In Trindade, André (Coor.). Direito Universitário e Educação Contemporânea. Porto Alegre: Livraria do advogado, 2009. 128 p.

Van de Meene, Ineke; Van Rooij, Benjamin. Access to Justice and Legal Empowerment. Making the Poor Central in Legal Development Co-operation. Leiden University Press, 2016.

Vianna, Werneck Luiz. et al. A judicialização da política e das relações sociais no Brasil. 2 ed. Rio de Janeiro: Revan, 1999. 272 p.



Modelo psicosocial básico para mejorar la práctica de habilidades sociales en los estudiantes de sociología del ciclo académico 2016 – I, Facultad de ciencias histórico-sociales y educación, universidad nacional “Pedro Ruiz Gallo” de Lambayeque, año 2016

César A. Cardoso Montoya

Resumen

La literatura señala que las habilidades sociales se adquieren a través del aprendizaje. En muchas ocasiones son complejas y son imprescindibles para obtener éxito en los diferentes contextos de nuestras vidas; por lo que se deduce que la inhibición de estas puede llevar futuros problemas como la limitación de aprendizaje reflejado en ansiedad, agresividad, aislamiento, pérdida progresiva de autoestima, entre otros. El presente estudio tuvo como objetivo principal diseñar, aplicar y evaluar un Modelo Psicosocial Básico para la mejora de la práctica de habilidades sociales complejas. Se revisaron aspectos conceptuales, metodológicos, se aplicaron los instrumentos como el test de habilidades sociales, observación, entrevista, encuesta y testimonio. Se encontró que antes de la aplicación de la propuesta los estudiantes no desarrollaban las habilidades sociales complejas, revelados multidimensionalmente, vale decir, conductualmente, personalmente y situacionalmente. Luego de aplicarla se pudo evidenciar una influencia significativa porque ayudó en la mejora de dichas habilidades en los estudiantes. Se pudo concluir entonces como logros de la investigación, la justificación del problema, o sea, se pudo dar cuenta de la naturaleza del problema; por otro lado, presentamos la propuesta, su aplicación y su evaluación, lo que permitió superar el problema de investigación y por ende contrastar la hipótesis de trabajo.

Palabras Clave: Modelo Psicosocial Básico; Habilidades Sociales.

Introducción

Delors (1996), en el Informe de la Comisión Internacional para la Educación del Siglo XXI, la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), afirma que la educación relacional es un complemento indispensable en el desarrollo cognitivo y una herramienta fundamental de prevención, ya que muchos problemas tienen su origen en el ámbito emocional. De manera general debemos reconocer que la educación, en cualquier nivel de enseñanza, sin el aprendizaje de habilidades sociales que fortalezcan las dimensiones intra e interpersonales, no es



posible una convivencia social adecuada sin que la preceda un aprendizaje sistemático y consciente de aquellas prácticas que la hacen posible. Además, se ha declarado de manera constante, que la educación superior aspira a formar personas socialmente responsables, donde la enseñanza de habilidades sociales cobra vida propia pues, sin éstas, no es posible lograr el comprometimiento adecuado de sus estudiantes con el mundo en que viven. (Ordaz Hernández, 2013).

Para el caso de los estudiantes estudiados en la investigación, de la Carrera Profesional de Sociología de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación – UNPRG, ciclo académico 2016 – I, se tiene que no desarrollan habilidades sociales complejas, es decir, no tienen capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona, ser líder, ser respetuoso, solidario, pedir disculpas, dar las gracias, pedir favores a sus compañeros cuando lo necesitan (empatía); no son claros, francos ni directos, hieren los sentimientos de los otros, ante un problema no buscan ni generan distintas soluciones, no resuelven problemas que se presentan en el aula, no admiten cometer errores ni aceptan críticas ni defienden sus derechos (asertividad); no saben manejar sus emociones ni sentimientos, no son cooperativos ni tolerantes (inteligencia emocional); no escuchan con comprensión y cuidado ni hacen preguntas para aclarar la información (capacidad de escucha); no interactúan con sus compañeros, tampoco inician conversaciones con sus compañeros, no intervienen de manera correcta y oportuna y cuando hablan no expresan lo que piensan y sienten (capacidad de comunicación); no convierten sus emociones negativas en positivas, no adecúan sus emociones con su entorno, no responden adecuadamente a las emociones y sentimientos agradables y positivas de los demás (expresión emocional); no defienden sus derechos como estudiantes, no expresan ni defienden adecuadamente sus opiniones y desconocen sus derechos como universitarios (reconocimiento y defensa de derechos). Por otro lado, se suma el hecho de que la mayoría de estudiantes que ingresan a Sociología lo hacen con la perspectiva de trasladarse a otras carreras profesionales. Esta situación se reafirma por el rol displicente que asumen ciertos docentes, quienes faltan con suma facilidad, no son exigentes académicamente, no tienen estudios de especialidad en Sociología y por ende el común denominador es su desactualización. Se suma complementariamente un plan de estudios que no considera el entrenamiento en habilidades sociales complejas y las asignaturas no responden al desarrollo de las CC. SS. y a las exigencias de la realidad territorial.



Ante la problemática expuesta anteriormente este estudio se planteó como retos diagnosticar las habilidades sociales complejas con las que cuentan los estudiantes, investigar el rol del docente para poder ejecutar y validar la propuesta, sin antes mencionar que el alcance de la investigación por su finalidad aplicada y por su diseño cualitativa, con un método fenomenológico. La importancia del estudio radica en entender que los estudiantes de la carrera deben ser profesionales con equilibrio emocional, saber controlarse, majenarse y expresarse adecuadamente. Con el fin de facilitar el desarrollo del trabajo se hizo una revisión bibliográfica en la que Mendoza, León y Felipe (2016) nos dicen que es imprescindible la formación educativa en la actuación social, por su parte López y Pérez (2015) consideran que los estudiantes deberían ser más independientes, capaces de asumir una posición proactiva, consciente o autorregular durante el proceso de aprendizaje.

En cuanto al estudio que realizó Erazo (2016) se encontró que existe una correlación moderada entre las competencias genéricas y las habilidades sociales, entre la capacidad de aprender y habilidades sociales, entre la toma de decisiones y habilidades sociales. Así mismo Choqte y Cháuez (2013) quienes buscaban identificar los factores socioculturales, determinar las habilidades sociales y precisar la influencia de los factores sobre las habilidades sociales de unos estudiantes de enfermería; encontraron que la mayoría poseen habilidades de asertividad, comunicación y toma de decisiones, recomendando que se debería incrementar como contenido de aprendizaje el tema de habilidades sociales para inducir la competitividad.

A nivel local Ruiz (2016) coincide con Choqte y Chávez (2013) que se debería mejorar las HH.SS de los estudiantes en estudio, pues hay un déficit de estas para poder iniciar las interacciones con el sexo opuesto; aunque se encontró que existe cierta facilidad para auto expresarse de forma espontánea, saben expresar su enfado o disconformidad,

Para sustentar nuestra propuesta, en este estudio se utilizaron tres bases teóricas que permitieron ver el por qué y el cómo de la investigación. Dichas teorías permitieron elaborar la propuesta, se pudo alcanzar precisión en la comprensión y manejo de términos conceptuales y prácticos.

Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas, no es una metateoría sino el principio de una teoría de la sociedad. Una teoría de la comunicación elaborada en los términos que se propone, asevera Habermas, podrá utilizarse, entonces, para una teoría sociológica de la acción si se logra mostrar de qué forma los actos



comunicativos, esto es, los actos de habla, o las manifestaciones no verbales equivalentes, cumplen la función de coordinar la acción contribuyendo, así, a la estructuración de las interacciones (Habermas, 1987). Su propósito lograr el entendimiento.

Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura, tuvo en cuenta el papel de las expectativas de éxito o fracaso, incluyendo la autoeficacia o creencias de un individuo acerca de su posibilidad de actuar eficazmente para alcanzar lo que quiere. Por lo tanto, si bien es verdad que la conducta es controlada en gran medida por factores de origen externo, también es cierto que las personas pueden controlar su comportamiento mediante metas autoimpuestas y consecuencias generadas por ellas mismas (autorreforzamiento). Desde este punto de vista, las HH.SS. se adquieren normalmente como consecuencia de varios mecanismos básicos de aprendizaje: Consecuencias del refuerzo directo; resultado de experiencias observacionales; efecto del feedback interpersonal; y conclusión del desarrollo de expectativas cognitivas respecto a las situaciones interpersonales (Kelly, 1987).

Modelo Psicosocial Básico de las Habilidades Sociales de Michael Argyle y Adam Kendon, modelo sencillo y práctico, y explica los déficits en HH.SS. como un error producido en algún punto del sistema que provocaría un cortocircuito en todo el proceso. Presenta una clara analogía entre las habilidades sociales y las motoras. (Argyle, 1981a; 1988). Sugiere que la noción de habilidad social implica una analogía con una gran variedad de habilidades de otro tipo, como las habilidades motoras utilizadas para escribir a máquina o conducir un coche (Argyle et al., 1981; Argyle, 1994). Esto implicaría que, de igual forma que uno puede adquirir una habilidad motora con el consiguiente entrenamiento, también podría adquirir una habilidad social. Esta analogía implica además que las HH.SS. pueden variar en función de la otra persona implicada y de la tarea en cuestión.

Metodología

Se formuló como **hipótesis**: “**Si** se diseña, aplica y evalúa un Modelo Psicosocial Básico sustentado en las teorías de Jürgen Habermas, Albert Bandura y el Modelo de Argyle & Kendon, **entonces** se desarrollarán las habilidades sociales complejas en los estudiantes de Sociología del ciclo académico 2016 – I, Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación, Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” de Lambayeque, año 2016”. Para el desarrollo de la investigación se asumió el paradigma



cuantitativo ya que el referente es la persona a partir del mejoramiento de sus habilidades sociales complejas y se adoptó la perspectiva cualitativa con el fin de recoger a través de los instrumentos las características del entorno en el que se desarrolla la acción y sobre todo para pensar en las oportunidades que se abren para el aprendizaje de las habilidades sociales complejas.



Ilustración 1: Diseño de la investigación.

Fuente: Elaboración propia.

El diseño de nuestra investigación se hizo en función a cinco etapas: *preparatoria* que era definir el tema y seleccionar el problema; *descriptiva* definir el tipo de investigación, delimitar el universo y seleccionar la muestra de estudio; *constructiva* identificar las tendencias, logros, vacíos, limitaciones y posibles dificultades; *interpretativa* se procedió a la degradación de las variables, haciendo hincapié en la variable independiente que guarda relación con la elaboración de la propuesta de acuerdo a las teorías, esto se hace con el fin de contrastar la hipótesis de investigación, finalmente la *etapa de extensión* en la que se identificó la mejor estrategia para dar a conocer los resultados de la investigación. El diseño se retrató así:

Selección de la Muestra

Para la obtención de la muestra se identificó 192 estudiantes de I, III, V, VII y IX ciclo de la Carrera Profesional de Sociología del código 2016 – I de la Universidad Nacional “Pedro Ruíz Gallo”, Lambayeque, y por ser un universo homogéneo y pequeño se consideró a todos como la muestra para ser estudiada.

$n = U = 192$ Estudiantes de Sociología



Técnicas e Instrumentos

Las técnicas e instrumentos utilizados fueron la observación, testimonio, encuesta, entrevista y el test de habilidades sociales, las que se elaboraron por el investigador y cuyo diseño fue en base al marco teórico. Estos instrumentos fueron validados a través de una prueba piloto, utilizando el estadístico alfa de Conbrach.

Para la recolección de datos se procedió a:

Coordinación con los docentes de la Escuela Profesional de Sociología.

Coordinación con los estudiantes de Sociología del ciclo académico 2016 - I.

Preparación de los instrumentos de acopio de información.

Aplicación de los instrumentos de acopio de información.

Formación de la base de datos.

Análisis de los datos.

Interpretación de los datos.

Exposición de los datos.

Resultados

Justificación del Problema de Investigación

La aplicación del Test de HHSS se realizó para cada ciclo seleccionado, por ejemplo para los estudiantes del I ciclo se eligió las aulas 04 – 05, del III ciclo aulas 21 – 22, para el V ciclo se trabajó con las aulas 23 – 708, del VII ciclo se tomó el aula 24 y para el IX ciclo con el aula 701. Los principales resultados fueron:

Empatía: A los estudiantes no les interesa lo que pueda pasar a su alrededor, no saben comprender y no pueden sentirse identificados con sus compañeros, lo que les hace poco solidarios con los demás, son irrespetuosos y poseen poca capacidad de conocimiento. Ellos tampoco saben pedir las cosas amablemente o dar las gracias cuando alguien los ayuda, finalmente, cuando tienen un problema con algún compañero no saben ponerse en el lugar del otro y tampoco tratan de buscar soluciones.

Asertividad: Los estudiantes no saben expresar sus emociones, no logran comprender los sentimientos de sus compañeros, no piensan antes de expresar sus ideas, en su mayoría no pueden resolver conflictos que se presentan dentro o fuera del aula, a eso se le suma que son incapaces de admitir sus errores por ende no aceptan críticas.

Inteligencia emocional: Muchas veces los estudiantes no logran mantener sus relaciones interpersonales, no pueden manejar sus emociones y sentimientos, tampoco son tolerantes y en ocasiones suelen ser pocos cooperativos.



Capacidad de escucha: Los estudiantes no suelen escuchar cuando los demás hablan, no logran mostrar de manera educada sus sentimientos, les gusta estar aislados por lo que no pueden iniciar conversaciones con los demás. Durante las pocas conversaciones que tienen ellos no lo hacen mirando a los ojos, no pueden expresar sus pensamientos y sentimientos.

Capacidad de comunicación: Tenemos que ellos no logran interactuar con sus compañeros, sólo a veces utilizan los gestos para facilitar la comunicación, no pueden expresar sus sentimientos, no intervienen de manera correcta y oportuna.

Expresión emocional: Para nuestra población estudiada se les hace difícil controlar sus emociones, no logran convertir sus emociones negativas en positivas, frente a los demás muchas veces no expresan cosas positivas de uno mismo.

Defensa de los derechos: Es preocupante ver que los estudiantes no son capaces de defender sus derechos, no expresan y defender adecuadamente sus opiniones, tampoco tienen conocimiento de sus derechos como estudiante.

Se aplicó la encuesta que estuvo estructurada por 23 ítems, los principales resultados obtenidos son los siguientes:

| Opciones | ¿El perfil profesional que plantea la Escuela Profesional de Sociología desarrolla Habilidades Sociales? | | | | | |
|--------------|--|------------|-----------|------------|------------|-------------|
| | Femenino | | Masculino | | Total | |
| | N° | % | N° | % | N° | % |
| Sí | 42 | 22% | 37 | 19% | 79 | 41% |
| No | 71 | 37% | 42 | 22% | 113 | 59% |
| Total | 113 | 59% | 79 | 41% | 192 | 100% |

Tabla N° 1: Perfil del Sociólogo Desarrolla HH.SS.

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela Profesional de Sociología, Ciclo Académico 2016 – I. mayo 2016.

Interpretación: 59% de encuestados manifiesta que el perfil que plantea la Escuela Profesional de Sociología no desarrolla HH.SS.; 37% de los encuestados son del sexo femenino.

Anexo 1 Tabla 2

Interpretación: En cuanto a Empatía el 27% le da la valoración (5); Asertividad el 28% lo valora con (5); Inteligencia Emocional 29% le da la valoración de (3); Capacidad de Escucha con el 25% (3); Capacidad de Comunicar el 50% (5); Expresión de Emociones



el 27% (1) y el Reconocimiento de los derechos propios y de los demás 27% (1). Las HH.SS. Complejas no son debidamente valoradas en el desarrollo de los estudiantes de Sociología del ciclo académico 2016 – I.

| Opciones | ¿Los docentes de la Escuela Profesional de Sociología cuentan con las Habilidades Sociales adecuadas para enseñar las diversas asignaturas que tienen a cargo? | | | | | |
|--------------|--|------------|-----------|------------|------------|-------------|
| | Femenino | | Masculino | | Total | |
| | N° | % | N° | % | N° | % |
| Sí | 34 | 18% | 18 | 9% | 52 | 27% |
| No | 79 | 41% | 61 | 32% | 140 | 73% |
| Total | 113 | 59% | 79 | 41% | 192 | 100% |

Tabla N° 31: Los Docentes Cuentan con HH.SS. que le Exige la Asignatura que Desarrolla.
Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela Profesional de Sociología, Ciclo Académico 2016 – I. mayo 2016.

Interpretación: 73% de encuestados manifiesta de manera negativa que los docentes no manejan HH.SS. mucho menos lo desarrollan mediante las asignaturas a su cargo.

Justificación de Aplicación de la Propuesta.

Luego de diseñar y aplicar la propuesta se obtuvo mejoras, para confirmar lo dicho se volvió a aplicar el test de habilidades sociales complejas en la que tenemos:

Empatía: Los estudiantes lograron mejorar gradualmente esta habilidad, ellos observan lo que sucede a su alrededor y la importancia que radica el hacerlo como Sociólogos que son, pues es una característica principal del perfil profesional.

Asertividad: Se logró desarrollar esta habilidad, los estudiantes pueden expresar sus sentimientos, comprenden el de los demás, admiten y reconocen sus errores, dicen lo que piensan, buscan soluciones ante cualquier problema, ahora aceptan las críticas, pueden admitir y reconocer sus errores.

Inteligencia emocional: La habilidad presenta rasgos positivos, los estudiantes mantienen mejores relaciones interpersonales, saben manejar mejor sus sentimientos, ahora son cooperativos y tolerantes.

Capacidad de escucha: En el desarrollo de esta habilidad los estudiantes han mejorado de manera positiva, escuchan y responden adecuadamente a lo que se les preguntan, entienden lo que les quieren decir y siempre hacen preguntas para aclarar la información que reciben.

Capacidad de comunicación: En lo que respecta a esta habilidad los estudiantes interactúan con sus compañeros, utilizan gestos, muestran sus sentimientos de manera

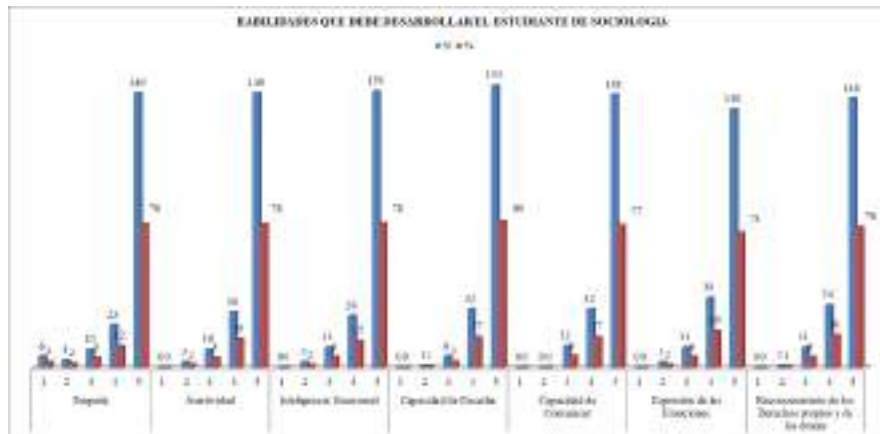


correcta, siempre inician conversaciones, saben intervenir de manera correcta, entre otros.

Expresión emocional: La habilidad también se logró mejorar, los estudiantes pueden controlar sus emociones, convierten sus emociones negativas en positivas, adecúan sus emociones con su entorno, responden adecuadamente a las emociones y sentimientos agradables y positivos de los demás.

Defensa de los derechos: En cuanto al reconocimiento y defensa de derechos, los estudiantes defienden sus derechos como estudiantes: expresan y defienden adecuadamente sus opiniones, a veces, responden adecuadamente cuando otras personas defienden sus derechos, expresan desacuerdos y disiente, tiene conocimiento de sus derechos como universitarios y defienden sus derechos ante cualquier problema que se les presente.

Los principales resultados obtenidos en la encuesta luego de la aplicación de la propuesta son:



Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de Sociología. 2016 – I. Noviembre 2016.

Interpretación: Los estudiantes manifiestan de manera positiva el desarrollo de las siguientes habilidades, así tenemos que la empatía es considerada con mayor rango en el nivel 5 con un (78%); así mismo la asertividad también es considerada en el nivel 5 con un (78%); la inteligencia emocional (78%) y capacidad de escucha se encuentran en un (80%) con mayor nivel 5; en cuanto a la capacidad de comunicar (77%); expresión de las emociones (73%) y reconocimiento de los derechos propios y de los demás (76%) también dentro del rango del nivel 5.



Discusión

De los resultados obtenidos podemos deducir que el mejoramiento de las habilidades sociales complejas en los estudiantes se debería dar desde una etapa prematura, con el fin de tener menos complicaciones durante el desarrollo profesional, en este aspecto se coincide con la investigación realizada por Mendoza, León y Felipe (2016), que como vimos anteriormente en su investigación sugirían dicha formación, es imprescindible para la actuación social.

En cuanto a los resultados obtenidos antes de la aplicación de la propuesta vemos que los estudiantes poseen varios factores negativos, que los impide de una u otra manera el poder desarrollarse completamente como buenos profesionales, en este caso tomamos la conclusión de López y Pérez (2015) quienes consideran que los estudiantes deberían ser más independientes, capaces de asumir una posición proactiva, consciente o autorregular durante el proceso de aprendizaje, claro está que no debe dejarse de lado el rol que desempeñan los educadores, pues ellos también deberían poseer dichas habilidades y ayudar en su desarrollo a los estudiantes. Los aspectos negativos que se logró desarrollar gracias a un 80% de éxito de la propuesta planteada y aplicada, que en nuestro caso se logró mejorar las habilidades de empatía, asertividad, inteligencia emocional, capacidad de escucha, capacidad de comunicación, expresión emocional y defensa de los derechos.

Tenemos por otro lado que la mejora de las habilidades sociales complejas tiene muchas ventajas para los estudiantes que las posean, y entre unas de ellas como lo mencionó Choqte y Cháuez (2013), está el incremento de competitividad, los estudiantes buscarán ser cada día mejores en lo que hacen, pues no sólo se preocuparán por su desarrollo personal, sino buscar un beneficio global con el fin de tener un mundo mejor. Aspectos que deberían ser infaltables para todo ser humano.

Conclusiones

Las características del problema de investigación y el análisis e interpretación de los datos justificaron el objeto de estudio.

El rol que asumen ciertos docentes de la Escuela Profesional de Sociología contribuyen a la justificación del propósito de la investigación.

La propuesta demandó la esquematización de un conjunto de actividades concretizadas en siete talleres. Las teorías que sustentan la investigación fueron elegidas en mérito a la naturaleza del problema de investigación y se relacionaron con los talleres a través



de los fines de actuación, respuestas motrices, comunicación y aprendizaje por modelado.

La aplicación de la propuesta contribuyó a contrastar la hipótesis de trabajo.

Anexos

Anexo 1

| HH.SSS | ¿Qué Habilidades Sociales debe desarrollar un estudiante de Sociología? | | | | | | |
|---|---|----|------------|------------|------------|------------|-------------|
| | Masculino | | | Femenino | | Total | |
| | N | | % | N | % | N | % |
| Empatía | 1 | 16 | 8% | 13 | 7% | 29 | 15% |
| | 2 | 16 | 8% | 18 | 9% | 34 | 18% |
| | 3 | 14 | 7% | 28 | 15% | 42 | 22% |
| | 4 | 22 | 11% | 14 | 7% | 36 | 19% |
| | 5 | 11 | 6% | 40 | 21% | 51 | 27% |
| Total | 79 | | 41% | 113 | 59% | 192 | 100% |
| Asertividad | 1 | 14 | 7% | 14 | 7% | 28 | 15% |
| | 2 | 12 | 6% | 28 | 15% | 40 | 21% |
| | 3 | 13 | 7% | 28 | 15% | 41 | 21% |
| | 4 | 16 | 8% | 13 | 7% | 29 | 15% |
| | 5 | 24 | 13% | 30 | 16% | 54 | 28% |
| Total | 79 | | 41% | 113 | 59% | 192 | 100% |
| Inteligencia Emocional | 1 | 17 | 9% | 24 | 13% | 41 | 21% |
| | 2 | 11 | 6% | 18 | 9% | 29 | 15% |
| | 3 | 31 | 16% | 24 | 13% | 55 | 29% |
| | 4 | 12 | 6% | 13 | 7% | 25 | 13% |
| | 5 | 8 | 4% | 34 | 18% | 42 | 22% |
| Total | 79 | | 41% | 113 | 59% | 192 | 100% |
| Capacidad de Escucha | 1 | 9 | 5% | 23 | 12% | 32 | 17% |
| | 2 | 10 | 5% | 33 | 17% | 43 | 23% |
| | 3 | 31 | 16% | 17 | 9% | 48 | 25% |
| | 4 | 18 | 9% | 11 | 6% | 29 | 15% |
| | 5 | 11 | 6% | 29 | 15% | 40 | 21% |
| Total | 79 | | 41% | 113 | 59% | 192 | 100% |
| Capacidad de Comunicar | 1 | 17 | 9% | 10 | 5% | 27 | 14% |
| | 2 | 21 | 11% | 8 | 4% | 29 | 15% |
| | 3 | 19 | 10% | 7 | 4% | 26 | 14% |
| | 4 | 5 | 3% | 9 | 5% | 14 | 7% |
| | 5 | 17 | 9% | 79 | 41% | 96 | 50% |
| Total | 79 | | 41% | 113 | 59% | 192 | 100% |
| Expresión de las Emociones | 1 | 16 | 8% | 35 | 18% | 51 | 27% |
| | 2 | 16 | 8% | 23 | 12% | 39 | 20% |
| | 3 | 14 | 7% | 15 | 8% | 29 | 15% |
| | 4 | 11 | 6% | 19 | 10% | 30 | 16% |
| | 5 | 22 | 11% | 21 | 11% | 43 | 22% |
| Total | 79 | | 41% | 113 | 59% | 192 | 100% |
| Reconocimiento de los Derechos Propios y de los Demás | 1 | 36 | 19% | 16 | 8% | 52 | 27% |
| | 2 | 9 | 5% | 21 | 11% | 30 | 16% |
| | 3 | 15 | 8% | 32 | 17% | 47 | 24% |
| | 4 | 8 | 4% | 14 | 7% | 22 | 11% |
| | 5 | 11 | 6% | 30 | 16% | 41 | 21% |
| Total | 79 | | 41% | 113 | 59% | 192 | 100% |



*Tabla N° 22: HH.SS. que Debe Desarrollar el Estudiante de Sociología.
Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela Profesional de Sociología, Ciclo
Académico 2016 – I. mayo 2016.*

Referencias Bibliográficas

- Argyle M, Bryant B, y Trower P. (1974). Social Skills Training and Psychotherapy: A comparative study. *Psychological Medicine*, 4, 435-443.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona. Martínez Roca.
- Boqué, M. C.; Alguacil, M. y Pañellas, P. (2011). Estrategias de comunicación interpersonal en la participación estudiantil universitaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, Vol.3, N.1 pp. 307- 314.
- Caballo, V. (2000). Evaluación de las habilidades sociales. En *Manual de evaluación en psicología clínica y de la salud*. España: Siglo Veintiuno. Disponible en: <http://books.google.com.co/books?id=DfKugbmaGDAC&pg=PA378&lpg=PA377&ots=CARfkr3g8-&dq=habilidades+sociales+CABALLO>
- Cano Murcia, S., & Zea Jiménez, M. (2012). “Manejar las emociones, factor importante en el mejoramiento de la calidad de vida”. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 4 (1), 58-67.
- Castillero, Oscar. (2016). *Comunicación efectiva*. Disponible en: <https://psicologiamente.Com/Social/Comunicacion-Efectiva>
- Choqte Qtispe, Melissa; Cháuez Alemán, Nohely. (2013). “Influencia de los factores socioculturales en las habilidades sociales de los estudiantes adolescentes de la Facultad de Enfermería de la UCSM. Arequipa”. Tesis.
- Claudet Marín, César. (2018). “Habilidades sociales y rendimiento académico en estudiantes de la Universidad César Vallejo, Sede Callao. Universidad César Vallejo”. Tesis. Disponible en: http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/17440/Claudet_MC.pdf?sequence=1
- Del Prette Z. & Del Prette A. (2002). *Psicología de las habilidades sociales: Terapia y educación*. Ed. Manual Moderno.
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana: UNESCO, (1996). Disponible en: <www.unesco.org>.
- Dongil Collado, E. & Cano Vindel, A. (2014). *Habilidades sociales*. Sociedad española para el estudio de la ansiedad y el estrés (SEAS). Disponible en: http://www.bemocion.msssi.gob.es/comoEncontrarmeMejor/guiasAutoayuda/docs/guia_habilidades_sociales.pdf



Erazo Moreno, M. (2016). "Competencias genéricas y habilidades sociales en estudiantes universitarios de VI ciclo de la carrera de Educación Inicial de una Universidad Privada. Universidad César Vallejo". Tesis. Disponible en: http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/7727/Erazo_MMM.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gismero E. (2000). Escala de habilidades sociales: EHS. Manual. Madrid: TEA Publicaciones de Psicología Aplicada.

Goldstein, A; Sprafkin, R; Gershaw, J & Klein, P. (1989) Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia: Un programa de enseñanza. España: Editorial Martínez Roca. Barcelona.

Goleman, D. (1995). La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual. México: Ediciones B.

Habermas, Jürgen. (1987). Teoría de la acción comunicativa, Madrid, Taurus, 1.1, pp. 36, 37, 80, 103, 121-124, 137, 138 y 195; t. II, pp. 171, 173, 178, 198 y 202.

Kelly, J.A. (1982). Social – skills training: A practical guide for interventions. Nueva York. Springer.

Kelly, J. (1992). Entrenamiento de las habilidades sociales. Guía práctica para intervenciones. Bilbao: Editorial Desclée Brouwer, S.A.

Llanos Baldivieso (2006) "Efectos de un programa de enseñanza en habilidades sociales". Tesis doctoral. Universidad de Granada. Granada.

López Fernández, Juan Francisco; Pérez Pino, María Teresa. (2015). "Aplicación de la fundamentación psicopedagógica de las habilidades en la Asignatura Sociología de la Educación. Centro de Innovación y Calidad de la Educación (CICE). Universidad de las Ciencias Informáticas (UCI)". Revista Cubana de Ciencias Informáticas Vol. 9, No. Especial CICE, Septiembre, 2015. Universidad de las Ciencias Informáticas. La Habana, Cuba. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/3783/378343680005/>

Marcuello, (S.f.). Las competencias sociales. Concepto y técnicas para su desarrollo. Recuperado de: http://www.psicologia-online.com/autoayuda/asertividad/competencias_sociales.shtml.

OECD (2016). Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales. Montreal. UNESCO-UIS. Recuperado de <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/ip28-oecd-skills-for-social-progresssp.pdf>

Ordaz Hernández, Mayra. (2013). "La educación de habilidades sociales desde la extensión universitaria. Propuesta de acciones. Brasil". Universidad de Pinar del Río.



Educar en Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 269-283, out./dez. 2013. Editora UFPR.
Disponibile en: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a17.pdf>

Paula, I. (2000). Habilidades sociales: Educar hacia la autorregulación. Barcelona: Horsori

Ruiz Coronado. (2016). "Habilidades Sociales en estudiantes universitarios. Caso Estudiantes de Educación de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo". Tesis.

Van – Der Hofstadt, C., y Quiles, M. J. (2006). Mejora las habilidades de tus estudiantes. Centro de Psicología Aplicada de la Universidad Miguel Hernández de Elche.

Vasilachis De Gialdino. (1997). El pensamiento de Habermas a la luz de una metodología propuesta de acceso a la teoría. Estudios Sociológicos X V: 43.



Bienestar Psicológico y Motivación Educativa de la Escuela Profesional de Sociología y Psicología de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.

Anghela Janella Roque Abad

Resumen

La investigación tuvo como objetivo conocer el grado de asociación que existe entre Bienestar Psicológico y Motivación Educativa de los estudiantes de las Escuelas Profesionales de Sociología y Psicología. Bienestar Psicológico y la Motivación Educativa del estudiante universitario, es un tema que sigue siendo en la actualidad de gran importancia, en la educación universitaria en diferentes partes del mundo. Para cumplir con tal propósito se tomó una muestra de 100 alumnos; siendo 69 varones y 31 mujeres, se aplicó dos test estandarizados de tipo Likert, uno de Bienestar Psicológico y el otro sobre Motivación Educativa, de 25 ítems para cada uno, con una escala valorativa de 1 a 4.

Los resultados del estudio muestran que el Bienestar Psicológico, es el que predomina en la Motivación Educativa de los estudiantes de las Escuelas Profesionales de Sociología y Psicología. El 66% de los alumnos de Sociología se encuentran más activos que los alumnos de Psicología con el 46% al realizar los proyectos que se proponen.

El promedio de Bienestar Psicológico de los estudiantes de Sociología es de 74 ± 12.6 y de Psicología 71 ± 11.96 . La Motivación Educativa de los estudiantes de la Escuela Profesional de Sociología tiene un promedio de 74.5 ± 13.6 en cambio los estudiantes de Psicología con un promedio de 75 ± 12.5 . Se encontró asociación entre Bienestar Psicológico y Motivación Educativa.

Palabras claves: Bienestar Psicológico, Motivación Educativa, Sociología, Psicología, asociación.

Introducción

El Bienestar Psicológico y la Motivación Educativa del estudiante universitario, es un tema que sigue siendo en la actualidad de gran importancia en la educación universitaria en diferentes partes del mundo.

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la asociación que existe entre Bienestar Psicológico y Motivación Educativa del estudiante universitario; la pregunta



que se formuló fue ¿Cuál es la asociación que existe entre Bienestar Psicológico y Motivación Educativa de las Escuelas Profesionales de Sociología y Psicología de la Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo?

Para Sánchez (1998), el Bienestar Psicológico hace referencia al sentido de la felicidad o bienestar, que a su vez es considerada una percepción subjetiva; es decir, el grado en que una persona evalúa su vida, incluyendo como componentes la satisfacción con la vida, la ausencia de depresión y la experiencia. Pág. 129 Montico, S. (2004), manifiesta que la Motivación Académica es la actitud del estudiante hacia la escuela, de una forma general, y hacia las tareas que en ella se desarrollan, más específicamente. Esta actitud, cuando es adecuada, activa las conductas y la persistencia necesaria para que el alumno alcance un determinado objetivo. Por ello, la motivación se define como el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta en su artículo la motivación en aula universitario.

Antecedentes

Breso, Llorens y Martínez (2003). *Bienestar Psicológico en estudiantes de la Universidad Jaume I y su Relación con las expectativas de éxito académico*. Encontrando que a mayor Bienestar mayor expectativa de acabar los estudios en el tiempo adecuado.

García (2015). *Estrategias de Afrontamiento y Bienestar Psicológico en estudiantes universitarios de primer y segundo semestre académico*. La muestra estuvo conformada por 251 estudiantes, con una edad promedio de 19 años. El estudio halló que a mayor uso de estrategias de afrontamiento de tipo activo, mayores son los niveles de bienestar psicológico, vale aclarar que esta relación, si bien se evidenció positiva, no fue estadísticamente significativa.

Hernández (2005). *La motivación en los estudiantes universitarios*. Concluye que cuanto más capaz se sienta un alumno de desarrollar una actividad, más motivado estará para persistir en ella, a su vez, le dará la sensación de éxito o de mejoría y le ayudará a mantenerse motivado.

Montico (2004). *La Motivación en el aula universitaria*: Motivar al alumno es orientarlo en una dirección y asegurar que se sigan los pasos necesarios para optimizar el vínculo entre la enseñanza y el aprendizaje. La motivación puede darse a partir de aquello que se hace con, o por los alumnos para incentivarlos, o también, a partir de los factores autogenerados que influyen para determinar un comportamiento determinado.



Bases teóricas

Bienestar Psicológico

Ryff, C. (1989), define al Bienestar Psicológico como el resultado de una evaluación valorativa por parte del sujeto con respecto a cómo ha vivido y está viviendo. Lo que darían como resultado la determinación de dimensiones:

La auto-aceptación: Se relaciona con el hecho que las personas se sientan bien consigo mismas siendo conscientes de sus limitaciones. Tener actitudes positivas hacia uno mismo es una característica fundamental del funcionamiento psicológico positivo.

Relaciones positivas: Se requiere mantener relaciones sociales estables y tener amigos en los que pueda confiar. La capacidad para amar y una afectividad madura es un componente fundamental del bienestar y de la salud mental.

Dominio del entorno: Habilidad personal para elegir o crear entornos favorables para sí mismos. Las personas con un alto dominio del entorno poseen una mayor sensación de control sobre el mundo y se sienten capaces de influir sobre el contexto que les rodea.

Autonomía: Evalúa la capacidad de la persona de sostener su propia individualidad en diferentes contextos sociales. Se espera que personas con altos niveles de autonomía puedan resistir mejor la presión social y autorregular mejor su comportamiento.

Propósito en la vida: Se requiere que la persona tenga metas claras y sea capaz de definir sus objetivos vitales. Un alto puntaje en esta sub-escala indicaría que se tiene claridad respecto a lo que se quiere en la vida.

Crecimiento personal: Evalúa la capacidad del individuo para generar las condiciones para desarrollar sus potencialidades y seguir creciendo como persona.

Diener (1994), indica que se pueden caracterizar las definiciones de bienestar psicológico a partir de tres elementos: El carácter subjetivo hace referencia a la experiencia propia de cada persona. La dimensión global se refiere a que incluye la valoración que el sujeto hace en todas las áreas de su vida.

Motivación educativa

Valenzuela (1999), es el conjunto de estados y procesos internos de la persona que despiertan, dirigen y sostienen una actividad determinada. Este concepto de motivación implica que un alumno motivado es aquél que:



- 1) Despierta su actividad como estudiante, a partir de convertir su interés por estudiar una cierta disciplina en acciones concretas, como la de inscribirse en un curso o materia determinada
- 2) Dirige sus estudios hacia metas concretas, procurando elegir un curso o una materia que tenga objetivos de aprendizaje congruentes con sus metas personales.
- 3) Sostiene sus estudios en una forma tal que, con esfuerzo y persistencia, llega a conseguir las metas predeterminadas.

En el marco del proceso educativo se reconocen cuatro tipos de motivación:

a) Motivación extrínseca, proviene de estímulos externos, como las calificaciones obtenidas, el temor a reprobado o los premios que los padres otorgan al estudiante que aprueba sus materias.

b) Motivación intrínseca: Es la que surge por el interés que el alumno tiene en determinada materia o tema. Es en este tipo de motivación en donde el docente puede desempeñar un papel importante.

c) Motivación de competencia. Está representada por la satisfacción que se siente cuando se sabe que algo se está haciendo bien.

d) Motivación de rendimiento: Se genera por la expectativa de saber las recompensas que le esperan al alumno si es capaz de tener éxito en relación con los demás, o sea, de ser mejor que los otros. En este tipo de motivación también es aplicable la contraparte, es decir, el miedo al fracaso puede actuar como estímulo desencadenante para que el alumno busque superarse y logre las expectativas de éxito.

e) Amotivación: Es un estado de falta de motivación, ni motivación extrínseca ni motivación intrínseca, una percepción de incompetencia e incapacidad para actuar, ausencia de intención y/o de control para realizar una determinada conducta, poca o nula valoración de la tarea, sentimientos de indefensión y falta de expectativas y creencias para producir o alcanzar el resultado deseado.

Materiales y métodos

Tamayo, M. (2007). La metodología cuantitativa, consiste a partir de una serie de hipótesis surgidas de la misma, siendo necesario obtener una muestra, ya sea en forma aleatoria o discriminada, pero representativa de una población o fenómeno objeto de estudio.



La población objetiva son los estudiantes de la Escuela Profesional de Sociología y Psicología de la Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo. La muestra fue de 100 estudiantes con un rango de edad de 17 a 24 años de edad.

El instrumento para la toma de datos es un test de 25 ítems para Bienestar Psicológico y un test estandarizado de 25 ítems para la Motivación Educativa, los cuales la escala de valoración del 1 al 4 es para Bienestar Psicológico y una escala de valoración del 1 a 4 para Motivación Educativa; para aplicar el test tendrá un lapso de 4 minutos por test.

Resultados y discusión

En la Escuela Profesional de Sociología, se observó que de 50 test aplicados para identificar el Bienestar Psicológico y al mismo tiempo de Motivación Educativa, el 56% de estudiantes son varones y el 44% son mujeres. Asimismo, se aplicó la misma cantidad de test a la Escuela Profesional de Psicología, donde el 82% de estudiantes son varones y el 18% son mujeres.

De acuerdo a la Tabla N°1 en la Escuela Profesional de Sociología, respecto al Bienestar Psicológico, se observa en la primera pregunta que el 62%; están moderadamente en acuerdo, cuando repasan la historia de su vida están contentos como le han resultado las cosas, mientras que en la Escuela de Psicología con un 58% están moderadamente en acuerdo, cuando repasan la historia de su vida están contento como le han resultado las cosas. En la Escuela de Sociología, se observa en la pregunta número 15 que el 60%, están moderadamente en acuerdo; cuando tienen confianza en sus opiniones, incluso si son contrarios al consenso general, mientras que en la escuela de psicología con un 48%, están moderadamente en acuerdo; cuando tienen confianza en sus opiniones, incluso si son contrarias al consenso general. En la Escuela de Sociología, se observa en la pregunta número 19 que el 70%, están moderadamente en acuerdo; que son bastantes buenos manejando muchas de sus responsabilidades en la vida diaria, mientras que en la Escuela de Psicología con un 28%, están moderadamente en acuerdo, que son bastantes buenos manejando muchas de sus responsabilidades en la vida diaria.

De acuerdo a la Tabla N°2 en la Escuela Profesional de Sociología, respecto a la Motivación Educativa se observa en la pregunta número 4 que el 54%, se corresponde en mucho; por los intensos momentos que viven cuando comunican sus propias ideas a los demás, mientras que en la Escuela de Psicología con un 48%, están moderadamente en acuerdo; por los intensos momentos que viven cuando comunican



sus propias ideas a los demás. En la Escuela de Sociología, se observa en la pregunta número 9 que el 52%; se corresponde en mucho, por el placer de descubrir cosas nuevas desconocidas para ellos, mientras que en la Escuela de Psicología con un 56%, se corresponde en mucho, por el placer de descubrir cosas nuevas desconocidos para ellos. En la escuela de Sociología, se observa en la pregunta número 14 que el 48%; se corresponde en mucho, porque en el futuro quieren tener una “buena vida”, mientras que en la Escuela de Psicología con un 52%, se corresponde totalmente, porque en el futuro quieren tener una “buena vida”.

Como resultado del test en función del Bienestar Psicológico en la Escuela Profesional de Sociología, encontramos que el 20% de mujeres presentan un nivel de motivación media, a comparación de los hombres que son el 28%.

La Motivación Educativa es el que predomina en el Bienestar Psicológico de los estudiantes en las Escuelas Profesionales de Sociología y Psicología. El mayor porcentaje de Bienestar Psicológico media se encuentra en los estudiantes de Sociología con un 54% frente a un 66% del estudiante de Psicología.

El mayor porcentaje de Bienestar Psicológico alta se encuentra en los estudiantes de Sociología con un 46 % frente a un 34 % de los estudiantes de Psicología.

El mayor porcentaje de Motivación Educativa alta se encuentra en los estudiantes de Sociología con un 50% frente a un 50% de estudiantes de Psicología.

El mayor porcentaje de Motivación Educativa media, se encuentra en Sociología 48% frente a un 50% de los estudiantes de Psicología.

El promedio de Bienestar Psicológico de Sociología es 74 ± 12.58 y Psicología es de 64.4 ± 16.74 , así mismo se afirma que el total del promedio y desviación estándar de la Motivación Educativa de Sociología es $74,5 \pm 13.59$ y Psicología es de 75 ± 12.6 .

Ver Anexo 1 Tabla 1

En la siguiente tabla observaremos la tabla de motivación educativa del estudiante universitario de Sociología.



Ver Anexo 2 Tabla 2

Tabla N° 3: Bienestar Psicológico según el sexo del estudiante universitario de Sociología y Psicología de la UNPRG.

| Bienestar Psicológico | Sociología | | | | | | Psicología | | | | | |
|-----------------------|------------|-----|----------|-----|----------|-----|------------|-----|-----------|-----|-----------|-----|
| | Hombres | | Mujeres | | Total | | Hombres | | Mujeres | | Total | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| 50-75 Media | 16 | 57 | 11 | 50 | 27 | 54 | 29 | 71 | 4 | 44 | 33 | 66 |
| 75-100 Alta | 12 | 43 | 11 | 50 | 23 | 46 | 12 | 29 | 5 | 56 | 17 | 34 |
| total | 28 | 100 | 22 | 100 | 50 | 100 | 41 | 100 | 9 | 100 | 50 | 100 |
| $\bar{X} \pm S$ | 73.2±12.95 | | 75±12.75 | | *74±12.6 | | 69.8±11.51 | | 76.4±13.2 | | *71±11.96 | |
| | TE= -0.49 | | P>0.05 | | | | TE= -1.50 | | P>0.05 | | | |
| | | | | | | | *TE= 1.22 | | | | P>0.05 | |

Fuente: test aplicado 20/06/19

Tabla N° 4: Motivación Educativa según el sexo del estudiante universitario de Sociología y Psicología de la UNPRG.

| Motivación Educativa | Sociología | | | | | | Psicología | | | | | |
|----------------------|------------|-----|------------|-----|------------|-----|------------|-----|------------|-----|-----------|-----|
| | Hombres | | Mujeres | | Total | | Hombres | | Mujeres | | Total | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| 50-75 Media | 15 | 54 | 10 | 45 | 25 | 50 | 23 | 56 | 2 | 22 | 25 | 50 |
| 75-100 Alta | 13 | 46 | 12 | 55 | 25 | 50 | 18 | 44 | 7 | 78 | 25 | 50 |
| Total | 28 | 100 | 22 | 100 | 50 | 100 | 41 | 100 | 9 | 100 | 50 | 100 |
| $\bar{X} \pm S$ | 73±14.31 | | 76.1±12.74 | | *74.5±13.6 | | 73.5±12.56 | | 81.9±11.02 | | *75±12.6 | |
| | TE= -0.81 | | P>0.05 | | | | TE= 2.03 | | P>0.05 | | TE= -0.19 | |
| | | | | | *TE= -0.19 | | | | | | P>0.05 | |
| | | | | | P>0.05 | | | | | | | |

Fuente: test aplicado 20/06/19

Tabla N° 5: Asociación entre Bienestar Psicológico y Motivación Educativa del estudiante universitario de Sociología UNPRG.

| Motivación Educativa | Bienestar Psicológico | | | | | |
|----------------------|-----------------------|-----|----------|-----|-------|-----|
| | 50 - 75 | | 75 - 100 | | Total | |
| | n | % | n | % | n | % |
| 50-75 Medio | 17 | 77 | 11 | 48 | 28 | 56 |
| 75-100 Alto | 5 | 23 | 17 | 52 | 22 | 44 |
| Total | 22 | 100 | 28 | 100 | 50 | 100 |
| | $\chi^2= 8.22$ | | | | | |

Fuente: test aplicado 20/06/19



Tabla N° 6: Asociación entre Bienestar Psicológico y Motivación Educativa del estudiante universitario de la carrera de Psicología UNPRG.

| Motivación educativa | Bienestar Psicológico | | | | Total | |
|----------------------|-----------------------|-----|----------|-----|-------|-----|
| | 50 - 75 | | 75 - 100 | | n | % |
| | n | % | n | % | | |
| 50-75 Medio | 20 | 74 | 11 | 48 | 31 | 62 |
| 75-100 Alto | 7 | 26 | 12 | 52 | 19 | 38 |
| Total | 27 | 100 | 23 | 100 | 50 | 100 |

$\chi^2= 3.06$

Fuente: test aplicado 20/06/19

Conclusiones

Los estudiantes de la Escuela Profesional de Sociología, presentan un nivel de Motivación alto con tendencia media con un promedio de 74.5 ± 13.59 , de igual manera los estudiantes de Psicología un promedio 75 ± 12.6 .

Los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología están más motivados que los estudiantes de Sociología.

El promedio de Motivación Educativa de los estudiantes de las escuelas de Sociología y Psicología está entre 70.73 y 78.26, en cambio el promedio de Bienestar Psicológico se ubica entre 71.50 y 78.49 al 95% de confiabilidad.

Los estudiantes de Sociología se encuentran más satisfechos cuando logran realizar sus actividades académicas difíciles que los estudiantes de Psicología.

Los estudiantes de Sociología se sienten más seguros y positivos que los estudiantes de Psicología.

Los alumnos de Sociología son los que más expresan sus opiniones, incluso cuando son opuestas a la mayoría.

Los alumnos de Psicología tienen más claro la dirección y el objetivo de vida que los alumnos de Sociología.

Psicología y Sociología tienen la misma sensación que con el tiempo se han desarrollado como persona.

La Motivación Educativa y el Bienestar Psicológico mantienen asociación significativa.



Anexos

Anexo 1

Tabla N° 1: Bienestar Psicológico de los estudiantes de Sociología y Psicología de la UNPRG.

| | Sociología (50) | | | | Psicología (50) | | | |
|--|-----------------|----|----|----|-----------------|----|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Totalmente en desacuerdo (1) | % | | | | % | | | |
| Moderadamente en desacuerdo (2) | % | | | | % | | | |
| Moderadamente en acuerdo (3) | % | | | | % | | | |
| Totalmente en acuerdo (4) | % | | | | % | | | |
| 1 Cuando repaso la historia de mi vida estoy contento como han resultado las cosas. | 0 | 12 | 62 | 26 | 6 | 18 | 58 | 18 |
| 2 A menudo me siento solo porque tengo pocos amigos íntimos con quienes compartir mis preocupaciones. | 34 | 30 | 30 | 6 | 44 | 34 | 12 | 10 |
| 3 No tengo miedo de expresar mis opiniones, incluso cuando son opuestas a las opiniones de la mayoría. | 2 | 16 | 54 | 28 | 8 | 22 | 46 | 24 |
| 4 Disfruto haciendo planes para el futuro y trabajar para hacerlos realidad. | 2 | 4 | 52 | 42 | 4 | 8 | 42 | 46 |
| 5 En general, me siento seguro y positivo conmigo mismo. | 0 | 4 | 64 | 32 | 0 | 4 | 52 | 44 |
| 6 Tiendo a preocuparme sobre lo que otra gente piensa de mí. | 40 | 28 | 26 | 6 | 42 | 32 | 22 | 4 |
| 7 Soy una persona activa al realizar los proyectos que propuse para mí mismo. | 0 | 8 | 66 | 26 | 0 | 12 | 46 | 42 |
| 8 Si tuviera la oportunidad, hay muchas cosas de mí mismo que cambiaría. | 8 | 34 | 30 | 28 | 14 | 24 | 32 | 30 |
| 9 Siento que mis amistades me aportan muchas cosas. | 0 | 18 | 58 | 24 | 6 | 22 | 54 | 18 |
| 10 En general, siento que soy responsable de la situación en el que vivo. | 2 | 26 | 54 | 38 | 4 | 16 | 56 | 24 |
| 11 Me siento bien cuando pienso en lo que he hecho en el pasado y lo que espero hacer en el futuro. | 0 | 14 | 52 | 34 | 2 | 26 | 24 | 26 |
| 12 Mis objetivos en la vida han sido más una fuente de satisfacción que de frustración para mí. | 6 | 8 | 50 | 36 | 4 | 20 | 52 | 22 |
| 13 Me gusta la mayor parte de los aspectos de mi personalidad. | 0 | 10 | 50 | 40 | 0 | 6 | 64 | 30 |
| 14 Me parece que la mayor parte de las personas tienen más amigos que yo. | 24 | 26 | 30 | 20 | 30 | 32 | 14 | 28 |
| 15 Tengo confianza en mis opiniones incluso si son contrarias al consenso general. | 0 | 10 | 60 | 30 | 4 | 20 | 48 | 28 |
| 16 Tengo clara la dirección y el objetivo de mi vida. | 0 | 12 | 48 | 40 | 4 | 12 | 32 | 56 |
| 17 En general, con el tiempo que sigo aprendiendo más sobre mí mismo. | 0 | 6 | 46 | 48 | 2 | 2 | 44 | 56 |
| 18 No he experimentado muchas relaciones cercanas y de confianza. | 24 | 36 | 30 | 10 | 18 | 42 | 28 | 12 |
| 19 Soy bastante bueno manejando muchas de mis responsabilidades en la vida diaria. | 0 | 12 | 70 | 18 | 4 | 26 | 28 | 12 |
| 20 Hace mucho tiempo que deje de intentar hacer grandes mejoras o cambios en mi vida. | 44 | 30 | 16 | 10 | 32 | 38 | 20 | 12 |
| 21 En su mayor parte, me siento orgulloso de quien soy y la vida que llevo. | 0 | 6 | 52 | 42 | 0 | 12 | 40 | 48 |
| 22 Sé que puedo confiar en mis amigos, y ellos saben que puedo confiar en mí. | 0 | 10 | 60 | 30 | 6 | 18 | 56 | 20 |
| 23 A menudo cambio mis decisiones si mis amigos o mi familia están en desacuerdo. | 30 | 38 | 28 | 4 | 28 | 36 | 20 | 16 |
| 24 Tengo la sensación de que con el tiempo me he desarrollado mucho como persona. | 0 | 10 | 50 | 40 | 2 | 6 | 50 | 42 |
| 25 Para mí, la vida ha sido un proceso continuo de estudio, cambio y crecimiento. | 0 | 4 | 30 | 66 | 0 | 6 | 42 | 52 |

Fuente: test aplicado 20/06/19



Anexo 2

Tabla N° 2: Motivación Educativa del estudiante universitario de Sociología y Psicología de la UNPRG

| | | Sociología (50) | | | | Psicología (50) | | | |
|----|--|-----------------|----|----|----|-----------------|----|----|----|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | No se corresponde absoluto (1) | | | | | | | | |
| | Se corresponde muy poco (2) | | | | | | | | |
| | Se corresponde en mucho(3) | % | % | % | % | % | % | % | % |
| | Se corresponde totalmente(4) | | | | | | | | |
| 1 | Porque sólo con el Bachillerato/FP no podría encontrar un empleo bien pagado. | 16 | 32 | 34 | 18 | 24 | 30 | 34 | 12 |
| 2 | Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas. | 0 | 4 | 48 | 48 | 0 | 10 | 44 | 46 |
| 3 | Porque pienso que los estudios universitarios me ayudarán a preparar mejor la carrera que he elegido. | 0 | 8 | 26 | 66 | 0 | 6 | 34 | 60 |
| 4 | Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás. | 0 | 26 | 54 | 20 | 6 | 34 | 48 | 12 |
| 5 | Sinceramente no lo sé; verdaderamente, tengo la impresión de perder el tiempo en la universidad. | 86 | 14 | 6 | 0 | 56 | 26 | 14 | 4 |
| 6 | Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios. | 0 | 2 | 42 | 56 | 0 | 6 | 46 | 48 |
| 7 | Para demostrarme que soy capaz de terminar una carrera universitaria. | 4 | 14 | 34 | 48 | 2 | 12 | 40 | 46 |
| 8 | Para poder conseguir en el futuro un trabajo más prestigioso. | 4 | 8 | 40 | 48 | 0 | 12 | 14 | 74 |
| 9 | Por el placer de descubrir cosas nuevas desconocidas para mí. | 0 | 4 | 52 | 44 | 0 | 10 | 56 | 34 |
| 10 | Porque posiblemente me permitirá entrar en el mercado laboral dentro del campo que a mí me guste. | 2 | 4 | 30 | 64 | 2 | 10 | 42 | 46 |
| 11 | En su momento, tuve buenas razones para ir a la universidad; pero, ahora me pregunto si debería continuar en ella | 68 | 22 | 8 | 2 | 60 | 32 | 8 | 0 |
| 12 | Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos. | 0 | 8 | 44 | 48 | 0 | 6 | 60 | 34 |
| 13 | Porque aprobar en la universidad me hace sentirme importante. | 10 | 32 | 34 | 24 | 12 | 24 | 44 | 20 |
| 14 | Porque en el futuro quiero tener una "buena vida". | 6 | 12 | 48 | 40 | 2 | 12 | 34 | 52 |
| 15 | Por el placer de saber más sobre las asignaturas que me atraen. | 0 | 4 | 52 | 44 | 2 | 14 | 50 | 34 |
| 16 | Por el placer que experimento al sentirme completamente absorbido por lo que ciertos autores han escrito. | 6 | 34 | 44 | 16 | 6 | 52 | 34 | 8 |
| 17 | No sé por qué voy a la universidad y francamente, me trae sin cuidado. | 82 | 74 | 2 | 2 | 84 | 4 | 8 | 4 |
| 18 | Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades académicas difíciles. | 2 | 10 | 60 | 28 | 0 | 18 | 56 | 26 |
| 19 | Para demostrarme que soy una persona inteligente | 6 | 30 | 32 | 32 | 14 | 18 | 32 | 36 |
| 20 | Para tener un sueldo mejor en el futuro. | 0 | 16 | 56 | 34 | 2 | 16 | 38 | 44 |
| 21 | Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan. | 0 | 2 | 50 | 48 | 0 | 8 | 56 | 36 |
| 22 | Porque creo que unos pocos años más de estudios van a mejorar mi competencia como profesional. | 0 | 12 | 36 | 52 | 2 | 12 | 36 | 50 |
| 23 | Porque me gusta "meterme de lleno" cuando leo diferentes temas interesantes. | 0 | 18 | 56 | 26 | 4 | 24 | 56 | 20 |
| 24 | Porque la universidad me permite sentir la satisfacción personal en la búsqueda de la perfección dentro de mis estudios. | 0 | 26 | 58 | 22 | 0 | 12 | 60 | 28 |
| 25 | Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios. | 2 | 6 | 52 | 46 | 2 | 2 | 42 | 54 |

Fuente: test aplicado 20/06/19



Referencias Bibliográficas

Britos, Mónica y Estigarribia, Rocío (2010) "Bienestar Psicológico en los Estudiantes Universitarios. Extraído de <http://psicoeureka.com.py/sites/default/files/articulos/eureka-7-1-10-13.pdf>

Breso, Llorens y Martínez (2003) Bienestar Psicológico en estudiantes de la Universidad Jaume I y su relación con las expectativas de éxito académico

Diener (1994) caracterizar las definiciones de bienestar psicológico.

Extremara Pacheco, Natalio. Desireé Ruiz Aranda (2012) "inteligencia emocional y bienestar personal en estudiantes universitarios de ciencias de la salud" Málaga.

García Moreno Juan Diego (2015) Estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de primer y segundo semestre académico.

Montico Sergio (2004) la motivación en aula universitario. Según Valenzuela González Valenzuela González pág. (106). Extraído de http://www.revistacdyt.uner.edu.ar/pdfs/Cdt29_Montico.pdf

Pérez Rojas Araceli (2012) inteligencia emocional y motivación del estudiante universitario.

Pineda Galán, Consolación (2012) inteligencia emocional y bienestar personal en estudiantes universitarios de ciencias de la salud. Extraído de http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/5384/tdr_pineda_galan.pdf?sequence=1

Polanco Hernández Ana (2005) La motivación en los estudiantes universitarios.

Ryff Carol (1989) Bienestar Psicológico.

Sánchez (1998), Bienestar Psicológico.

Tamayo, M. (2007). La metodología cuantitativa.

Vásquez Sánchez, Eduar (1990). Estadística para la investigación científica.



Escolas boas, escolas justas? Um estudo sobre indicadores de justiça em escolas de qualidade.

Elizabeth Varjal

Resumo

Este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa que está sendo realizada em escolas brasileiras consideradas de qualidade comprovada por avaliação institucional. Tem como objetivo geral identificar o nível de congruência ou divergência entre qualidade e justiça escolar, enquanto fortes referentes do processo de democratização da educação como direito. Com esse objetivo, pretendemos explicar se as escolas efetivamente reputadas como boas são necessariamente justas, ou ao contrário, se elas, mesmo já sendo de qualidade, podem expressar práticas educativas consideradas injustas. A pesquisa é de natureza qualitativa e tem como concepção teórica de abordagem da realidade, a teoria da Democracia Radical e Plural na perspectiva de Laclau e Mouffe. A análise e a interpretação dos dados já revelam alguns resultados parciais. Mostram, por exemplo, que o discurso sobre justiça escolar não conta com a mesma densidade do discurso sobre a qualidade escolar que já aponta seus indicadores e referentes. A problemática da justiça escolar vem sendo subteorizada no campo da educação. A subjetividade dos sentidos de justiça dos sujeitos políticos que atuam na escola foi construída por um processo de socialização fundado no costume, sem a devida reflexão sobre os sentidos plurais de justiça presentes na nossa sociedade complexa. Por isso, algumas das escolas investigadas mostram práticas arbitrárias e transgressoras tidas como “naturais”, a exemplo da seleção para ingresso, do decesso escolar e da violação do direito dos alunos com deficiências ao acesso e à permanência na escola, entre outras.

Palavras Chaves: qualidade escolar; justiça escolar; indicadores de justiça, direitos dos alunos, educação como direito.

Introdução

Na prática discursiva sobre democratização da educação brasileira, o discurso da educação de qualidade tem ocupado centralidade e capturado o discurso da educação justa. Nela, vem sendo privilegiado enunciados sobre a questão da qualidade da escola como seus fortes referentes, realçando a compreensão de que não existe consenso sobre o conceito de qualidade na educação. Há um entendimento de que não se trata



de um estado a partir do qual as instituições educativas são certificadas com um “selo de qualidade”. Trata-se de um processo complexo e multifacetado de construção de sucessivos patamares envolvendo sociedade, governo, escola, e comunidade, (Weber, 1991, 2015) que vai gradativamente ampliando seus sentidos e incluindo novas dimensões.

Na prática discursiva sobre a qualidade da escola, é possível se afirmar que existem suficientes elementos para subsidiar uma ação educativa competente e democrática no cotidiano das escolas. A comunidade escolar conta com um rico debate capaz de orientá-la na construção de uma escola de qualidade. O mesmo, no entanto, parece não acontecer com a prática discursiva sobre justiça escolar. Os discursos que enunciam requisitos para uma escola justa parecem não contar com a mesma densidade. Embora se reconheça que a justiça é a máxima moral de uma política pública (Colom & Dominguez, 1997), constituindo-se como valor fundamental de sua qualidade moral (Varjal, 2010a), a temática sobre a justiça escolar vem sendo sub teorizada no campo da educação (Gewirtz & Cribb, 2011a).

Por essa razão, no nosso entendimento, a subjetividade dos sentidos de justiça dos sujeitos políticos que atuam na escola vem sendo construída por um processo de socialização fundado no costume, sem a devida reflexão sobre os sentidos plurais de justiça presentes na nossa sociedade complexa. Por isso, algumas práticas vistas, do ponto de vista jurídico, como arbitrárias e transgressoras, tornam-se “naturais” no cotidiano de muitas escolas, inclusive nas consideradas de qualidade.

Nesse nosso momento político, em que grande parte da comunidade acadêmica brasileira luta pela hegemonia do discurso da educação como direito, nos parece fundamental ampliarmos a reflexão sobre os discursos sobre justiça social e seus respectivos sentidos de justiça escolar, objetivando apoiar as escolas no seu processo de democratização do direito à educação.

Esse trabalho se inscreve no conjunto dos que têm essa intenção. Ele apresenta resultados parciais de uma pesquisa que estamos realizando em doze escolas de ensino fundamental e médio da cidade de Recife no Brasil, sendo seis públicas e seis privadas, consideradas de qualidade, seja pela boa reputação na comunidade recifense, seja pela última avaliação institucional do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB- ou do Índice de Desenvolvimento da Educação em Pernambuco - IDEPE.



Dividimos nossa apresentação em três partes. Na primeira, explicamos a metodologia da pesquisa. Na segunda, apresentamos a fundamentação do nosso problema de pesquisa refletindo sobre os discursos sobre qualidade escolar e sobre justiça social e escolar e seus respectivos sentidos e indicadores de justiça, os quais pretendemos discutir nesse evento acadêmico. Na terceira, apresentamos resultados parciais selecionados como objetos de reflexão. Esperamos contar com a crítica e com as contribuições dos pesquisadores presentes nesse Congresso da Associação Latino Americana de Sociologia – ALAS - no Peru.

1. Metodologia da pesquisa

A pesquisa é resultado de um trabalho acadêmico desenvolvido durante quatro semestres letivos com alunos das Disciplinas: Avaliação Institucional, Avaliação da Aprendizagem, e Avaliação Educacional do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. As teorias de justiça social constituem o objeto teórico da pesquisa. Pretendemos interpretar essas teorias e seus respectivos discursos para apreender os diferentes sentidos que eles atribuem ao conceito de justiça social focando nos enunciados que podem ser considerados indicadores de justiça de cada sentido. Tais indicadores são, portanto, nosso objeto de reflexão

Após a sistematização desses indicadores, penetramos no campo empírico. Nas escolas, centramos nossa atenção nos discursos sobre justiça escolar dos seus sujeitos políticos. Também centramos nossa atenção nos mecanismos de proteção ou violação dos direitos dos alunos declarados na Lei Estadual nº. 12.280, de 11 de novembro de 2002 por considerá-los com potencialidade para subsidiar uma compreensão da presença ou ausência de prática educativa justa nas escolas. Dessa forma, esses discursos e mecanismos, bem como a referida lei, são nossos objetos empíricos.

A pesquisa tem como objetivo geral identificar o nível de congruência ou divergência entre qualidade e justiça escolar enquanto fortes referentes do processo de democratização da educação como direito. Com esse objetivo, pretendemos explicar se as escolas efetivamente reputadas como boas são necessariamente justas, ou ao contrário, se elas, mesmo já sendo de qualidade, podem expressar práticas educativas consideradas injustas. Seus objetivos específicos pretendem: compilar os indicadores de justiça postos pelas diferentes teorias sobre justiça social; verificar como esses indicadores são representados na prática educativa das escolas; identificar formas de proteção ou violação dos direitos dos estudantes nas escolas; promover uma reflexão



com as escolas selecionadas sobre práticas educativas justas e injustas de modo a contribuir para a construção de referências capazes de, respectivamente, fortalecer ou superar estas práticas.

Filiada à tradição da teoria crítica da pesquisa em Ciências Sociais, a pesquisa é de natureza qualitativa e tem como concepção teórica de abordagem da realidade, a teoria da Democracia Radical e Plural na perspectiva de Laclau e Mouffe (2011). Seus sujeitos são alunos, professores, gestores, secretários e bibliotecários. O corpus foi composto por textos orais e escritos – discursos -, além de regimentos, projetos pedagógicos das escolas, instruções de avaliação, documentos oficiais do MEC e da Secretaria Estadual de Educação. Quanto aos instrumentos, foram utilizados questionários, entrevistas, gravações, transcrições de falas e grupos focais.

2. Discursos sobre qualidade escolar e seus indicadores de qualidade

No Brasil, no final da década de 80 e início da de 90, a prática discursiva sobre a democratização da escola denunciava, a partir das estatísticas nacionais, que “na faixa etária dos sete a quatorze anos, cerca de 3,5 milhões de crianças permaneciam sem oportunidades de acesso ao ensino fundamental” (Plano Decenal de Educação para Todos, 1993, p. 22.) Na prática articulatória do discurso sobre democratização da educação, o discurso da escola de qualidade se apresentava como um ponto nodal capaz de interpelar vários elementos ou particularidades em cadeia de equivalência (Laclau & Mouffe, 2011). Um deles enunciava um sentido a favor da universalização do acesso à escola. Educação para todos era seu forte marcador. A qualidade tinha o sentido de oportunidade de acesso à escola básica rumo à sua universalização.

Na medida em que o país se democratizava com o advento das eleições diretas para presidente, governadores e prefeitos, novos cenários de luta apareciam no espaço público através de governos progressistas, eleitos nos principais estados e capitais do país. No espaço privado, essa luta se expressava através da ação política das associações profissionais, sindicatos, partidos políticos, igrejas e setores organizados da sociedade civil. Foi o tempo da Constituinte que culminou com o processo de elaboração da Constituição Brasileira em 1988, na qual se registra o direito de todos à educação. Atualmente, pode-se dizer que o Brasil universalizou o ensino fundamental de nove anos. Praticamente todas as crianças e jovens na faixa etária de 6 a 14 anos têm sua vaga assegurada na escola. Dessa forma, o discurso da qualidade como



oportunidade de acesso, pelo menos no nível do ensino fundamental, tornou-se um significativo vazio (Laclau & Mouffe, 2011).

Convivendo com a universalização do acesso, os elevados índices de evasão e repetência na escola denunciavam o fenômeno do fracasso escolar e motivaram o deslocamento desse discurso para a questão da baixa produtividade do sistema educacional brasileiro. No contexto da Conferência de Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, o Brasil disputava com Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão as menores taxas de produtividade do sistema educacional. De cada 1000 crianças que entravam na 1ª série, 560 (56%) não iam para a 2ª série; apenas 180 chegavam ao final do 2º grau e 7 ingressavam na universidade; 3% concluíam a 8ª série sem reprovação. Havia necessidade de 20 anos para uma série histórica concluir a 8ª série. Isso representava 12 anos de perda (Conferência Mundial sobre Educação para todos, Tailândia, 1990).

O discurso do fracasso escolar aparece nessa prática articulatória como outro elemento (Laclau & Mouffe, 2011). Vários sentidos sobre fracasso escolar foram enunciados e denunciavam as causas dessa baixa produtividade do fluxo escolar, buscando explicar suas causas, entre eles: a produção do fracasso (Patto, 1993), a evasão e a repetência na escola (Adorno, 1992; Barreto, 1992; Carvalho, 1992); os fatores geradores de fracasso escolar (Carragher, 1982; Dornelles, 1990); a seletividade escolar (Soares, 1993) entre outros. Escola de qualidade, a partir desse deslocamento, já não era somente a que assegurava a matrícula, mas também a que garantia a permanência e a regularidade do fluxo escolar para todos os estudantes. A permanência na escola era a nova palavra de ordem que atribuía outro sentido para o discurso da qualidade escolar: o da qualidade como permanência com sucesso.

Como se vê, há um deslocamento da problemática do fracasso para a do sucesso escolar. Surgiram então, nessa prática discursiva, os discursos sobre sucesso escolar articulados a três grandes sentidos: a qualidade dos processos de ensino (Kramer, 1992; Libâneo, 1985; Oliveira, 1992; Smolka, 1992); a qualidade dos processos de formação e condições de trabalho dos profissionais da educação (Augusto, 2015; Hypolito, 2015; Ludke, 1990; Mello, 1993; Weber, 2003, 2015) a qualidade dos processos de construção das aprendizagens (Peña et al., 2005, Soares, 1992; Zabala, 2008). A partir desse novo deslocamento, o sentido de escola de qualidade é também a que tem bons profissionais e que ensina bem a todos para que todos construam aprendizagens significativas e socialmente relevantes.



Na medida em que os discursos sobre a qualidade da formação e das condições de trabalho dos profissionais da educação se expandiam, entrou, nesse cenário discursivo, a figura do administrador seguida da do gestor escolar, ambas reconhecidas como sujeitos políticos da gestão escolar democrática. Nesse particular, são vastos os discursos sobre a democratização da escola (Fetzner & Menezes, 2012; Gadotti & Romão, 2000; Gandin, 2012; Marques, 2014), fixando sentidos sobre autonomia didática e financeira, sobre participação dos sujeitos políticos, sobre planejamento participativo com destaque para os processos de construção do projeto político pedagógico, entre outros.

Nessa perspectiva, a escola de qualidade é ainda, além dos outros sentidos discutidos, a que compartilha a sua gestão com a comunidade educativa incluindo a participação de todos os seus segmentos no exercício do poder compartilhado. Por aí se inclui o discurso sobre as escolas eficazes (Lück, 2008) que enuncia atributos para uma escola de qualidade: liderança educacional do dirigente; flexibilidade e autonomia para mudar a concepção e prática de uma administração escolar; apoio da comunidade; clima escolar estimulante e positivo; processo ensino-aprendizagem rico, bem planejado, bem executado e avaliado.

Na cadeia de equivalência do discurso da qualidade escolar enquanto um ponto nodal, os elementos vão sendo gradativamente construídos, incorporando sentidos que apontam indicadores de qualidade: universalização de acesso, regularidade de fluxo escolar, qualidade de ensino, qualidade das aprendizagens, qualidade de desempenho docente, democratização da escola. Para esse discurso, uma boa escola – a escola de qualidade - é a escola de todos que nela ingressam, permanecem com sucesso, contam com professores competentes e profissionais, com gestores democráticos e constroem aprendizagens significativas e relevantes para uma formação pessoal e social, participando ativamente da gestão escolar.

2. Discursos sobre justiça social e escolar e seus indicadores de justiça

Na prática discursiva sobre democratização da educação, a resposta à questão: o que é uma escola justa e qual a contribuição da justiça escolar para a democratização da escola vem sendo construída timidamente a partir dos discursos sobre justiça social e escolar e seus respectivos sentidos de justiça. Tal como sucede com os discursos sobre qualidade escolar, não há consenso com relação aos sentidos enunciados pelos discursos de justiça escolar, e há, também, um entendimento de que não se trata de



um estado a partir do qual as instituições educativas são certificadas com um “selo de justiça”. Trata-se, igualmente, de um processo gradativo de enunciação de sentidos.

Na prática articulatória sobre justiça social, percebe-se a hegemonia do discurso da justiça distributiva ou redistributiva interpelado pela perspectiva universalista de justiça que possui um caráter único e universal (Estevão, 2004). Inspirado pelo valor da igualdade, esse discurso se refere à distribuição de bens sociais e materiais, ou seja, “ao modo como as instituições econômicas e sociais repartem a liberdade, a propriedade, a riqueza, o rendimento, bem como os bens sociais como a educação e a assistência médica pelos diferentes grupos sociais” (Miller, 1998, p. 331 como citado por Estevão, 2004). Seu principal enunciado é o de que as desigualdades sociais são geradas pela distribuição desigual desses bens produzidos pela cooperação social, razão pela qual, enuncia um sentido de justiça como distribuição igualitária dos bens entre todos os membros da comunidade.

Esse sentido, quando deslocado para a educação, fundamenta o discurso sobre o sistema único de ensino com seu enunciado sobre a escola unitária: uma escola única, pública, de qualidade, com igualdade nas oportunidades de acesso, de condições, e de resultados para todos os alunos, na qual, eles recebem tratamento igual e o mesmo tipo de educação, entendida como bem social que deve ser distribuído igualitariamente para todos, de modo a contribuir para o desenvolvimento pessoal e para a eficiência da sociedade. Nesse discurso, o tratamento igualitário é um indicador de justiça escolar. A escola justa é, portanto, a que trata seus alunos com igualdade, sem privilégios.

Segundo esse discurso, a educação é mediação para o modelo de eficiência social (Shepard, 2001 como citado por Schwartzman, 2005) e, no entendimento de Schwartzman (2005), com duas finalidades: a de cimento social e a de filtro social. A primeira diz respeito à necessidade de manter a coesão social preservando e transmitindo a cultura e os valores que devem prevalecer na sociedade formando o seu capital social. A segunda consiste em “filtrar as pessoas para posições de prestígio e elite, conforme sua maior ou menor aderência aos códigos dominantes” (Schwartzman, 2005, p.16).

Para o discurso da justiça distributiva, em seu sentido de distribuição igualitária de bens, é injusto que a ocupação das posições de prestígio na hierarquia social seja favorecida pelo nascimento ou riqueza do indivíduo. Deve ser definida pelo mérito, entendido enquanto resultado calculado pela intensidade de esforço e do desempenho do indivíduo.



Nessa prática articulatória, interpelado pelo discurso da justiça distributiva que se apresenta como ponto nodal, entra em cena, como um elemento, o discurso da justiça meritocrática que enuncia um sentido de justiça como igualdade meritocrática de oportunidades. Orientado pelo ideal meritocrático, tão bem formulado por Young (1958), esse sentido, segundo Dubet (2008, p.11), “está no centro da justiça escolar nas sociedades democráticas ... que consideram que todos os indivíduos são livres e iguais em princípio, mas que também admitem que esses indivíduos sejam distribuídos em posições sociais desiguais”. Dessa forma, a igualdade meritocrática das oportunidades seria a única maneira de “produzir desigualdades justas quando se considera que os indivíduos são fundamentalmente iguais e que somente o mérito pode justificar as diferenças de remuneração, de prestígio, de poder” (Dubet, 2008, p.11). Para esse autor, o discurso da justiça meritocrática aplicado à escola considera justa a hierarquia escolar centrada no princípio da excelência de desempenhos dos alunos. Como efeito dessa consideração, a escola justa constrói outro tipo de elite: a elite acadêmica ou intelectual constituída pelos vencedores da competição estabelecida pela escola.

Fundamentado na ética utilitarista (Perelman, 1990), esse discurso, considera a excelência como bem útil à sociedade e justifica a elite intelectual como justa. Considera justo, portanto, que ela se beneficie de uma formação de excelência porque isso implica beneficiar o conjunto da sociedade. A comprovação de mérito seria, assim, seu indicador de justiça.

O grau de justeza do discurso da justiça meritocrática, no entanto, é muito discutível quando deslocado para o contexto de sociedades de classe como a nossa. No Brasil, como sabemos, não dispomos de um sistema de ensino único com o modelo de escola unitária, como nos países socialistas ou nos que já possuem uma democracia consolidada. Temos um sistema dual de ensino que se expressa “na existência de uma rede de escolas para as elites e outra para os setores mais desfavorecidos da sociedade com marcantes diferenças de qualidade favorecendo as elites” (Varjal, 2010a, p. 339). Os diferentes grupos de estudantes que frequentam essas redes de escolas não têm, portanto, as mesmas condições, nem os mesmos resultados educacionais, ainda que tenham asseguradas as mesmas oportunidades de acesso à escola. Isso porque, como afirma Dubet (2008), a igualdade meritocrática não é capaz de eliminar a força do capital cultural e social do indivíduo adquirido fora da escola e em um meio social favorecido, como fator de influência no seu desempenho, de forma que a elite intelectual ou acadêmica coincide com a elite social.



É exatamente outro discurso sobre justiça distributiva que, se colocando nessa prática discursiva, enuncia ser preciso aprender a se debruçar sobre os estudantes que não fazem parte dessa elite intelectual ou acadêmica e a cuidar deles (Varjal, 2016). Motivado pela ética do cuidado, diferentemente da motivação pela ética utilitarista, esse discurso é o de justiça equitativa, proposto a partir da teoria da justiça como equidade (Rawls, 1997), na qual é possível se tratar desigualmente os desiguais desde que as desigualdades favoreçam aos mais necessitados. Esse sentido de justiça cobra da escola um lugar diferenciado para os “piores estudantes”, “os vencidos” (Varjal, 2013). Exige um cuidado especial com a formação de sua pessoa e com a construção de suas aprendizagens tendo em vista sua obrigação de assegurar não só a igualdade de oportunidades, mas também a igualdade de resultados no desenvolvimento do processo educativo (Varjal, 2010b). Esse discurso enuncia um sentido de distribuição equitativa que permite oferecer mais aos estudantes mais necessitados. O tratamento equitativo pode ser considerado o seu indicador de justiça.

Na prática discursiva da justiça social, além da perspectiva universalista, há também a perspectiva pluralista que, se opondo ao caráter universal e único de justiça, argumenta a favor da plurivocidade do sentido de justiça. O discurso da justiça complexa (Estevão, 2004) se filia a essa perspectiva. Segundo esse discurso, cada comunidade atribui sentidos diferenciados aos bens sociais e cada esfera social (saúde, educação, trabalho) tem seu próprio critério interno de distribuição de bens (Walzer, 1999 como citado em Estevão, 2004). Segundo esses autores, a justiça tem um sentido local, partilhado pela comunidade.

Boltanski e Thévenot, (1991 como citado em Estevão, 2004) enunciam outro elemento ou particularidade que é interpelado pelo discurso da justiça complexa. Segundo esses autores, a vida social é organizada em vários mundos: o doméstico, o cívico, o industrial, o mercantil, o da inspiração, o da opinião que apostam em definições próprias de justiça, de argumentação, de grandeza, de valores, e de expressão de julgamento. Esse discurso considera injusta a transferência dos pressupostos argumentativos de um mundo para outro, ou de uma esfera social para outra. Ele anuncia a educação pertencendo ao mundo cívico que “mobiliza as noções de equidade, de liberdade, de solidariedade, de transparência, de serviço público, onde se recorre à argumentação para convencer” (Amblard et al., 1996 como citado em Estevão, 2004, p.24). Assim, para o discurso da justiça escolar interpelado pelo da justiça complexa, trazer para o mundo da educação os valores do mundo industrial ou mercantil, tais como:



competitividade, concorrência, disputa, empreendedorismo etc., tão ao gosto do ideário Neoliberal, implica em injustiça porque confunde a escola com uma empresa e transforma o estudante de sujeito cidadão para sujeito consumidor ou empreendedor. Os valores do mundo industrial ou mercantil não pertencem ao mundo cívico no qual se inclui o mundo da educação. Esses discursos pertencentes à prática articulatória da justiça complexa têm, como indicador de justiça, o reconhecimento de pertença a uma comunidade semântica.

Na perspectiva plural de justiça, há ainda discursos que Estevão (2004) denomina de perspectiva radical. Segundo esse autor, uma de suas abordagens é posta pela concepção pós-socialista que enuncia o discurso da justiça como reconhecimento das diferenças. Esse discurso propõe que o tratamento das diferenças seja o aspecto mais relevante da justiça e que a diferença cultural seja também a diferença mais importante. Segundo esse discurso, embora o conceito de classe social seja relevante para o estudo da desigualdade e da diferença, não se pode reduzir o social à noção de classe social pelo fato de que variáveis como: raça, gênero, etnia, religião, nacionalidade, geração, orientação sexual, deficiências, entre outras, são também fatores geradores de desigualdades e de injustiça. Esse discurso enuncia o sentido de justiça cultural que tem como indicador de justiça o acolhimento e respeito às identidades.

Outro discurso filiado à perspectiva de justiça radical que tem como expressiva representante Young (1990), também contesta a perspectiva universalista de justiça e vai além do discurso de justiça como reconhecimento de diferenças. Um dos argumentos utilizados pela autora é o de que o discurso da justiça distributiva reduz a justiça a uma distribuição igual de direitos considerados como bens materiais que se possuem e se distribuem. Além de tudo, ele enuncia uma norma igualitária que finda por silenciar e uniformizar as diferenças, o que representa uma forma de injustiça cultural porque não contempla a pluralidade de práticas que conferem identidade e, por conseguinte, não considera questões concretas como, por exemplo, as questões da soberania da mulher, dos homossexuais, dos negros, entre outras.

Young (1990, p.15) enuncia, em substituição, seu discurso relacional e multidimensional de justiça que realça o sentido de “justiça como eliminação da dominação e da opressão institucionalizadas”. Interpretando o pensamento dessa autora, Estevão (2004) entende que ela revela preocupação com uma visão contextualizada da justiça, dado que a articula quer com a dominação quer com a opressão institucionalizadas em nível dos processos de tomada de decisão, da divisão do trabalho e da cultura. Para esse autor,



a autora, embora revele seu interesse por uma política valorizadora da diferença, está consciente de que a afirmação da diferença pode levar a estigmas e exclusões o que a leva a afirmar que o “pluralismo cultural democrático exige um sistema dual de direitos: um sistema mais geral de direitos que são os mesmos para todos, e um sistema mais específico de políticas e direitos conscientes de grupo” (Young, 1990, p. 174).

Outro discurso bastante expressivo da perspectiva radical de justiça diz respeito à narrativa de Fraser (1997), que enuncia a imbricação mútua do político e do cultural, enunciando o sentido de justiça integrativa quando afirma ser urgente integrar as duas justças: a cultural e a (re) distributiva que ela chama de justiça econômica e que se define como “ausência de exploração (ter os frutos de seu trabalho apropriados/confiscados para o benefício de outros; marginalização econômica (ser coagido a trabalho indesejado e mal remunerado ou não ter acesso ao trabalho); privação (ter negado um padrão material de vida adequado)” (Fraser, 1997, p.13 como citado em Gewvitz & Cribb, 2011a, p.129). A justiça cultural, por outro lado, se define como

Ausência de dominação cultural (estar sujeito a padrões de interpretação e comunicação associados à outra cultura e hostis à cultura própria do sujeito); não reconhecimento (ser considerado invisível quanto às práticas de representação oficial, comunicativa e interpretativa); desrespeito (ser rotineiramente ultrajado ou depreciado em representações culturais públicas estereotipadas e/ou em situações da vida cotidiana. (Fraser, 1997, p. 14 como citado em Gewvitz & Cribb, 2011, p. 129).

Como podemos inferir, reconhecimento da identidade cultural, inclusão identitária, e acessibilidade, podem ser considerados indicadores de justiça no discurso da justiça cultural. Gewvitz e Cribb (2011) acrescentam a justiça associacional como um novo elemento ao discurso da justiça integrativa que pode ser definida pela “ausência de padrões de associação entre indivíduos e entre grupos que impedem algumas pessoas a participarem plenamente nas decisões que afetam as condições nas quais elas vivem e atuam” (Power & Gewvitz, 2001, p.41 como citado em Gewvitz & Cribb, 2011a, p.149). Para esses autores, “torna-se necessário que grupos anteriormente subordinados participem plenamente de decisões sobre como os princípios de distribuição e reconhecimento devem ser definidos e implementados” (Gewvitz & Cribb, 2011a, p.149). A liberdade de associação, e a participação nas decisões podem ser considerados seus indicadores de justiça.



A prática articulatória dos discursos da perspectiva radical de justiça põe, no cenário democrático, outras identidades e elevam grupos de indivíduos à posição de sujeitos políticos que alteram as relações sociais de uma sociedade complexa. Eles se põem na luta pelo reconhecimento de suas diferenças de gênero, de orientação sexual, de raça, de etnia, de nacionalidade, de gerações, de deficiências físicas e intelectuais, entre outras, e protagonizam a conquista da justiça como horizonte do processo de democratização social. São, respectivamente, grupos de mulheres, pessoas do grupo LGBTQ+, negros, índios, estrangeiros imigrantes, idosos, pessoas com deficiências físicas ou intelectuais cujas identidades articulam seus discursos em torno de direitos e de participação na distribuição dos bens sociais.

Quando deslocados para a educação e centrados na escola, esses discursos criam uma nova identidade: a de aluno. Na prática discursiva da justiça escolar, o discurso dos direitos dos alunos se apresenta como um ponto nodal, uma prática articulatória em busca de hegemonia, na qual se fixam todos esses discursos de identidades na condição de elementos ou particularidades. Nele, mais três identidades são constituídas: a de aluno com deficiência, a de aluno trabalhador e a de aluno atleta (Lei nº. 12.280, 2002). Todos os indicadores de justiça sociais que discutimos: tratamento igualitário, comprovação de mérito, tratamento equitativo, reconhecimento de pertença a uma comunidade semântica, acolhimento e respeito às identidades, reconhecimento da identidade cultural, inclusão identitária, acessibilidade, liberdade de associação, e participação nas decisões, podem também ser considerados indicadores de justiça escolar quando têm o aluno como seu principal sujeito político e sujeito de direitos.

3. Reflexão sobre Resultados Parciais

Alguns dados iniciais já foram tabulados que nos permitem interpretar que as escolas da pesquisa cumprem a maioria desses indicadores de justiça e estão, sem dúvida, avançando no processo de construção de uma prática educativa justa. Na década de noventa fizemos um estudo nas escolas da rede pública estadual de Pernambuco (Projeto Escola Legal, 1998) e constatamos que muitas escolas aplicavam o decesso escolar, não matriculavam alunos repetentes, faziam seleção para ingresso, infringiam o direito dos alunos ao reconhecimento de estudos realizados e concluídos com êxito, não aceitavam alunos com deficiências, entre outras práticas arbitrárias que não realçavam um bom nível de justiça escolar. Tínhamos essas práticas como referências do nível de justiça das escolas. Felizmente, através dessa pesquisa, já podemos afirmar que essas práticas podem ser consideradas um significante vazio (Laclau &



Mouffe, 2011). No indicador de justiça que se refere ao tratamento igualitário, por exemplo, encontramos apenas uma escola pública que insiste em manter a seleção para ingresso dos alunos, infringindo o direito de todos à igualdade de oportunidades de acesso à educação e à escola.

Outros dados iniciais chamaram nossa atenção para o discurso denunciador dos diretores das escolas sobre a prática invasiva do Ministério Público - MP – realçando o indicador de justiça que se refere o reconhecimento de pertença a uma comunidade semântica. Os marcadores desse discurso são a criminalização das medidas disciplinares que fazem parte do *ethos* pedagógico, e a imposição para a escolarização dos alunos com deficiências intelectuais. Trata-se de uma narrativa que merece uma atenção especial dos pesquisadores das Ciências Sociais porque revela a invasão do mundo jurídico no processo de regulação do mundo da educação. Nas palavras de uma diretora de uma escola de alta reputação na cidade do Recife

O Ministério Público está querendo mandar nas escolas. Ele quer nos impor sentidos completamente diferentes dos que estamos acostumados a conferir às nossas práticas educativas. Agora, retirar um aluno da sala de aula porque ultrapassou todos os limites de uma boa convivência social, impondo desrespeito, violência e perigo aos colegas, não é mais uma ação educativa, é crime de constrangimento. Nós não lidamos com criminosos, nem delinquentes. Lidamos com estudantes que são crianças e jovens que precisam de limites, e nós, que fazemos educação, precisamos de ensiná-los a ter limites para que sejam pessoas bem formadas e bons cidadãos. (Discurso da Diretora 1).

Segundo uma diretora de uma das escolas mais inclusivas de Recife

O Estado não tem um lugar para os alunos com deficiências mentais graves que não são escolarizáveis e precisam de cuidados na área de saúde. Nós, da educação, não temos expertise para cuidar deles, mas somos obrigados pelo Ministério Público a matriculá-los. Com isso, estamos perdendo nossas melhores professoras de educação especial porque elas se acham incompetentes e, como são sérias no que fazem, pedem para sair. Para eles, é mais fácil impor esse cuidado às escolas. Dessa forma, se livram da pressão das famílias e “acham o lugar para eles” e nós, de educadores e professores viramos cuidadores. (Discurso da Diretora 2).

Outra diretora de uma escola igualmente inclusiva assim se pronuncia:

Minha escola tem Anos e sempre foi inclusiva. Nós não precisamos de uma Lei para nos ensinar a educar crianças e jovens com deficiências. Elas sempre fizeram parte da nossa comunidade educativa. Por isso, não aceito “receitas” de quem não vive no mundo



da educação. Eles (do Ministério Público) sabem fazer leis, mas não sabem como e a quem educar. Como diz o ditado popular: cada macaco em seu galho. (Discurso da Diretora 3).

Como se vê, o discurso denunciador das diretoras ao MP pode ser relacionado ao movimento de resistência ao processo de juridiscização e judicialização das políticas públicas, atualmente em curso em nosso país, o qual carece de muita reflexão no nosso debate acadêmico.

A justiça escolar faz parte do mundo cívico. A educação é necessariamente um ato amoroso e pedagógico que não pode ser orientado prioritariamente pelo olhar jurídico. As escolas precisam de uma ampla reflexão sobre justiça escolar sem apelos à multas e sanções. Uma reflexão capaz de orientá-las para uma direção emancipatória e democrática construída através de uma relação dialógica entre seus sujeitos políticos. A resposta à questão: o que é uma escola justa será construída historicamente através de um processo gradativo de enunciação de sentidos, cujos discursos, interpelados pela prática articulatória do discurso sobre a democratização da educação como direito, buscarão conquistar a hegemonia.

Finalizando essa reflexão, gostaríamos de realçar a recomendação de Gewirtz e Cribb (2011b) para que reconheçamos nossa responsabilidade na promoção da justiça social e da justiça escolar, já que essa responsabilidade é difusa e não pode mais ser vista como exclusiva do Estado. “ Se aceitarmos, por exemplo, que a justiça social requer o reconhecimento de diversas identidades e modos de associação inclusivas e não marginalizadoras, somos, de fato, todos responsáveis pela promoção de justiça social” (Gewirtz & Cribb, 2011b, p.132).

É exatamente esse senso de responsabilidade que move a finalidade de nossa pesquisa: a intenção de ajudar as escolas de qualidade a serem também e obrigatoriamente justas.

5. Referências Bibliográficas

Adorno, S. (1992). A socialização incompleta: Os jovens delinquentes expulsos da escola. *Coletânea CBE. Sociedade Civil e Educação*. Campinas, São Paulo: Papyrus, Cedes; São Paulo: Andes, Anped, pp. 125-154.



Augusto, M. H. (2015). A valorização dos professores da educação básica e as políticas de responsabilização: O que há de novo no Plano Nacional de Educação? *Cadernos Cedes: A valorização docente na perspectiva do plano nacional de educação PNE (2014-2024)*. Campinas, v.35, n.97, set – dez, pp. 535-552.

Barreto, V. (1992). Exclusão e violência: Reflexões preliminares. *Coletânea CBE: Sociedade Civil e Educação*. Campinas, São Paulo: Papyrus, Cedes; São Paulo: Andes, Anped, pp.105-112.

Brasil. (1993). Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, 1990. *Plano Decenal de Educação para Todos. 1993-2000*. Brasília: MEC, pp.73-81.

Brasil. (1993). *Plano Decenal de Educação para Todos. 1993-2000*. Brasília: MEC.

Carraher, T. N. et.al. (1982). Na vida dez, na escola zero: Os contextos culturais na aprendizagem da matemática. *Cadernos de Pesquisa (42)*, pp. 79-86.

Carvalho, S. (1992). Perfil do menino e menina de rua. Propostas e alternativas. *Coletânea CBE: Sociedade Civil e Educação*. Campinas, São Paulo: Papyrus, Cedes; São Paulo: Andes, Anped, pp.155-172.

Colom, A. J. & Dominguez, E. (1997). *Introducción a la política de la educación*. Barcelona: Ariel.

Dornelles, B. V. (1990). Mecanismos Seletivos da Escola. Um estudo etnográfico. In: Scoz, B. J. L., Rubinstein, E., Rossa, E. M. M. & Barone, L. M. (orgs.). *Psicopedagogia: O caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp.251-274.

Dubet, F. (2008). *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez.

Estevão, C. V. (2004). *Educação, justiça e democracia: Um estudo sobre as geografias da justiça em educação*. São Paulo: Cortez.

Fetzner & Menezes. (orgs.). (2012). *A quem interessa a democratização da escola? Reflexões sobre a formação de gestores*. Rio de Janeiro: Outras Letras.

Fraser, N. (1997). *Justice interruptus: Critical reflections on the "postsocialist" condition*. New York, London: Routledge.

Gadotti, M. & Romão, J. E. (orgs.). (1997). *Autonomia da escola. Princípios e propostas*. 3a. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.

Gandin, D. (2012). Poder, participação e escola democrática. In: Fetzner & Menezes (orgs.). *A quem interessa a democratização da escola? Reflexões sobre a formação de gestores*. Rio de Janeiro: Outras Letras, pp.37-53.



Gewirtz, S. & Cribb, A. (2011a). Concepções plurais de justiça social: Implicações para a sociologia das políticas. In: Ball, S. J. & Mainardes, J. (orgs.). *Políticas educacionais: Questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, pp.123-142.

Gewirtz, S. & Cribb, A. (2011 b). O que fazer a respeito de valores na pesquisa social: O caso da reflexividade ética na Sociologia da Educação. In: Ball, S. J. & Mainardes, J. (orgs.). *Políticas educacionais: Questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, pp.100-122.

Hypolito, A. L. M. (2015). Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: Valorização, formação e condições de trabalho. *Cadernos Cedes. A valorização docente na perspectiva do plano nacional de educação PNE (2014-2024)*. Campinas, v.35, n.97, set – dez, pp. 517-534.

Kramer, S. (1992). Escolarização básica e a busca de qualidade: Uma tentativa de síntese. *Coletânea CBE: Escola Básica*. Campinas, São Paulo: Papyrus, Cedes; São Paulo: Andes, Anped, pp.71-76.

Laclau, E. & Mouffe, C. (2011). *Hegemonía y estrategia socialista: Hacia una radicalización de la democracia*. 3a. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Lei nº. 12.280, de 11 de novembro de 2002. Dispõe sobre a Proteção Integral aos Direitos do Aluno. Diário Oficial do Estado de Pernambuco. Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco, Recife, PE.

Libâneo, J. C. (1985). *Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 2a. ed. São Paulo: Loyola.

Lück, H. (2008) *Indicadores para a qualidade na gestão escolar e ensino*. Recuperado de http://decampinasleste.edunet.sp.gov.br/gabinete/indicadores_gab.htm.

Ludke, M. (1990). O Educador: Um profissional? In: Candau, V. (org.). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, pp. 64-73.

Marques, L. R. (2014). Contribuições da democracia radical e da teoria do discurso de Ernesto Laclau ao estudo da gestão da educação. In: Mendonça, D. & Rodrigues, L. P. (orgs.). *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: Em torno de Ernesto Laclau*. 2a. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, pp. 109-132.

Mello, G. N. (1993). *O magistério de 1º Grau: Da competência técnica ao compromisso político*. 10a. ed. São Paulo: Cortez.

Oliveira, Z. M. R. (1992). Rediscutindo a natureza do ensino. *Coletânea CBE: Escola Básica*. Campinas, São Paulo: Papyrus, Cedes; São Paulo: Andes, Anped, pp. 63-69.

Patto, M. H. S. (1993). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.

Peña, A. O. (2005). *Mapas conceituais: Uma técnica para aprender*. São Paulo: Loyola.



- Perelman, C. (1990). *Ethique et Droit*. Bruxelles: L'Université de Bruxelles.
- Pernambuco. (1998). Secretaria de Educação e Cultura. *Projeto Escola Legal*.
- Rawls, J. (1997). *Teoría de la justicia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Schartzman, S. (2005). As avaliações de nova geração. IN: Souza, A. M. (Org.). *Dimensões da avaliação educacional*. Petrópolis/RJ: Vozes, pp.15-34.
- Smolka, A. L. B. (1992). Cognição, linguagem e trabalho na escola. *Coletânea CBE: Escola Básica*. Campinas, São Paulo: Papirus, Cedes; São Paulo: Andes, Anped, pp.55-72.
- Soares, M. B. (1992). Em busca da qualidade em alfabetização: Em busca... de quê? *Coletânea CBE: Escola Básica*. Campinas, São Paulo: Papirus, Cedes; São Paulo: Andes, Anped, pp.45-53.
- Soares, M. B. (1993). Avaliação educacional e clientela escolar. In: Patto, M. H. S. (org.) *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- Varjal, E. (2010 a). Educação básica: Avaliação e monitoramento de políticas públicas. *Cadernos de Estudos Sociais*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, vol. 25, n.2, jul.- dez, pp. 338-348.
- Varjal, E. (2010 b). Influências francesas nos processos de avaliação e regulação da educação superior no Brasil. In: Hernández Díaz, J. M. (org.). *Influencias francesas en la educación española e iberoamericana*. Salamanca, España: Ediciones Fahren House, pp. 300- 310.
- Varjal, E. (2013). Discursos sobre Qualidade e Justiça na Avaliação Educacional Institucional. *XXIX Congresso da Associação Latino Americana de Sociologia - ALAS*. Anais. Santiago do Chile, pp. 220-235.
- Varjal, E. (2016). A avaliação na lógica da excelência e os direitos dos alunos no Brasil: Contribuições do pensamento de Philippe Perrenoud. In: Hernández Díaz, J.M. (org.). *Influencias suizas en la educación española e iberoamericana*. Salamanca, España: Ediciones Fahren House, pp. 278- 289.
- Weber, S. (1991). O público, o privado e a qualidade da educação pública. *Cadernos Cedes* (25), pp. 27-44.
- Weber, S. (2003). Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Educação e Sociedade*. Campinas, v.24, n.85, pp.1125-1154.
- Weber, S. (2015). O plano nacional de educação e a valorização do docente: Confluência do Debate Nacional. *Cadernos Cedes: A valorização docente na perspectiva do plano nacional de educação PNE (2014-2024)*. Campinas, v.35, n.97, set – dez, pp. 495-515.



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

Young, M. (1958). *The rise of the meritocracy*. London: Thames and Hudson.

Zabala, A. (2008). *A práctica educativa: Como enseñar*. Porto Alegre: Artmed.



Embates socio-político-culturais no currículo da história escolar

Adriana Maria Paulo da Silva

Resumo

As sociedades humanas são bastante prodigiosas legando, por diferentes formas, suas experiências às gerações futuras. Este legado é constituído por vastos conjuntos de sentimentos, hábitos, saberes e/ou conhecimentos (social ou individualmente) ensináveis e aprendíveis, fundamentais para a perpetuação dos grupos humanos. As práticas de ensino e aprendizagem destes conjuntos podem ser chamadas, em sentido amplo, de educação.

Consideremos a História um dentre estes conjuntos de saberes ensináveis e aprendíveis cujo objetivo é educar as sociedades que dela se utilizam para lidar coletivamente com o que passou, vencer o tempo, a morte, e seu parceiro mais íntimo, o esquecimento. Nas origens, com Tucídides, um dos fundadores da História, tratou-se também da pretensão de fazer ver o que não se viu, de estabelecer uma memória comum para a compreensão do próprio presente.

A História escolar veicula (ou intenciona e pretende) ensinamentos morais e valores por meio apresentação e do (re)conhecimento de eventos ou lugares do passado importantes para a formação de uma memória socialmente compartilhada. A formação e a perpetuação de memórias consolidam e justificam posicionamentos sociais, políticos e culturais, fazendo desta disciplina um alvo das intenções governamentais e da sociedade civil organizada, no Brasil e na latino-américa.

Tendo em vista estes pressupostos a presente comunicação discutirá os principais debates políticos presentes no ensino da história escolar no tempo presente, a saber: o fortalecimento das nacionalidades, a relação entre a história escolar e as identidades culturais, o dilema entre o *credo* e o *cogito* no ensino de história.

Palavras chave: história escolar, identidades culturais, memória.

Introdução

A História escolar brasileira tem tido a função (intenção ou pretensão) de veicular ensinamentos morais e valores, os quais configuram-se num sistema de regras, de princípios e de máximas indicando ou prescrevendo como devemos agir no mundo da cidadania, nas mais variadas circunstâncias.



Por meio da apresentação e do (re)conhecimento de determinados eventos e/ou lugares do passado considerados importantes (em razão dos projetos políticos em disputa em determinados tempos e lugares específicos), atua-se para a formação e perpetuação de uma memória relativamente compartilhada entre as gerações.

A formação e a perpetuação de determinadas memórias servem para consolidar e justificar determinados posicionamentos políticos e elas, apesar da existência da instituição escolar, ancoram-se largamente nos aprendizados elaborados nos grupos de convívio (famílias, igrejas, associações e etc.).

Na medida em que a História escolar brasileira segue sendo, a meu ver, mais axiomática do que acadêmico-científica (no sentido de uma prática disciplinar controlada, científica), inúmeros embates sócio-políticos-culturais colocam-na em evidência e vem exigindo um esforço reflexivo significativo por parte de seus profissionais.

Questões fundamentais

Tendo em vista apresentar objetivamente os embates aos quais me referi, seguem as quatro questões fundamentais, presentes e insistentes no debate e na prática da formação de professores de história no Brasil: 1) É pertinente ensinar para o fortalecimento as nacionalidades? 2) A História escolar deve afirmar (e criar) as identidades culturais (tradições) dos estudantes e das sociedades ou deve pô-las em discussão? 3) Como devem ser ensinados os conteúdos da história escolar: ¿como uma narrativa linear (uma oração, o credo) ou como uma prática disciplinar acadêmica (o cogito)?

Com relação à primeira questão, Christian Laville (1999) investigou as mudanças curriculares promovidas no currículo da história escolar de mais de 15 diferentes países (do mundo ocidental e oriental, judaico-cristãos e muçulmanos), entre os anos 80 e 90 do século XX, *pari passu* às trajetórias políticas destes mesmos países durante este período. Concluindo argumentou que, não obstante os esforços dos diferentes governos para direcionarem o ensino de História de acordo com seus projetos políticos, em razão de considerarem esta disciplina fundamental para o controle das ações cidadãs (e de rebeldia) da novas gerações, as juventudes, quando emergiram em revoltas, o fizeram não em razão dos seus aprendizados escolares, mas sim, familiares.

A partir deste achado o autor considerou pertinente acabar com a ilusão segundo a qual o ensino de história pode ser usado como promotor de (in) fidelidades políticas e passar



a focar (nós, os professores de História e seus formadores) na promoção do debate sobre a democracia e seu lugar no mundo contemporâneo.

Como desdobramento desta discussão, outra questão se impõe: as identidades de todo tipo (tradicionais ou inventadas) devem ser fortalecidas/ perpetuadas ou problematizadas pela história escolar?

Considerando este assunto um problema, e não uma questão resolvida, aponto o trabalho bastante reconhecido de Hobsbawm (1998) sobre o caso da Civitella della Chiana (na província de Arezzo, na Toscana), a qual, em 1994 (ano no qual a direita neofacista e negacionista italiana estava emergindo ao poder nacional), fez uma conferência internacional sobre a memória dos massacres alemães na Segunda Guerra Mundial, rememorando o massacre de 175 homens ocorrido na própria aldeia, no verão de 1944. Nesta conferência, conforme o autor, não houve lugar para a imparcialidade, nem entre os aldeões e parentes das vítimas, nem entre os historiadores alemães (assustados com as atrocidades cometidas), não italianos e mesmo italianos (chocados por desconhecerem o massacre e os silêncios a seu respeito) como os demais. Mas o fato profissional mais difícil para Hobsbawm foi a completa ausência de outros tipos de registros, além das memórias das vítimas locais daquela atrocidade (os quais nunca sequer haviam comparado sua trajetória a de vizinhos seus, que vivenciaram situações traumáticas semelhantes). Por esta razão, lembrando dos fundamentos acadêmicos do ofício e da elaboração dos relatos historiográficos por parte do historiador (e do professor de história), afirmou Hobsbawm (1998):

“Os historiadores, conquanto microcósmicos, devem se posicionar em favor do universalismo, não por fidelidade a um ideal ao qual muitos de nós permanecemos vinculados, mas porque essa é a condição necessária para o entendimento da história da humanidade, inclusive a de qualquer fração específica da humanidade. Pois todas as coletividades humanas são e foram necessariamente parte de um mundo mais amplo e mais complexo. Uma história que seja destinada apenas para judeus (ou afro-americanos, ou gregos, ou mulheres, ou proletários, ou homossexuais) não pode ser boa história, embora possa ser uma história confortadora para aqueles que a praticam” (p.294).

No sentido de fazermos valer o nosso lugar profissional e nossa responsabilidade pública com a destruição de mitos (sejam lá quais forem, e quais intenções tenham), tanto quanto historiadores quanto como professores, devemos, portanto, colocar todas as identidades sempre em questão, dando destaque à sua historicidade e não, a sua



essencialidade. ¿A questão que se coloca a partir deste posicionamento é “como fazer isso”?

No âmbito do fazer historiográfico as regras de trabalho estão há muito estabelecidas e não necessitam ser revistas e nem repetidas (com os procedimentos para a escolha e crítica sistemática da historiografia sobre o tema, dos referenciais teóricos e metodológicos e das fontes), mas no âmbito do ensino de história esta ainda é uma questão sensível.

Muito recorrente nas salas de aula brasileiras é prática do ensino da história escolar assemelhar-se à prática da contação de histórias em geral. Mais ou menos da seguinte maneira: o professor apresenta uma narrativa a respeito de um dado tempo ou evento, os estudantes escutam, e ele espera que estes “compreendam” a estória contada e saibam reproduzi-la depois, demonstrando que aprenderam (de uma maneira bastante assemelhada às aulas de catecismo ou dominicais, nas quais os dogmas e/ou orações são ensinados e, posteriormente, repetidos pelos alunos, ocasionalmente, à exaustão). Os assuntos e temas são apresentados aos estudantes tal qual um texto religioso (e os livros didáticos se encarregam desta tarefa) com relação ao qual bastará a ele, estudante crer ou não crer. Ou seja, a disciplina é torna-se uma questão de *credo*.

Diferentemente e mais interessante para darmos combate aos mitos seria se a disciplina escolar fosse apresentada tal qual a disciplina acadêmica, como um objeto de dúvida (com a apresentação das várias perspectivas em disputa a respeito de cada tempo e/ou evento elencados no currículo escolar), como um *cogito*. E esta situação nem sequer tem um horizonte positivo para ser superada tendo em vista o hiato existente entre os cursos de formação de professores de História e as salas de aula de História, e o fato destes mesmos cursos, majoritariamente, não tratarem, na estruturação das disciplinas das licenciaturas, das diferentes perspectivas historiográficas relativas aos assuntos escolares, mas apenas dos assuntos em si (Independência do Brasil, 2ª guerra mundial, Roma e etc.), escolhendo eles mesmos, conforme seu gosto, o *credo* que irão ensinar. Além desta falta de horizonte academicamente positivo, no caso brasileiro, a escola (principalmente a pública) tem sido alvo das intenções (e interdições) de diferentes sujeitos políticos, alheios ao âmbito educacional ou científico, com diferentes intencionalidades, os quais defendem a submissão dos espaços escolares aos seus projetos políticos por meio da veiculação das suas próprias narrativas (estas também alheias à historiografia e às disciplinas acadêmicas, científicas como conhecemos) em todos os campos disciplinares.



Conclusões

Nas disputas entre diferentes sujeitos políticos pelo espaço escolar ocorridas nos últimos 20 anos no Brasil, o âmbito com a maior perda de espaço e relevância tem sido o acadêmico, o científico. A ambiência escolar brasileira tem se colocado aberta a todo tipo de influências (de esquerda e de direita), tendo em vista fortalecer os projetos identitários e políticos das diferentes forças sociais que a disputam e disputam espaço no Estado brasileiro. Atualmente, ao invés da ambiência escolar pública brasileira centrar-se na promoção, discussão e divulgação dos saberes científicos historicamente acumulados e constantemente refeitos pela humanidade, considerando ser ela é o único espaço na sociedade propício para que isso ocorra de forma sistemática, controlada, democrática e protegida dos obscurantismos e militanismos de todo o tipo (Meirieu, 1998; 2006).

As narrativas da história escolar, na medida em que possuem um formato assemelhado aos *credos* e dogmas ensinados/ aprendidos pelos estudantes por meio de seus grupos de convívio e das mídias não-educacionais/ não acadêmicas, continuarão sendo ineficazes à promoção de um sistema de valores crítico para a imensa maioria da população brasileira, cujos filhos frequentam as escolas públicas.

Neste processo devem atuar tantos os professores de história em exercício quanto os cursos formadores destes profissionais, os quais não podem continuar alheios às necessidades formativas e cidadãs dos grupos sociais frequentadores das escolas públicas. Tais grupos não precisam ir à escola para reforçarem seus *credos*, seus *dogmas* (suas certezas), mas sim, para pô-los em dúvida protegidos pela ambiência escolar e, desta maneira, como ensinou Descartes, “serem” (e não “estarem”). *Cogito ergo sun*, duvido, logo, sou/existo. A escola e o ensino de História devem ser os lugares da dúvida e, portanto, da ciência.

Bibliografia

- Hobsbawm, Eric (1988). Não basta a história da identidade. In: Hobsbawm, Eric. Sobre História (281-292). São Paulo: Companhia das Letras.
- Laville, Christian (1999). Debates e ilusões em torno do ensino de História. Revista Brasileira de História, 19 (38), 125-138.
- Meirieu, Phillipe (1998). ¿Aprender sim, mas como? (7ª ed.) Porto Alegre: Artmed.
- Meirieu, Phillipe (2006). Carta a um jovem professor. Porto Alegre: Artmed.



Identidade, currículo escolar e diversidade cultural no sul do Pará.

Maria da Conceição Ribeiro Troitinho
Bruna Ribeiro Troitinho

Resumo

Na região amazônica brasileira, em especial, o sul do estado do Pará as cidades são relativamente novas e apresentam uma população composta em sua maioria por migrantes internos vindos das mais diversas regiões e grupos tradicionais. Dessa forma, há uma dificuldade na construção da identidade local, pois muitos dos filhos dos migrantes identificam-se conforme a identidade dos pais e os povos tradicionais são excluídos das narrativas locais. A presente pesquisa foi realizada na cidade de Redenção, a maior cidade da sub-região Sul do Pará. O objetivo da pesquisa é refletir o papel da escola como mediadora entre os diversos saberes existentes na região e a valorização da identidade local. Por isso questionamos: qual o papel da escola na (des)construção da identidade sul-paraense em Redenção- PA? Buscou-se responder essa questão através da realização de entrevistas semiestruturadas e grupos focais com professores e alunos do ensino médio da rede pública da cidade de Redenção -PA. A técnica de pesquisa bibliográfica foi utilizada para discutir os conceitos de identidade e currículo a fim de contemplar a diversidade cultural existente na cidade de Redenção. Percebeu-se que mesmo após a aprovação, em 2018, da Base Nacional Comum Curricular, a diversidade cultural existente no Brasil não foi contemplada em sua magnitude. Com isso, as escolas da cidade de Redenção ainda persistem no desafio de trabalhar o currículo nacional e atender aos diversos saberes que emergem na sala de aula.

Palavras-chave: Amazônia, identidade, currículo escolar, saberes tradicionais e diversidade cultural

Introdução

O presente trabalho é parte de uma pesquisa em desenvolvimento na cidade de Redenção, no estado do Pará, norte do Brasil. A região em questão era habitada por povos tradicionais pertencentes a tribo Kayapó¹ até a década de 1960. No final dessa década, pessoas de várias partes do país, atraídas pelos incentivos do Governo Federal que na ocasião distribuiu terras para as pessoas plantarem e criarem seus animais em territórios amazônicos, migraram para a região onde hoje é a cidade de Redenção.



Desde o início de sua formação Redenção acolheu pessoas de todas as regiões do país e até mesmo de fora dele, o que favoreceu uma miscigenação cultural. Assim, a identidade local reflete traços de todas as regiões brasileiras. Todavia, tem sido perceptível um sentimento de não pertença local, mesmo naqueles que já moram na região há mais de 40 anos. Daí, a necessidade de refletir sobre o papel da escola enquanto (des)construtora da identidade do povo redencense.

Assim sendo, iniciou-se essa pesquisa em três escolas da Rede Estadual de Ensino na etapa do ensino médio. Participaram dessa fase inicial da pesquisa, 6 alunos da 3ª série do Ensino Médio, 03 Professores de Sociologia e 3 professores de Geografia. Durante o período da pesquisa analisou-se a realização do Projeto de Incentivo à Cultura (PRIAC), o qual acontece há 4 anos e incentiva a reflexão da comunidade escolar sobre o folclore brasileiro.

Marco teórico: identidade e currículo escolar

A identidade é compreendida na presente pesquisa como um processo em constante contradição, desconstrução e reconstrução porque “a questão da identificação nunca é a afirmação de uma identidade pré-dada, nunca uma profecia autocumpridora - é sempre a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem” (Bhabha, 2003, 87). Acreditamos que a identidade é relacional e, portanto, para que haja a construção de uma imagem e reconhecimento pelos sujeitos é necessário a diferenciação com um *outro*. Dessa forma, a identidade é marcada também pela diferença (Woodward, 2014).

A diferença também é uma categoria construída socialmente e não apenas uma oposição binária “nós/eles”. Para Derrida (1991) os dois lados de uma oposição binária envolve um desequilíbrio de poder entre eles. Por isso, o autor prefere o conceito *différance* (Derrida, 1991), isto é, diferencialidade que antecede as diferenças. À vista disso, o significado das relações de diferenciação é um processo de diferimento sendo assim fluido e inacabado, em vez de fixidez, encontramos a contingência.

Desta maneira, tanto identidade quanto a diferença são resultados de práticas simbólicas e discursivas. É preciso discutir a educação a partir do reconhecimento dessa realidade, pois um dos maiores desafios atuais é garantir a igualdade na diferença conforme ressalta Boaventura de Souza Santos.

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma



igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (Santos, 2003, p.56).

É papel da escola atuar para a inclusão de todos os educandos reconhecendo as particularidades e possibilitando o diálogo entre os diferentes. A diversidade existente na comunidade escolar é ampla e envolve muitas nuances como a dimensão cultural, social, econômica, racial, físicas, sensoriais, emocionais, intelectuais, sexuais. Dentro essa diversidade implica a discussão acerca dos currículos escolares que são impostos, em sua maioria, pelos órgãos governamentais sem a distinção das especificidades das escolas. Destacamos especialmente a realidade brasileira, haja vista as diversidades regionais em consequência da continentalidade do território.

O currículo é compreendido, no presente trabalho, como um território em disputa no qual de um lado temos as políticas avaliativas quantitativas que reduzem o processo ensino-aprendizagem a números e por sua vez transformam-se nos currículos oficiais das escolas (Arroyo, 2011). Por outro lado, há a criatividade docente que busca a autonomia e autoria em seus conteúdos no contexto da sala de aula. Nesse impasse, Arroyo (2011) propõe o aprofundamento por parte dos docentes das estruturas e concepções que limitam a sua autonomia e criatividade. Ainda na perspectiva do autor a educação é um processo “intencional, político em construção histórica” (Arroyo, 2014, p.50), por conta disso somos convocados pelo autor a participar da construção histórica, política e intencional dos currículos de formação de professores e das escolas.

Assim nos apropriamos das discussões sobre identidade, diferença e currículo para refletir sobre a reforma do ensino médio realizada no Brasil no ano de 2018, a partir da aprovação da última etapa da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). A discussão sobre uma Base Nacional Comum Curricular não é uma novidade no Brasil, desde a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1998) e do Ensino Médio (2000) são ações do Estado para uniformizar os conteúdos educacionais. Em 2010 o documento final da Conferência Nacional de Educação sugere a necessidade de uma base nacional comum curricular como Plano Nacional de Educação. Desde 2010 algumas resoluções foram elaborando as bases para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, até às Diretrizes Curriculares no ano de 2014 quando houve a realização da 2ª Conferência Nacional de Educação e a pauta da Base Nacional Curricular Comum retornou ao debate. No ano de 2015 foi aprovada a primeira versão da Base Nacional Curricular Comum e em 2017 foi homologada parte referente a Educação Infantil e Ensino Fundamental. No ano de 2018



a partir de uma terceira versão a Base Nacional Curricular Comum foi homologada com a inclusão do Ensino Médio.

Em seu processo de produção e organização, reúne membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e fundamentalmente representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum (Marsiglia et al, 2017, p. 108).

O cenário de homologação da BNCC foi de muitas críticas no que tange à escuta da sociedade por parte do Ministério da Educação (MEC). Conforme (Freitas, 2015) a participação da comunidade no processo de discussão da BNCC foi apenas uma homologação a posteriori. Segundo Antunes (2019) a consulta realizada através do portal do MEC consistia em questões de múltipla escolha cujas respostas eram divididas em concordo fortemente; concordo; sem opinião; discordo; discordo plenamente o que impossibilitava qualquer questionamento das propostas. Na perspectiva da autora supracitada, a Base configura-se como uma unificação curricular ao descrever os objetivos de aprendizagem em cada uma das etapas da Educação Básica.

Essa uniformização/centralização do currículo se manifesta na seleção dos conteúdos de maneira centralizada, baseada somente no argumento de autoridade dos especialistas das disciplinas. O que retira dos docentes o protagonismo do pensar e refletir sobre o saber, visto que este deverá seguir um único caminho traçado por um especialista, de fora da escola, restando aos docentes o papel de mero executor. Esse tipo de política, de fato, não contribui para a democratização e melhoria da qualidade da educação brasileira (Antunes, 2019, p. 55).

É importante destacar que a BNCC é currículo, mas não é o único documento curricular que guia o sistema escolar no Brasil. A Base refere-se a 60% do currículo comum apresentando 40% como a parte diversificada na qual potencializa a autonomia dos docentes e gestores escolares. A partir disto, o presente artigo relaciona as discussões entre identidade e diferença, pois é nestes 40% que a diversidade regional é contemplada.

[...]diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (Brasil, 2014).



Em Redenção, conforme exposto no presente trabalho, é uma cidade muito nova e com uma grande diversidade cultural, em vista disso discutimos qual o papel a escola ocupa na desconstrução ou construção de uma identidade local. Assim como as cidades da região Sul do estado Pará, a narrativa sobre a colonização e a construção de identidades regionais ainda estão em disputas entre os diversos agentes. Conforme Silva (2010, p.46) “a migração converte-se no critério cultural de identidade regional, instrumento mobilizador do sentimento de pertencimento de uma população socioculturalmente heterogênea”. Afirmamos, portanto, que o elemento de diferenciação e identificação escolhido pela população redencense em meio a heterogeneidade sociocultural é o pertencimento das migrações internas ocorridas desde a década de 1980.

Logo, é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida. É, também, no ambiente escolar que os jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro (Brasil, 2018, p.473).

Conforme a citação acima a BNCC reforça o papel da escola como auxiliar o jovem a se reconhecer como sujeitos sociais ressaltando suas potencialidades. O desafio para os educadores da cidade de Redenção é imenso, haja vista a diversidade cultural e com isto é difícil a mobilização de elementos simbólicos locais para o reconhecimento, por parte dos estudantes como sujeitos pertencentes à cidade.

Metodologia

A coleta dados foi realizada em três escolas públicas do ensino médio na cidade de Redenção-PA. A primeira uma escola antiga, porém funcionando em prédio novo localizada num bairro planejado, próxima ao maior centro médico da região, a segunda está localizada em um bairro comercial, próxima a uma das principais avenidas e a terceira localizada em um bairro da periferia, próximo a uma rodovia que liga o Município ao Estado do Tocantins e a outra cidades do Sul paraense.

Os participantes diretos foram seis alunos da terceira série do ensino médio, três professores de Sociologia e três professores de Geografia. Sendo dois alunos, um professor de sociologia, um professor de Geografia de cada escola. Utilizou-se como instrumento para a coleta de dados um roteiro que questões pré-elaboradas. As entrevistas foram realizadas no ambiente escolar onde os participantes trabalham ou estuda. Conforme as reflexões de Bourdieu (2012) buscou-se evitar de todas as formas



a “violência simbólica” durante as interações para a coleta dos dados. Acrescenta-se que foram escolhidos estudantes maiores de 18 anos e por questões de ética nem estudantes, nem professores serão identificados.

Além das entrevistas com os seis professores e os seis alunos, foi feita uma observação in loco nas duas semanas que antecederam o Projeto de Incentivo à Cultura (PRIAC), bem como no dia da culminância em uma praça pública, realizado pela três escolas estaduais do Município de Redenção-PA. Nesse Projeto são trabalhados a cultura dos estados brasileiros e do DF. Inicialmente, faz-se um sorteio para distribuir os estados em que cada escola vai trabalhar. Depois cada escola começa a pesquisar, produzir materiais e atividades referentes aos seus estados. No final, é feito uma exposição para a sociedade redencense, com apresentação de danças, lendas, artesanatos, trajes e barraquinhas com comidas típicas de cada estado.

Análise e discussão dos dados

Para discutir o papel da escola nos processos de identificação regional é preciso conhecer as pessoas que fazem parte desse ambiente. Por isso, conforme exposto na seção anterior foram realizadas 12 entrevistas com professores (6) e estudantes (6) de três escolas públicas de ensino médio da cidade de Redenção. Como um mapeamento inicial percebeu-se que apenas dois dos professores entrevistados são nascidos no estado do Pará e destes, somente um é da região onde a pesquisa foi realizada. Apresentamos uma tabela para elucidar o perfil dos professores que participaram da pesquisa.

| Nome | Sexo | Disciplina | Naturalidade | BNCC | Trabalhou História e Cultura de Redenção |
|-------------|------|------------|--------------|----------------------|--|
| Professor 1 | M | Geografia | Paraná | Não participou | Sim, com dificuldades |
| Professor 2 | M | Sociologia | Pará | Não participou | Não. |
| Professor 3 | M | Geografia | Tocantins | Acompanhou a posteri | Sim. |
| Professor 4 | F | Geografia | Goiás | Não participou | Não. |
| Professor 5 | M | Sociologia | Pará | Não participou | Não. |
| Professor 6 | F | Sociologia | Ceará | Não participou | Não. |

Tabela 1 - Perfil dos Professores

Fonte: Elaboração das autoras.



Nas entrevistas realizadas os professores destacaram que a região faz parte de um imaginário de riqueza, pelo menos dos estados próximos, pois, como demonstramos na introdução é um local de ciclos de riquezas extrativas como madeira e metais preciosos. O sonho do enriquecimento continua alimentando a migração interna para a região do Sul e Sudeste do Pará. “Eu sou um exemplo dessa pessoa que veio pra cá. A gente quando vem, vem em busca de melhorias. Então, pensando assim é uma região ainda de oportunidades. Oportunidades que estão próximas né? Porque eu sou daqui de próximo, do estado vizinho” (Professor 4).

Ainda sobre a questão econômica do estado e da própria região do estudo, os professores ressaltaram as desigualdades econômicas que existem. “Olha o Pará é um estado riquíssimo. Com universidades, minério, floresta amazônica. Só que aqui no Pará eu vejo muita concentração de renda. É poucos têm muito e a maioria da população do Pará vive na pobreza” (Professor 1). As riquezas extrativistas da região foram evocadas na maioria das falas dos professores. “É um estado rico, bonito, com muito ouro, com muita soja. Extrai muito dinheiro com agropecuária, mas ao mesmo tempo pobre, né? É um abismo econômico por assim dizer.” (Professor 5).

No que tange ao tema deste trabalho: a identidade no Sul do Pará, os professores elencaram dificuldades em trabalhar este tema na sala de aula, como falta de material, a ligação dos estudantes com os estados de nascimento dos pais. “Os pais que vieram pra cá também fizeram o processo migratório. Agora os meninos de 15 e 16 anos nasceram aqui, mas muitas vezes nem eles se identificam muito com Redenção porque os pais ficam falando, aquele saudosismo: ah Minas Gerais, ah o Goiás” (Professor 1).

É preciso destacar que a diversidade de cultura que existe na região, devido a migração, ainda é um espaço de disputa. Pois, no caldo cultural encontramos a construção de identidades hierarquizadas e excluídas como é o caso da identidade “maranhense” (Carvalho, 2019; Silva, 2010). Conforme Carvalho (2019, p.169-170) “A Região amazônica, a exemplo, como espaço de fronteira migratória é cenário de disputas culturais, pois nela as culturas migrantes – principalmente as de origem “centrosulistas” – procuram a todo custo tornarem-se hegemônicas”. Essas relações hierarquizadas são percebidas no cotidiano escolar da cidade como demonstrado por Carvalho (2019) tanto pelos sujeitos estudantes como pelos professores. Mas elas se evidenciam com maior visibilidade quando são realizados eventos de celebração da diversidade cultural, como exemplo o Projeto de Incentivo à Cultura (PRIAC), o qual acontece há 4 anos.

O evento é realizado em agosto, data que se alude ao folclore brasileiro. Em 2019



quando a presente pesquisa estava em curso foi observado a organização dos estudantes responsáveis por apresentarem o estado do Pará. A equipe de estudantes e professores afirmaram que enfrentaram dificuldades no planejamento, organização e execução das atividades semelhantes se estivessem trabalhando com estados distantes territorialmente. Atribuíram as dificuldades pelo fato de não conhecerem a cultura do Pará, apesar de residirem no estado. Afirmaram ainda, que preferem optar por apresentarem o carimbó como dança e o açaí como comida típica. O açaí pelo fato de ser o tipo de culinária paraense mais aceita pela população do Sul do Pará e carimbó por ser uma dança alegre e também mais conhecida como dança cultural na região.

| Nome | Sexo | Estado Civil | Idade | Naturalidade |
|-----------------|------|--------------|-------|--------------|
| Estudante 1 (M) | M | Solteiro | 18 | Tocantins |
| Estudante 2 (M) | F | Solteira | 18 | Pará |
| Estudante 3 (D) | M | Solteiro | 18 | Pará |
| Estudante 4 (D) | F | Solteira | 19 | Pará |
| Estudante 5 (P) | F | Casada | 24 | Pará |
| Estudante 6 (P) | M | Solteiro | 29 | Pará |

*Tabela 2 - Perfil dos Estudantes
Fonte: elaboração das autoras.*

Diferente do perfil dos professores, os estudantes que participaram da pesquisa são, em sua maioria, naturais das cidades da região do Sul do Pará. Contudo, quando convidados a narrarem como eles enxergam a cidade e a região notou-se algumas percepções: i) há identificação com a cidade ou com a região; ii) apreço e ligação com os estados de origens dos pais e iii) uma crítica a situação atual do estado do Pará em comparação com os estados dos pais, apesar de não conhecer os estados. Novamente a questão econômica aparece como categoria explicativa para residir na cidade como ressalta o Estudante 6: “Ah! Redenção véia significa muito pra mim! Foi aqui que eu consegui meu primeiro emprego. Tem 13 anos que tô aqui. Eu cheguei no dia 11 de agosto. Cheguei aqui era onze horas da manhã, quando foi uma hora da tarde do mesmo dia eu comecei a trabalhar”.

Sobre a questão da diversidade os estudantes reconhecem a presença de pessoas das diversas regiões do estado e do país. “*Por exemplo, dois vizinhos meus são de Belém.*”



Eu conheço várias pessoas no meu bairro que são de outras cidades. Tem de Turmalina também, a cidade da minha mãe. [...] Conheço gente de São Paulo” (Estudante 6). Quando questionamos sobre a diversidade dentro das turmas também foi destacado que a maioria dos colegas de turma não são naturais como: “A maioria é de fora, tem de Goiânia, tem de Palmas.” (Estudante 1).

Para a maioria dos estudantes, a história e a cultura da região é transmitida através do diálogo com pessoas mais velhas como ressalta a Estudante 2: “Minha mãe me fala muito que meu avô dizia que quando chegou aqui não tinha nada, era muito mato, não tinha violência”, quando questionada se já tinha lido algo ela respondeu que não, só conhecia a história da cidade através dos relatos da mãe. Além disso, percebeu-se que a maioria dos estudantes não tinham uma conexão com a cultura hegemônica do estado do Pará, aquela localizada mais ao norte do estado. Ao questionarmos sobre folclore paraense a maioria não se lembrava reforçando o que se relatou sobre a realização da PRIAC. Assim, apesar dos estudantes serem naturais da região e conhecerem cidades próximas, ainda permanece a dificuldade em criar uma identificação com a cultura local.

Conclusões

A presente pesquisa refletiu a respeito do papel da escola como mediadora dos diversos saberes e como ela pode atuar na valorização da identidade local. Conforme exposto acima esta é uma pesquisa com dados preliminares de um projeto maior, mas como conclusões introdutórias percebeu-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em 2018 impõe novos desafios aos docentes tanto no que tange às discussões pedagógicas quanto no incentivo a cultura e identidade local.

Analisando as entrevistas percebeu-se que os professores em sua maioria são de fora da cidade e do estado enquanto os alunos são da região. Mas destaca-se que nas relações cotidianas os alunos descreveram a presença de pessoas vindas de outras regiões do estado e do país. Além disso, é evidente um desconhecimento e uma desconexão com o folclore da região hegemônica do estado, isto é, da capital, Belém. Ressalta-se que a presente pesquisa está em fase inicial que ainda há inúmeras questões no que tange a identidade e a diversidade no sul do Pará bem a relação com a educação.



Bibliografia

- Antunes, M. F. (2019). O currículo como materialização do estado gerencial: a BNCC em questão. *movimento-revista de educação*, (10), 43-62.
- Arroyo, Miguel. (2011). Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bhabha, Homi. (2003). *O local da cultura*. Tradução de M. Ávila, E. L. de Lima Reis e G. R. Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Bourdieu, P. (2012). *A miséria do mundo*. Tradução de Mateus S. Soares. 3a edição. Brasil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014). *Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 14 de setembro de 2019.
- Carvalho, J. R. D. (2019). *Ensino de geografia, discursos e o espaço cultural escolar: diferenças e identidades étnicorraciais e regionais em escolas públicas de Redenção, Pará*.
- Derrida, J. (1991). *A Derrida reader: between the blinds*. Columbia University Press.
- Freitas, Luiz Carlos. (2015). *Não há base para discutir a Base*. Publicado no Blog do Freitas em 18/10/2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/>. Acesso em 31 de ago. 2019.
- Marsiglia, Ana Carolina Galvão et al. (2017) A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2003). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Silva, I. S. D. (2010). *Fronteira cultural: a alteridade maranhense no sudeste do Pará (1970-2008)*.
- Woodward, K. (2014). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 7-72.



Política de educação e privação de liberdade: problematizando o (não) acesso à educação na Penitenciária Sívlio Porto, em João Pessoa-PB

Helenória de Albuquerque Mello
Maria de Fátima Leite Gomes
Eliane Maria de Aquino

Resumo

O artigo em tela é fruto de pesquisa social empírica, que teve início em 2017, encontrando-se em fase de conclusão. Discorrerá acerca da Política de Educação no contexto prisional brasileiro, na particularidade da Penitenciária Desembargador Sívlio Porto, em João Pessoa - PB, a partir de uma apropriação crítica e reflexiva de suas especificidades, complexidades e fragilidades. Tem como objetivos contextualizar e analisar o perfil educacional dos apenados; identificar e compreender alguns fatores determinantes do (não) acesso à educação. Os desdobramentos metodológicos, partiram do acesso a documentos: leis, resoluções, decretos, estatísticas e obras de referência, com o intuito de subsidiar o estudo e apreender o direcionamento da Política de Educação em prisões, em seguida, passamos a etapa de aplicação da entrevista semiestruturada com os apenados. Posteriormente, os dados foram sistematizados e analisados. Os resultados indicaram que à luz dos números, dos 1.075 apenados entrevistados, 9,30% estão incluídos na Educação Formal, ofertada na Instituição Penal, e na Educação Não-Formal esse percentual é de 8,84%. Os percentuais identificados revelam que na Instituição Penal, a correlação de forças, o confronto de tendências e de interesses são latentes, aumentando o hiato entre os apenados e as políticas sociais, a exemplo da educação e entre os próprios apenados. A prisão enquanto espaço institucional de contenção de parcela da expressiva população de excluídos, representantes de um segmento da população brasileira, atingido frontalmente pelos efeitos nefastos do capitalismo, também movimenta suas engrenagens de forma excludente, haja vista, o (não) acesso à educação na Penitenciária Desembargador Sívlio Porto.

Palavras-chave: Política de Educação; Privação de Liberdade; Acesso à Educação; Penitenciária Sívlio Porto; Apenados.

1 Introdução

O Sistema Penitenciário brasileiro é perpassado por problemas já conhecidos e aparentemente insolúveis, tendo como exemplos clássicos: a superpopulação, as rebeliões, a reincidência e a criminalização da pobreza. Conforme Thompson (2002,



p.105), as prisões nunca exerceram a finalidade de reeducação e de reinserção, ao contrário, configuram-se em meros “depósitos para estocagem de gente”, assertiva da qual comungamos e, seguindo nesse caminho, a individualização da pena, a qual pressupõe que cada indivíduo possui um histórico pessoal, perde sua essência e finalidade durante o seu cumprimento.

No Brasil, portanto, identifica-se que, a prisão continua a necessitar de uma ruptura com as permanências de um modelo de aprisionamento que atravessou os séculos, por meio de medidas e práticas de execução penal, que viabilizem a inclusão social dos egressos do sistema penitenciário no contexto social, de modo que o preso ao ter restituída a sua liberdade, exerça a cidadania ativa, por meio da (re)instituição da sua dignidade.

O contingenciamento de recursos e a falta de uma interface sistêmica entre Política Penitenciária e demais políticas sociais, como: Educação, Cultura, Saúde, Segurança, Habitação, Esporte, entre outras, colocam as unidades prisionais do país em estado de penúria. No atual estágio social em que nos encontramos, não há como dissociar a Política Penitenciária das políticas sociais, dada a complexidade que envolve o aprisionamento, a leitura da realidade já não pode ser feita de forma sumária para alcançarmos um desenvolvimento social político e econômico, tendo por lastro uma convivência social cidadã.

No entanto, em termos práticos, o Sistema Penitenciário brasileiro na forma como se apresenta, não converge com a essência ressocializadora prescrita na Lei de Execução Penal (LEP), Lei Nº 7.210, de 11 de julho de 1984. A LEP garante ao apenado o direito à assistência com a seguinte redação em seu Art. 10. “A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade”. Entretanto, as pessoas que se encontram em privação de liberdade, constituem um segmento da sociedade severamente marginalizado e duplamente penalizado, pois os apenados são submetidos constantemente a violação de diversos direitos humanos.

A educação para pessoas privadas de liberdade não é um benefício, como muitos pensam, praticamente um consenso tanto para a sociedade livre quanto para os apenados, é um direito humano. De acordo com Onofre (2011, p.276), ainda que a prisão seja considerada um castigo justificável e socialmente aceitável, não pode carregar consigo a privação de direitos humanos, dentre os quais o direito à educação.



É neste cenário que a educação em prisões busca se firmar enquanto uma prática ao longo da vida (e não formatada para um prisioneiro), que entende o cumprimento da pena e a prisão enquanto um lapso temporal, onde a educação pode e deve se manifestar, produzindo no sujeito alvo de suas ações, um sentimento de protagonismo: um sujeito histórico, protagonista da sua história. Nas palavras de De Maeyer (2013) significa “[...] deixar momentaneamente seu estatuto provisório de detento para inscrever-se em uma perspectiva mais a longo prazo sem acrescentar um julgamento social ao julgamento penal” (p.47).

Desta feita, este estudo tem como escopo, propor uma apropriação mais crítica e reflexiva acerca da realidade educacional dos apenados que cumprem pena em regime fechado na Penitenciária Desembargador Sílvio Porto, a partir do traçado do perfil socioeducacional dos mesmos.

Logo, o presente estudo justifica-se por buscar um conhecimento mais aprofundado da realidade educacional dos apenados que cumprem pena na Penitenciária Desembargador Sílvio Porto, suas particularidades, complexidades e fragilidades, bem como, identificar elementos que possibilitem à gestão dessa unidade prisional, nortear a implementação de práticas educativas, que impactem qualitativamente no processo educativo como um todo, superando a sua condição atual de política de governo, um terreno fértil para práticas que guardam estreita relação com o fisiologismo político: o assistencialismo e o clientelismo, avançando na concepção de direito de cidadania, a partir de uma apropriação mais crítica e reflexiva da realidade vivenciada por seu público alvo, a partir de seus olhares e de suas vozes, em um espaço onde criam e recriam estratégias para sobreviverem ao cárcere.

2. A Educação no Contexto da Prisão

A educação no Brasil é um direito social declarado na Constituição Federal de 1988, também previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, como dever da família e do Estado, preconiza princípios como a liberdade e a solidariedade humana, na busca por proporcionar ao educando um desenvolvimento pleno, preparando-o para o exercício da cidadania e a qualificação para o mundo do trabalho, com valorização da experiência extraescolar e ao acesso público e gratuito, em igualdades de condições, aos Ensinos Fundamental e Médio para todos os que não os concluíram na idade própria, não importando os motivos que foram determinantes para evasão escolar, o aprisionamento figura entre esses motivos.



A educação em seu texto constitucional, reflete a perspectiva de educação ao longo da vida, logo, não é possível conceber o processo de (re)inserção de pessoas em situação de privação de liberdade, dissociado de um processo educativo, na LEP a assistência educacional está prevista no Art. 11. “A assistência será: I - material; II - à saúde; III - jurídica; IV - educacional; V - social; VI - religiosa”. A assistência educacional é definida nos seguintes artigos da LEP:

Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado. Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa. Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico. Parágrafo único. A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição. Art. 20. As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados. Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos. (LEP, 1984)

A Lei Nº 7.210, de 11 de julho de 1984, Lei de Execução Penal (LEP), vem sofrendo alterações significativas, desde o ano de 2003, no tocante ao item IV – Assistência educacional, após a sanção da Lei Nº 13.163, de 9 de setembro de 2015 que modifica a LEP, para instituir o Ensino Médio, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

Art. 18 - A. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização. § 1º O ensino ministrado aos presos e presas integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de ensino e será mantido, administrativa e financeiramente, como o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária. § 2º Os sistemas de ensino oferecerão aos presos e às presas cursos supletivos de educação de jovens e adultos. § 3º A União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal incluirão em seus programas de educação à distância e de utilização de novas tecnologias de ensino, o atendimento aos presos e as presas. Art. 21 - A. O censo penitenciário deverá apurar: I - o nível de escolaridade dos presos e das presas; II - a existência de cursos nos níveis fundamental e médio e o número de presos e presas atendidos; III - implementação de cursos profissionais em nível de iniciação ou aperfeiçoamento técnico e o número de presos e presas atendidos; IV - a existência de bibliotecas e as condições de seu acervo; V - outros dados relevantes para o aprimoramento educacional dos presos e das presas. (Brasil, 2015, sp.)



Ainda com relação a assistência educacional, faz-se oportuno enfatizar que “O condenado que cumpre a pena no regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena”, passando a vigorar a partir da Lei Nº 12.433, de 29 de junho de 2011, que altera LEP, uma sensível alteração no panorama da educação e da remição durante o cumprimento da pena.

As Diretrizes Nacionais para a oferta da educação a jovens e adultos privados de liberdade nos estabelecimentos penais, estão previstas na Resolução Nº 2, de 19 de maio de 2010 do Conselho Nacional de Educação e fazem ressonância as recomendações aprovadas e aos compromissos firmados nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (V e VI CONFINTEA).

A V CONFINTEA, realizada em Hamburgo, Alemanha no ano de 1997, na Agenda para o Futuro, em seu Tema VIII – A aprendizagem para todos os adultos: direitos e aspirações de todos os grupos, considera o direito a educação como um direito universal, que pertence a cada indivíduo, portanto aberta a todos, no entanto, diante da realidade de exclusão de diversos grupos: idosos, deficientes, povos nômades ou sem territórios fixos, migrantes, refugiados e prisioneiros, firma enquanto compromisso reconhecer o direito de detentos à aprendizagem, por meio da informação aos presos sobre oportunidades de educação e formação existentes e acesso a elas; elaboração e implementação de programas de educação com a participação dos detentos de forma que respondam às suas necessidades e aspirações de aprendizagem; estímulo a iniciativas que tenham por finalidade conectar cursos ofertados na prisão com os oferecidos fora dela, facilitando a ação de organizações não governamentais, educadores e de outros agentes educativos nas prisões.

A VI CONFINTEA, realizada em Belém, Brasil, no ano de 2009, reitera o papel fundamental da aprendizagem e educação de adultos estabelecido nas cinco Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA I - V) desde 1949. O Marco de Ação de Belém (CONFINTEA VI), faz referência a aprendizagem ao longo da vida, “do berço ao túmulo”, uma educação baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, uma educação abrangente e que desenvolva o empoderamento pessoal, social, econômico e político, que seja parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento.

Dentre os compromissos firmados para a alfabetização de adultos temos a concentração de ações de alfabetização nas mulheres e populações extremamente vulneráveis, com destaque para as pessoas privadas de liberdade. A alfabetização é



considerada aqui como um instrumento de construção de capacidades em cada indivíduo, instrumentalizando-os para que possam enfrentar as complexas questões sociais, econômicas e políticas postas no âmbito da sociedade contemporânea.

Como dito anteriormente, podemos elencar o aprisionamento como um dos motivos que interrompem a trajetória escolar, portanto, falar de educação em espaços de privação de liberdade nos remete a Educação de Jovens e Adultos. O Parecer do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), Nº 11, de 10 de maio de 2000, que delibera sobre as Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), concebe essa modalidade de ensino como uma “dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela [...]” (CNE/CEB Nº11, 2000, p. 5).

Ser privado do acesso a esse bem social, representa a perda de um importante instrumento para uma presença participativa na convivência social. Logo, “a ausência da escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou “vacionado” apenas para tarefas e funções “desqualificadas” nos segmentos de mercado” (CNE/CEB Nº 11, 2000, p. 5). Ainda tratando deste Parecer, ressaltamos a função equalizadora assumida pela EJA, na cobertura a diversos segmentos sociais em situação de vulnerabilidade social e econômica, dentre eles, os encarcerados.

3. Metodologia

O estudo em tela, constitui-se em uma pesquisa social empírica, de natureza qualitativa e quantitativa, que vai além do simples registro, da análise, da classificação e da interpretação dos fenômenos em estudo, buscando a identificação dos fatores determinantes. De acordo com Minayo (2004) “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois, a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (p.22). No tocante as técnicas de coleta dos dados, utilizou-se: observação sistemática, aplicação de entrevista semiestruturada, pesquisa bibliográfica e documental.

Assim, o primeiro momento deste processo de investigação foi viabilizado através da pesquisa exploratória, utilizando-se de conversas do cotidiano com os sujeitos sociais inseridos na Instituição Penal, como os (as) agentes penitenciários (as), a população carcerária, docentes e os dirigentes; além das constantes visitas e observações junto ao setor de salas de aula dos apenados.



A observação constituiu-se em um outro momento da investigação, por ser um instrumento básico da pesquisa científica, na concepção de Quivy & Compenhoudt (2008, p. 18):

É preciso circunscrever as análises empíricas no espaço, geográfico e social, e no tempo. Se o trabalho tiver por objecto um fenômeno ou um acontecimento particular, os limites da análise ficam automaticamente definidos. Caso contrário, o campo de análise deve ser claramente circunscrito, baseado no bom senso do investigador.

Compreende-se, assim, que a etapa de observação constitui momento fundamental para a pesquisa, desde a formulação do problema à coleta, análise e interpretação dos dados. Quanto a coleta dos dados, utilizamos a entrevista semiestruturada, a partir da amostragem intencional, aplicada com 1.075 apenados, em um universo total de 1.328, cumprindo pena em regime fechado na Penitenciária Desembargador Sílvio Porto. Utilizou-se ainda a pesquisa documental e bibliográfica.

4. Política de Educação e Privação de Liberdade na Particularidade da Penitenciária Desembargador Sílvio Porto

A Penitenciária Desembargador Sílvio Porto, *locus* da referida pesquisa, é uma unidade prisional do Sistema Penitenciário da Paraíba, destinada ao cumprimento de pena em regime fechado para pessoas do sexo masculino, um retrato da superpopulação carcerária no Estado. No ano de 2009 contava com uma população carcerária de 764 apenados, em 2013 a população aumentou para 1.053 apenados e, no ano de 2017 era de 1.328 apenados, o que representava um déficit de 790 vagas, tendo em vista que a estrutura física destinada aos pavilhões, comporta a oferta de 538 vagas. No Sílvio Porto o percentual de apenados inseridos na Educação Formal e Não-Formal é de 9,30% e 8,90% respectivamente, um outro aspecto que também se alinha ao cenário nacional, o ínfimo percentual de apenados inseridos em atividades educacionais.

A partir de uma observação exploratória ocorrida na Penitenciária Desembargador Sílvio Porto, observou-se um “embrião” de práticas educativas, ofertadas a um pequeno percentual de apenados, um direito do qual se apropriam na perspectiva do privilégio, alcançado por poucos, bem como, a ausência de dados que retratem o perfil socioeducacional dos mesmos. Para o traçado do perfil, consideramos as seguintes variáveis: faixa etária, estado civil, nacionalidade, naturalidade, nível de escolaridade, e, por fim, aquelas que perpassam a trajetória educacional anterior a prisão e durante o cumprimento da pena da pena privativa de liberdade. Desta feita, temos como resultado



deste estudo a construção do referido perfil, a partir dos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas.

4.1 O perfil socioeducacional dos participantes da pesquisa

Quanto a faixa-etária, constatamos que 584 apenados, o que corresponde a 54,30% do universo 1.075 participantes da pesquisa, têm idade inferior a 30 anos, ou seja, estão no intervalo da faixa-etária que vai dos 18 aos 29 anos de idade; são jovens-adultos, dentre estes, temos 361 (26,70%) na faixa etária que vai dos 18 aos 25 anos de idade. Os outros 491 apenados (45,70%), representam o intervalo da faixa-etária que vai dos 30 aos 69 anos de idade, dentre estes, o percentual menos representativo é o de pessoas na faixa-etária que vai dos 50 anos aos 69 anos de idade, o que corresponde a um quantitativo de 32 apenados (3,00%). Os dados revelam que a população carcerária da Instituição Penal é formada em sua grande maioria por jovens em idade escolar, com a vida acadêmica interrompida pela prisão.

Com relação a nacionalidade 100% dos apenados são brasileiros, no tocante a Unidade Federativa de origem 952 (88,60%) são paraibanos, no entanto, na unidade prisional encontram-se cumprindo pena apenados de vários Estados da Federação, sendo os Estados com maior representatividade: Pernambuco (39); Rio Grande do Norte (16); Rio de Janeiro (14); São Paulo (13) e Bahia (09).

Quanto a naturalidade o quantitativo de 604 apenados são naturais da capital, João Pessoa e 98 de municípios que formam a região metropolitana: Santa Rita (38); Bayeux (37) e Cabedelo (23). Temos ainda, um quantitativo de 53 apenados naturais do município de Campina Grande, o que representa um percentual de 5,50%. Os dados revelam que 26,65%, o que representa um quantitativo de 255 apenados, estão cumprindo pena distante de sua cidade de origem, o que pode estar implicando na fragilização dos vínculos familiares pela distância do local aonde se encontram cumprindo pena, isso traz sérios desdobramentos: solidão, sentimento de abandono, isolamento, revolta, desenvolvimento de distúrbios emocionais, entre outros.

No tocante ao estado civil 514 apenados são solteiros, o que corresponde a um percentual de (47,80%); os casados formam um quantitativo de 235 (21,90%); em situação de união estável temos 285 (26,50%). Os percentuais menos representativos são os de apenados nas seguintes situações: separado (2,00%), divorciado (1,40%) e viúvo (0,50%).



Quanto ao nível de escolaridade, temos um quantitativo de 355 apenados (33,00%) com Ensino Fundamental Menor Incompleto, o percentual mais representativo entre os participantes; com o Ensino Fundamental Menor Completo temos 103 (9,60%); com o Ensino Fundamental Maior Incompleto temos 234 (1,80%); com Ensino Fundamental Maior Completo são 37 apenados (3,40%); com o Ensino Médio Incompleto temos 137 apenados (12,70%); com o Ensino Médio Completo são 89 (8,30%); temos o quantitativo de 89 apenados não-alfabetizados (8,30%) e os alfabetizados somam 14 (1,30%). Os percentuais menos representativos são os de apenados com Ensino Superior Completo e Incompleto, respectivamente: 0,80% e 0,60%.

No tocante ao vínculo com a vida escolar no momento da prisão, 901 apenados não tinham mais esse vínculo, ou seja 83,80% e dentre estes, os motivos mais representativos apresentados para a evasão escolar são os seguintes: necessidade de trabalhar para se manter; desinteresse pelos estudos; envolvimento com o crime; necessidade de trabalhar porque formou família na juventude; brigas na escola por motivo de envolvimento com facção; negligência dos pais e trabalho infantil, respectivamente: 34,00%; 24,80%; 14,20%, 6,40%; 4,90% 4,40% e 3,50%. Apenas 172 apenados estavam estudando no momento da prisão, o que corresponde a um percentual de 16,00%.

Os dados apresentados compõem o perfil de uma população carcerária em sua maioria formada por jovens, solteiros, com predominância urbana, em idade economicamente produtiva com baixa escolaridade, aproximadamente um terço deles não concluíram o Ensino Fundamental Menor e sem vínculo com a vida escolar, acompanhando, portanto, as estatísticas nacionais.

4.2 Problematicando o (não) acesso à educação na Penitenciária Desembargador Sívio Porto

No que tange o acesso à Educação Formal no âmbito da Instituição Penal, a modalidade de Ensino ofertada é a Educação de Jovens e Adultos (EJA), dentre os participantes da pesquisa, temos apenas de 100 apenados inseridos, o que corresponde ao ínfimo percentual de 9,30%. O primeiro segmento da EJA, que corresponde ao Ensino Fundamental Menor, detém o maior quantitativo de apenados inseridos na Educação Formal, são 40, o que corresponde a um percentual de 40,00%.



Quanto ao interesse pela leitura, 915 apenados afirmaram o interesse, um percentual expressivo de 85,1%, no entanto, pela dificuldade de acesso aos livros esse interesse acaba por se perder durante o cumprimento da pena.

Dentre os 975 apenados que não estão inseridos na Educação Formal, o que corresponde a um percentual de 90,70%, as alegações mais representativas apresentadas pelos mesmos para esta situação, são: não têm interesse em participar; manifestaram o interesse, mas não foram incluídos e têm interesse, mas não sabem como participar, o que corresponde aos seguintes percentuais, sequencialmente: 34,90%; 30,40% e 15,50%.

Quanto as dificuldades para se inserir na Educação Formal, 690 apenados afirmam a existência, o que corresponde a um percentual de 64,70%. Dentre as dificuldades elencadas, as mais expressivas foram: a informação não é socializada com todo pavilhão, quando ficam sabendo, as vagas já acabaram; alguns pavilhões são excluídos desses processos, a exemplo do PAV. 17; quantitativo de vagas é insuficiente; as regras de convivências de alguns pavilhões e o número reduzido de salas de aula; respectivamente: 66,0%; 23,50%; 21,40%; 15,70% e 11,70%.

Quanto a inclusão dos apenados na Educação Não-Formal, se considerarmos, dentre os 1.075 entrevistados em todos os Pavilhões, apenas aqueles que têm interesse de serem incluídos na Educação Não-Formal, mas, não participam das atividades ofertadas, os motivos que aparecem com maior frequência são: tem interesse, mas não sabe como participar, com 155 respostas e tem interesse, mas as regras do pavilhão não permitem, prefere evitar conflitos, quem estuda é mal visto, é X9, com 32 respostas; quanto a este segundo motivo, o Pavilhão 17 é o que agrega o maior quantitativo de apenados que se reportam a este motivo, são 18 e com relação aos Motivos de Não Participar da Educação Formal, são 21 respostas, configurando-se, também, no Pavilhão que agrega o maior quantitativo de apenados que apontam o mesmo motivo.

Este quadro delineia a relação conflituosa, entre parcela dos apenados, especialmente, entre grupos rivais que procuram se impor enquanto liderança no contexto do cárcere. Ficam evidentes os movimentos de luta e resistência em busca do domínio pelo espaço territorial na prisão e para além dela.

Neste processo de imposição de um determinado grupo em detrimento do outro, esses segmentos negociam sua marca, leia-se poder, na prisão, e, por extensão no espaço urbano, na vida social. A ideia de negociação conforme Cassab (2001, p.41), é de



fundamental importância para que possamos perceber as múltiplas formas que os sujeitos criam de resistência à aniquilação que os violentos processos de exclusão social produzem.

Os dados aqui apresentados, nos colocam frente a um panorama refratário a quaisquer práticas pedagógicas que intentem o empoderamento dos apenados pelo acesso à educação, refletem ainda, a urgência em fomentar um diálogo crítico e dialógico, entre os atores que direta ou indiretamente, dão forma a educação no Sílvia Porto. O acesso à educação no espaço prisional não pode reforçar práticas excludentes, a educação deve ser pensada e implementada para além do silo de exclusão, caso contrário teremos apenas práticas educativas descontínuas e formatadas para prisioneiros.

Desta feita, fica claro que, apesar de se tratar de um grupo homogêneo, do ponto de vista jurídico, tendo em vista que todos se encontram cerceados da liberdade pela imposição de uma pena e amparados pela LEP, os direitos não os atingem igualmente, o que caracteriza a educação como privilégio, no interior da Penitenciária Sílvia Porto, sendo concedido por meio de uma “triagem”, que segundo relato de um preso entrevistado, “[...] essa triagem que eles fazem se torna uma trituração”. (Entrevistado 329, Pavilhão 17).

Uma das expressões desse processo, revela-se à luz do depoimento que se segue:

“Essa sala aqui é uma escola? Aqui tem aula? Quem estuda aqui? Eu vi que tem outras salas. Eu estou muito emocionado de tá numa sala de aula, tô me lembrando da minha infância, eu já fui na escola quando era criança, fiquei pouco tempo porque tinha que trabalhar no roçado com meu pai, não tinha tempo de fazer as lição, tinha dificuldade por causa do trabalho, trabalhava no roçado e cuidava das criação. Sai da escola e não aprendi a ler nem fazer meu nome, cresci e só trabalhei até caí na cadeia, sem estudo nenhum, eu fico envergonhado quando chega um documento da justiça e eu não sei do que ele fala se é coisa boa ou coisa ruim, só faço colocar o dedo pra dizer que recebi. Tô vendo tudo aqui nessa sala de aula, tá bem diferente da escola quando eu estudei, também faz muitos anos, as carteiras era de madeira e sentava dias crianças, não era assim como essa, o quadro de escrever era escuro e escrevia com giz, eu tinha uma roupa só da escola e tinha os livros, caderno e lápis, eu lembro que eu gostava de desenhar. Eu gostava de ir pra escola, não queria ter deixado os estudos, mas as condição era muito difícil na minha casa, tive que deixar. Tá aqui numa sala de aula me dá uma emoção muito grande, traz na minha mente a infância, eu tô chorando de tristeza porque o tempo passou e não estudei, porque tô dessa idade analfabeto mais de alegria também porque aqui tem uma escola, eu não sabia que aqui tinha estudo pros presos. Essa escola é pros presos estudar? Eu quero estudar aqui, quero aprender a ler pra



poder entender as coisas que tão escrita, quero assinar meu nome e outras coisa que eu conseguir aprender, num vai ser muito não porque a vista tá curta e a mente tá parada a muito tempo, mais eu posso aprender um pouco. Lá fora eu tive que deixar a escola e agora a escola tá aqui tão pertinho e eu não sabia. Foi bom demais ter vindo aqui pra essa entrevista com vocês, porque eu fiquei sabendo que aqui tem uma escola pros presos, agora eu tenho uma chance de estudar. Qualquer preso pode estudar aqui? Com quem eu falo pra estudar aqui?”. (Entrevistado 427, Pavilhão 18).

Os dados apresentados e o relato acima apontam a complexidade e contradição do contexto educacional no Sívlio Porto, os quais tencionam as relações vivenciadas pelos apenados, tendo em vista, a negação de direitos, a não socialização das informações de forma equânime, preconceitos e a fragmentação do real reforçando um modo particular de pensar a educação e provocando, nesse espaço, conflitos de interesses tanto entre os apenados quanto entre a Direção e Agentes Penitenciários, quando da validação dessa inserção, reproduzindo um enquadramento disciplinador, próprio dessa perspectiva conservadora.

5. Considerações Finais

Sem desconsiderar o fato de que a Resolução N° 3, de 11 de março de 1999, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP), que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais e do Decreto N° 7.626, de 24 de novembro de 2011, que institui o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional (PEESP), representam um avanço para a educação em espaços de privação de liberdade no Brasil, sendo fruto da articulação de segmentos sociais comprometidos com a causa da educação e com os Direitos Humanos, não podemos deixar de compreendê-lo, também, em uma perspectiva de política de governo, alinhada aos interesses do grande capital, que através de seus Organismos Internacionais impõe a elevação dos índices de escolaridade nos países periféricos. Em outros termos, a forma como a educação está estruturada no interior das prisões, sofre influência direta da concepção de educação arraigada no sistema político brasileiro.

A relevância do acesso à educação no âmbito de privação de liberdade, é dada em benefício da defesa do princípio de que as pessoas presas, não perdem o direito constitucional de ter acesso ao ensino formal e profissionalizante. Entretanto, falar de (re)inserção das pessoas privadas de liberdade na situação em que se encontra a gestão do Sistema Penitenciário nacional torna-se utópico. Mas, se já existe um



caminho e um arsenal jurídico que considera a educação como direito, basta que os governos assumam esse processo politicamente e que a sociedade civil reivindique, participe e execute também ações por meio de parcerias, para que a educação possa ser realizada como um bem público para todos os brasileiros, não apenas para alguns poucos afortunados.

No entanto, as aspirações da sociedade em matéria de educação não encontram ressonância: a educação ainda não se tornou um direito de todos, e em se tratando de educação em prisões esse quadro é bem mais grave e complexo, dadas as peculiaridades do ambiente prisional. Isto posto, temos uma conjuntura onde corre-se o risco de perdas de direitos sociais, entre eles o da educação universal, em decorrência do desmonte das políticas públicas brasileiras, em nome do ajuste fiscal, de uma política econômica que supervaloriza o mercado em detrimento de um Estado Social que atenda aos interesses da maioria da população.

A educação em espaços de privação de liberdade, precisa deixar de ser apenas um direito positivado e passar a ser efetivado, de forma que proporcione e garanta os preceitos legais, ou seja, que não fique apenas no desejo da maioria dos apenados, que vivem em um mundo de múltiplos sentidos e significados, configurando-se, assim, em uma prática sociocultural singular, perpassada por relações de sociabilidade.

5 Referências

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Parecer (CNE/CEB) Nº 11, de 10 de maio de 2000. Brasília, Brasil: Imprensa Oficial.

Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº 2, de 19 de maio de 2010. Brasília, Brasil: Imprensa Oficial.

Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Resolução Nº 3, de 11 de março de 2009. Brasília, Brasil: Imprensa Oficial.

Decreto Nº 7.626, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional. Brasília, Brasil: Imprensa Oficial.

Lei Nº 12.433, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei Nº 7.210, de 11 de julho de 1984 – Lei de Execução Penal para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. 2011. Disponível em: <<http://www.leidireito.com.br>>. Acesso em: 19 ago. 2019.



Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 ago. 2019.

Lei de Execução Penal. (2015). Lei Nº 7210, de 11 de julho de 1984. São Paulo, Brasil: Série Compacta - Rideel.

Cassab, M. A. T. (2001). *Jovens pobres e o futuro: a construção da subjetividade na instabilidade e incerteza*. Niterói, Brasil: Intertexto.

DE Maeyer, M. (2013). *A educação na prisão não é uma mera atividade*. In Revista Educação & Realidade. v. 38, n. 1, (p. 33-49). Porto Alegre, Brasil.

Minayo, M. C. de S. (2004). O desafio da pesquisa social. In: Minayo, M. C. S. (Org.) *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade* (14ªed). Petrópolis, Brasil: Vozes.

Onofre, E. M. C. (2011). Educação escolar na prisão: Controvérsias e caminhos de enfrentamento e superação da cilada. In A. da Silva Lourenço & E. Maria Cammarosano Onofre (Orgs.), *O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas* (267-285). São Carlos, Brasil: EdUFScar.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Trad. João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho. Lisboa, Portugal: Gradiva.

Thompson, A. (2002). *A questão penitenciária*. Rio de Janeiro, Brasil: Forense.

UNESCO. (2014). *Educação de Adultos em Retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA*. In: Ireland, T. D & Spezia, C. H. (Orgs.). Brasília, Brasil.



Desigualdades horizontais no ensino superior brasileiro 2006-2016 por rede, turno e Grau

Filipe de Oliveira Peixoto
Carlos Antonio Costa Ribeiro
Flavio Alex de Oliveira Carvalhaes

Resumo

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 o ensino superior brasileiro passou por um importante período de expansão e diversificação. A segunda década desta expansão, ademais, foi marcada pelo desenvolvimento de diversos programas e políticas públicas específicas para este setor como o FIES, o PROUNI, o REUNI, as ações afirmativas e o SISU. Dadas estas mudanças, é necessário avaliar a estrutura de desigualdades sociais no ensino superior brasileiro ao longo desta segunda década de sua expansão e transformação. Este trabalho vai neste sentido, ao mensurar a relação entre a origem social e a alocação dos concluintes brasileiros no ensino superior. Seu objeto sendo o sistema de ensino superior brasileiro na década entre 2006 e 2016, são utilizados dados Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes sobre seus concluintes, cobrindo dois triênios: 2006, 2007 e 2008, e 2014, 2015 e 2016. Estes dados são analisados através de um modelo logístico multinomial que inclui raça, região, sexo, idade e escolaridade familiar na variável independente; e na variável dependente, inclui turno, rede e grau acadêmico do destino acadêmico alcançado pelos estudantes. Os resultados deste modelo são utilizados para verificar quais destes destinos são mais prováveis para concluintes do ensino superior brasileiro de origem socioeconômica privilegiada e desprivilegiada; a diferença entre estes dois perfis, e a variação temporal entre os dois triênios estudados.

Palavras-chave: Ensino Superior. Desigualdades Sociais. Desigualdades Horizontais. ENADE. Brasil.

Introdução

Após um período de estagnação desde o fim da ditadura militar e durante a transição democrática, o ensino superior brasileiro passa por um período de reformas legais que inauguram um novo processo de acelerado crescimento a partir de meados dos anos 1990 (Neves, 2012; Ristoff, 2013). O período de reformas e expansão adentra os anos 2000 com a adoção de um novo modelo de seleção dos ingressantes, novas políticas para o financiamento estudantil em instituições privadas e programas de investimento



no sistema público (Rossetto & Gonçalves, 2015; Neves & Martins, 2016). Assim, o número de alunos matriculados no sistema, que tinha sido de 1.377.286 em 1980 e 1.759.703 em 1995, salta para 6.379.299 em 2010.

Este período de expansão do ensino superior brasileiro foi também marcado por um aumento da diversidade do tipo de vagas ofertadas: foram criados novos tipos de diploma de ensino superior, como o de licenciatura e de tecnólogo; aumentou a diversidade institucional; e foi criada a modalidade de educação à distância. Processo semelhante de expansão com diversificação foi observado internacionalmente (Trow, 2005). A conjunção dos processos de expansão e diversificação do ensino superior, por sua vez, gera uma ampliação com estratificação das oportunidades educacionais.

De fato, a literatura sociológica internacional nos mostra que a expansão educacional em diferentes países foi incapaz de equalizar a forma como oportunidades criadas com novas vagas são “consumidas” por diferentes grupos sociais (Raftery & Hout, 1993; Lucas, 2001). Segundo estes autores, estas desigualdades se manifestariam em dois níveis: na entrada no ensino superior, e na alocação dentro deste. A primeira destas formas é conhecida como desigualdade vertical, pois diz respeito ao ingresso a um novo nível de ensino; a segunda é conhecida como desigualdade horizontal, pois trata da diferenciação interna a este nível de instrução.

Partindo destas constatações, a literatura brasileira e estrangeira buscou pensar quais são as características dos alunos que efetivamente influenciam na sua entrada e alocação no ensino superior. Algumas destas características são gênero (Ribeiro & Schlegel, 2015), raça (Carvalhaes & Ribeiro, 2019) e condição socioeconômica (Hout & DiPrete, 2006). Pesquisas empíricas verificaram que o Brasil não está imune a nenhuma destas formas de desigualdades descritas pela literatura (Mont’Alvão, 2011; Ribeiro & Schlegel, 2015; Carvalhaes & Ribeiro, 2019).

Este trabalho busca se somar a esta tradição. Ele pretende ajudar a explorar as consequências da expansão e diversificação do ensino superior na estratificação social das oportunidades educacionais no Brasil, dado que a coincidência de processos de expansão e diversificação é também verificada neste país (Neves, 2012). Nosso objetivo então é: descrever as desigualdades horizontais na alocação de concluintes do ensino superior brasileiro e como elas mudaram entre 2006 e 2016, de acordo com a sua origem social entendida como o grau máximo de educação familiar. Para tal, utilizamos dados estatísticos nacionais provenientes de um exame obrigatório para concluintes selecionados, e um modelo logístico multinomial para a sua análise.



Fundamentação do problema

Comparando internacionalmente, o ensino superior brasileiro pode ser considerado relativamente pequeno e desigual. Em 2014, por exemplo, havia no Brasil um total de 22.681.79 pessoas entre 18 e 24 anos em 2014, ao passo que neste mesmo ano o total de matrículas no ensino superior nacional não alcançava oito milhões (Chaves & Amaral, 2016). Embora a taxa bruta de matrícula neste nível de ensino fosse de 34,5% no ano em questão, considerando-se que apenas 3.984.707 destes alunos que tinham entre 18 e 24 anos, revela-se uma taxa líquida de matrícula de apenas 17,6% - muito aquém da meta de 30% do primeiro Plano Nacional de Educação (2001-2010). A expansão do ensino superior brasileiro, assim, foi ainda insuficiente para categorizar a efetivação de um “sistema de acesso universal” segundo o conceito de Trow (2005), mas conseguiu consolidar a transição de um “sistema de elite” para um “sistema de massa” (Gomes & Moraes, 2012). Apesar disto, Neves e Martins (2016) consideram que o sistema de ensino superior brasileiro continua excludente. Vasconcelos (2016), usando dados do censo de 2010, apresenta um quadro similar: o percentual de jovens (18 a 24 anos) estudantes ou graduados de ensino superior é muitas vezes maior nos grupos de alta renda do que nos de menor renda.

De fato, no que diz respeito ao período entre 1992 e 2002, Schwartzman (2004), conclui não ter havido grande mudança no público do ensino superior brasileiro em termos de cor, gênero, renda e idade. Isto dever-se-ia, segundo o autor, ao fato de que o sistema como um todo ainda era muito pequeno, havendo assim ampla margem para sua expansão a partir de um público relativamente privilegiado.

Desde então a situação teria melhorado, mas não bruscamente. Mont’Alvão (2011), usando modelos logísticos multinomiais para analisar as Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNAD) dos anos de 2001, 2004 e 2007, também conclui que há expressões importantes das desigualdades socioeconômicas no ensino superior. De acordo com o autor, as fortes desigualdades do ensino superior brasileiro resistiram aos primeiros vinte anos de expansão deste nível de ensino e se mantiveram elevadas. Apesar disso, o autor leva em conta principalmente as desigualdades verticais, diferenciando dentro do ensino superior apenas a rede de destino do estudante (se pública ou privada): há, assim, espaço para aprofundar as diferenças nos tipos de destino dos estudantes uma vez dentro do ensino superior, tendo em vista a sua diversificação.



Ribeiro e Schlegel (2015) buscam fazer justamente isto: estudar as desigualdades horizontais que permeiam o ensino superior brasileiro. Segundo os autores, as desigualdades vertical e horizontal podem estar positivamente ou negativamente associadas, e há ainda uma falta de estudos especialmente sobre a segunda. Seu estudo se centra nas diferenças por cor/raça e gênero, encontrando grande estabilidade na primeira, e maior diminuição na segunda. Trabalho mais recente neste sentido foi feito por Carvalhaes e Ribeiro (2019), e evidencia uma grande desigualdade socioeconômica, de gênero e de raça nas chances de se ocupar vagas em diferentes tipos de cursos (desigualdades que se alinham com diferenças de prestígio e ganho médio das vagas). Este trabalho, entretanto, foca nos ingressantes ao ensino superior, ao que é forçado a levar em consideração o período até 2010.

Apesar dos estudos mencionados, a literatura nacional teve poucas oportunidades de fazer uma análise fina das heterogeneidades do ensino superior brasileiro. Assim, há espaço aberto para a realização de estudos que explorem os impactos temporais da expansão e diversificação do ensino superior no Brasil na alocação dos estudantes.

Metodologia

Para este trabalho, utilizamos dados provenientes dos Exames Nacionais de Desempenho dos Estudantes (ENADE) aplicados nos anos de 2006, 2007, 2008, 2014, 2015 e 2016, disponíveis publicamente. Estes foram escolhidos por duas razões: nos (a) permitem avaliar as características socioeconômicas dos estudantes de forma mais profunda do que outras bases de abrangência nacional publicamente disponíveis, devido ao seu questionário socioeconômico relativamente longo, e (b) são bastante representativos da totalidade do ensino superior brasileiro, dado seu caráter obrigatório para alunos concluintes durante todo o período.

O ENADE é realizado anualmente Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a partir de uma lista de áreas participantes e seguindo um calendário trienal de avaliação. Tal nos obriga a utilizar triênios complementares para se completar a cobertura da totalidade do sistema de ensino superior brasileiro. Deve-se notar, também, que para anos recentes estão disponíveis apenas os dados que dizem respeito aos concluintes do dito sistema, não sendo assim possível aqui diferenciar as camadas de seletividade que se aplicam no ingresso do estudante no ensino superior (seleção) daquelas em exercício durante o curso (evasão).



Neste trabalho, os dados do ENADE são utilizados para a construção de um modelo logístico multinomial, com o objetivo de desvendar as desigualdades horizontais no ensino superior brasileiro. Já que o que se pretende explicar é a alocação dos concluintes, as variáveis dependentes serão as que categorizam as vagas às quais os estudantes chegam, e as variáveis independentes, por sua vez, serão aquelas que descrevam características dos estudantes. Duas variáveis relevantes são excluídas do modelo: (a) a modalidade dos cursos, utilizada para selecionar apenas alunos da modalidade presencial (de forma a excluir os efeitos o impacto da enorme expansão do ensino a distância), e (b) a variável de período, utilizada para diferenciar os resultados do primeiro triênio (2006-2007-2008) dos do segundo (2014-2015-2016).

O modelo utilizado neste artigo diferencia os destinos dos concluintes por grau, rede e turno – formando um total de 12 combinações. Seus resultados são apresentados na forma de probabilidades preditas e suas razões, ou seja, da probabilidade predita de alocação de cada um dos perfis de estudantes em cada um dos tipos de destino diferenciados pelos modelos. A soma de todas as probabilidades preditas para cada perfil de estudante é sempre 1. Estas permitem entender os tipos de destino mais comum entre os diferentes perfis de concluintes em cada um dos períodos. As razões das probabilidades preditas, por sua vez, permitem comparar os destinos dos diferentes perfis de estudantes, dando-nos a diferença na chance de que um concluinte de cada um dos perfis se encontre em cada um dos destinos. Os resultados destes modelos, assim, permitem diferenciar a desigualdade horizontal e identificar mudanças em seu padrão entre o primeiro e o segundo triênios sem a interferência do tamanho relativo dos grupos.

Neste trabalho, centramo-nos sobre a diferença entre estudantes de primeira geração no ensino superior e estudantes que tenham pelo menos um dos pais no ensino superior. Os dados do ENADE tiveram que passar por um tratamento para a sua utilização no modelo estatístico descrito, que incluiu a exclusão de: áreas e cursos que foram captadas pelo INEP em apenas um dos dois períodos, e casos (alunos) que não preencheram as porções relevantes do questionário socioeconômico. Disto, resultou um corpo de dados ligeiramente modificado, com o qual se fez a análise deste modelo agregado – um resumo dos quais está a seguir.



| Variável | | Período 1 (06-07-08) | Período 2 (14-15-16) |
|-----------------------------|--------------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Total | - | 288.466 | 877.846 |
| Sexo | Feminino | 0,614 | 0,594 |
| | Masculino | 0,386 | 0,406 |
| Cor/Raça | Branco e Amarelos | 0,691 | 0,663 |
| | Pardos/negros | 0,062 | 0,09 |
| | Pardos/mulatos | 0,246 | 0,258 |
| Idade | Entre 16 e 25 anos | 0,502 | 0,515 |
| | Mais de 26 anos | 0,498 | 0,485 |
| Escolaridade familiar | Alta (Ensino superior) | 0,309 | 0,533 |
| | Baixa (Até ensino médio) | 0,691 | 0,467 |
| Região | Sudeste | 0,501 | 0,461 |
| | Sul | 0,198 | 0,17 |
| | Norte, Nordeste e Centro-Oeste | 0,301 | 0,369 |
| Destinos | Público bacharel diurno | 0,06 | 0,117 |
| | Público licenciatura diurno | 0,084 | 0,062 |
| | Público tecnológico diurno | 0,003 | 0,005 |
| | Público bacharel noturno | 0,04 | 0,048 |
| | Público licenciatura noturno | 0,066 | 0,047 |
| | Público tecnológico noturno | 0,005 | 0,009 |
| | Privado bacharel diurno | 0,117 | 0,159 |
| | Privado licenciatura diurno | 0,047 | 0,018 |
| | Privado tecnológico diurno | 0,003 | 0,012 |
| | Privado bacharel noturno | 0,348 | 0,384 |
| | Privado licenciatura noturno | 0,205 | 0,08 |
| Privado tecnológico noturno | 0,021 | 0,068 | |

Tabela 1 - Estatísticas descritivas dos dados utilizados para o modelo agregado
Fonte: confecção própria com dados do INEP.

As variáveis incluídas no modelo utilizado, todas categóricas, são as seguintes:

Variável dependente: representa o “perfil das vagas” ocupadas pelos concluintes em cada período. Seus componentes são:

Redes ofertantes, diferenciando apenas instituições privadas das públicas.

Grau do curso, separando bacharelado, tecnológico ou licenciatura (este último incluindo os cursos de grau duplo licenciatura e bacharelado no primeiro período).

Turno, reclassificado em noturno e diurno (inclui matutino, vespertino e integral).

Variáveis independentes: compõem o “perfil dos alunos” concluintes do ensino superior em período. São elas:

Educação familiar, construída com o maior nível de escolaridade alcançado entre os dois progenitores. Foi reclassificada entre “educação superior” e “educação menor do que a superior”.

Idade, em duas categorias: entre 16 e 25 anos, ou com 26 anos ou mais.

Sexo, diferenciando feminino e masculino.

Cor/raça, reclassificada em apenas três categorias: brancos e amarelos/origem oriental, pardos/mulatos e negros/pretos.

Região, com três categorias: uma incluindo as regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste, uma segunda apenas a região Sul, e uma terceira a região Sudeste.



Resultados e discussão

Como dito, a análise contempla os dados de dois triênios do ENADE (2006, 2007 e 2008; 2014, 2015 e 2016), utilizando as probabilidades preditas de alocação de alunos de origem socioeconômica privilegiada e não-privilegiada provenientes do modelo anteriormente descrito - para o qual todos os resultados foram estatisticamente significativos ($p < 0,001$). Vale clarificar que, aqui, entendemos por “grupo privilegiado” ou de “posição socioeconômica alta”, o conjunto de alunos que possuem ao menos um membro da família que alcançou a educação superior; e por “grupo desprivilegiado” ou de “posição socioeconômica baixa”, aqueles de primeira geração no ensino superior. Os resultados apresentam e contrapõem as chances de alocação destes dois grupos em cada um dos doze destinos escolares específicos.

Os próximos três gráficos, entretanto, utilizam os destinos escolares de forma agregada. Eles apresentam duas informações importantes: as probabilidades preditas de alocação nos diferentes perfis de curso, representadas pelas barras coloridas e referidas à escala do lado esquerdo; e as razões entre as barras em cada período, representadas por pontos amarelos e referidas à escala do lado direito.

A razão calculada é sempre a mesma: a probabilidade predita de alocação do grupo privilegiado em um determinado destino dividida pelo valor análogo para o grupo desprivilegiado. Linhas tracejadas foram incluídas no ponto 1 da escala à direita, e podem ser usadas como padrão para averiguar a igualdade entre as probabilidades preditas de alocação de ambos os grupos no destino e período de referência: o ponto amarelo encontrado acima desta representa uma maior probabilidade predita de alocação do grupo privilegiado, enquanto o ponto abaixo desta representa o oposto. O valor específico da razão, por sua vez, pode ser interpretado como quantas vezes mais provável é que um concluinte do perfil privilegiado se encontre em um destino X em comparação com a probabilidade de encontrar-se um concluinte do perfil oposto.

Do ponto de vista da probabilidade de alocação de alunos de diferentes perfis socioeconômicos nas redes pública e privada de ensino superior, encontramos que em ambos os períodos, como esperado, a situação mais provável é a conclusão de cursos na rede privada. A diferença entre alunos de status socioeconômico alto e baixo é relativamente pequena, sendo que no primeiro período a probabilidade do primeiro grupo se encontrar na rede pública era de 23,8%, contra uma probabilidade predita equivalente de 24,7% para o grupo desprivilegiado. Isto quer dizer que um concluinte



do grupo privilegiado possuía, no primeiro período, 96,3% da chance de um concluinte do grupo desprivilegiado de se encontrar em uma instituição de ensino superior pública.

A variação temporal encontrada nestas probabilidades preditas é pequena. Para os alunos de origem privilegiada, a probabilidade de alocação na rede privada caiu de 76,2% no período 1 para 73,7% no período 2, enquanto que para alunos de origem desprivilegiada estes valores passaram de 75,2 para 76,3%. Assim, verifica-se que ela teve direção oposta para os diferentes grupos descritos: para o grupo privilegiado diminuíram as chances de se graduar em um curso privado, enquanto estas aumentaram para os outros. Assim, embora pequena, esta alteração foi suficiente para alterar o padrão das razões, que representam a direção da desigualdade de alocação. De fato, enquanto no período 1 a probabilidade de se encontrar em instituições públicas era maior para concluintes de baixo nível socioeconômico do que para aqueles de origem privilegiada, o oposto passa a ser verdade no período 2 (no qual as chances de concluintes de origem privilegiada de alocação em cursos do ensino público se tornam 11% maiores do que aquelas de seus pares de origem socioeconômica desprivilegiada).

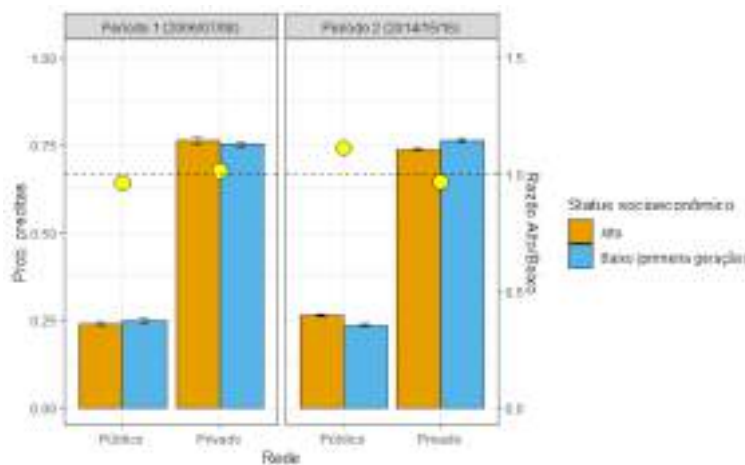


Gráfico 1 - Probabilidade predita de alocação em diferentes redes para alunos de diferentes níveis socioeconômicos e suas razões em cada um dos períodos.

Fonte: Confecção própria com dados do ENADE 2006, 2007, 2008 e 2014, 2015, 2016.

As diferenças entre os perfis dos concluintes são maiores em relação à turno e grau do que rede, apesar da predominância dos cursos noturnos e de bacharelado para ambos tipos de concluintes. Independentemente da origem socioeconômica o turno mais comum é o noturno. Entretanto, a probabilidade de um concluinte de nível socioeconômico baixo encontrar-se em um curso noturno é de 72,5% no primeiro período, contra 62,3% para concluintes do outro grupo nos mesmos anos. A diferença



entre ambos, tanto no primeiro como no segundo período está na faixa de 10 pontos percentuais. Esta distância é maior no período 2, tanto absoluta quanto relativamente.

Enquanto no período 1 a probabilidade de um concluinte do grupo privilegiado estar se formando em um curso noturno era 86% da probabilidade de um concluinte do grupo desprivilegiado estar na mesma situação, este número passou para 83,2% no período 2. Complementarmente, um aluno de origem socioeconômica alta possuía no primeiro período 36,9% mais chance de se encontrar em um curso diurno do que um aluno de origem socioeconômica baixa, número que aumentou para 42,7% no período 2. Tal indica um aumento da já expressiva desigualdade horizontal quanto ao turno de estudo no ensino superior presencial brasileiro, apesar de uma redução da probabilidade de conclusão de um curso noturno para ambos os grupos entre os dois triênios.

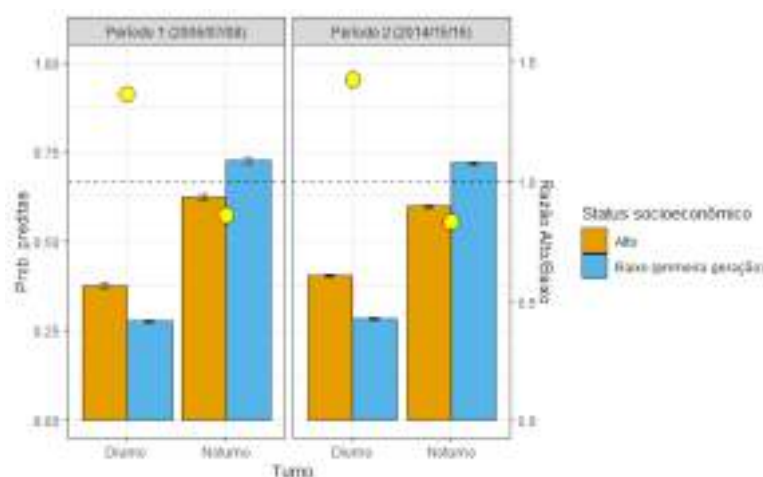


Gráfico 2 - Probabilidade predita de alocação em diferentes turnos para alunos de diferentes níveis socioeconômicos e suas razões em cada um dos períodos.

Fonte: Confecção própria com dados do ENADE 2006, 2007, 2008 e 2014, 2015, 2016.

Similarmente, a diferença entre os graus é dominada pela maior probabilidade de conclusão de cursos de bacharelado entre os concluintes de perfil socioeconômico alto do que entre aqueles de perfil socioeconômico baixo. Corresponde a isto uma maior probabilidade de conclusão de cursos de licenciatura e tecnológico entre estudantes de nível socioeconômico baixo. Tais diferenças são identificadas em ambos os períodos, embora tenham se reduzido principalmente para cursos de bacharelado e tecnológicos.

De fato, a probabilidade predita de um estudante de origem socioeconômica alta estar se formando em um curso de bacharelado no período 1 era de 70,6%, enquanto sua probabilidade de estar se formando em um curso de licenciatura era de 26,7%, e em um curso tecnológico era de apenas 2,6%. Os valores equivalentes para concluintes de origem socioeconômica baixa, por outro lado, eram muito distintos, embora a ordem



fosse a mesma. Assim, a probabilidade de um aluno de perfil privilegiado estar se formando em um curso de grau de bacharel era 33,1% maior do que a probabilidade correspondente para concluintes de perfil desprivilegiado no período 1. Ao mesmo tempo, sua probabilidade de concluir uma licenciatura era 38,2% menor, e a de concluir um curso tecnológico 28,6% menor, do a de alunos desprivilegiados no mesmo período.

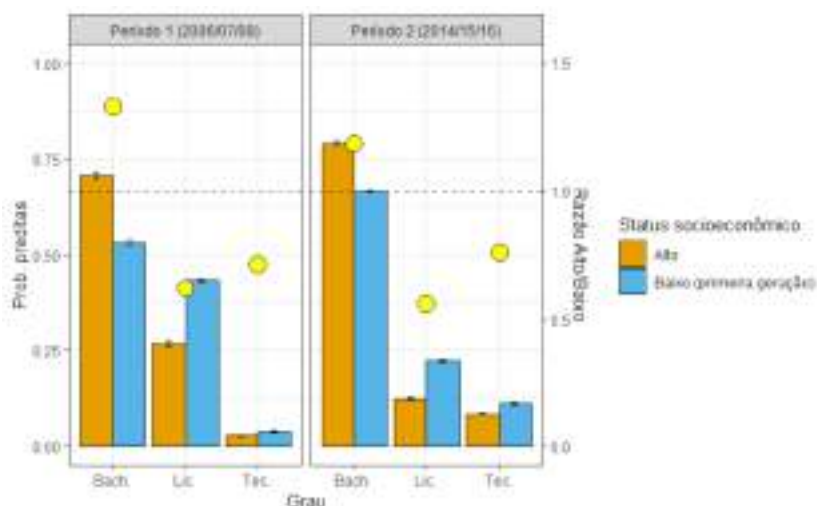


Gráfico 3 - Probabilidade predita de alocação em diferentes graus acadêmicos para alunos de diferentes níveis socioeconômicos e suas razões em cada um dos períodos

Fonte: Confecção própria com dados do ENADE 2006, 2007, 2008 e 2014, 2015, 2016.

Esta situação indica diferenças grandes quanto à alocação dos concluintes de diferentes origens socioeconômicas por grau acadêmico do diploma ofertado, no período 2007-2008-2009, comparáveis e mesmo maiores do que as diferenças por turno. Apesar disso, tais números não se sustentam para o período 2014-2015-2016 – ao contrário das diferenças por turno -, havendo uma queda especialmente importante destas desigualdades com uma equalização das chances de acesso aos cursos de bacharelado. A desigualdade se aprofundou, entretanto, quanto aos cursos de licenciatura.

Em suma, ao longo do tempo as diferenças identificadas no período 1 diminuíram para os cursos de bacharelado e tecnológico, embora crescessem para os cursos de licenciatura: se no período 1 um aluno privilegiado tinha uma probabilidade predita 33,1% maior do que um aluno desprivilegiado de estar concluindo um curso de bacharelado, tal diferença passa a ser de 18,8% no período seguinte. De maneira oposta, entretanto, os valores equivalentes para licenciatura passaram de 38,2% para 44,2%, o que corresponde a um aumento da desigualdade causado por uma queda maior na chance de alunos de perfil socioeconômico privilegiado se formarem em cursos



de licenciatura do que na de concluintes de perfil socioeconômico desprivilegiado neles se encontrarem.

O próximo gráfico, por sua vez, destaca a combinação das três características anteriores, apresentando as probabilidades previstas para todos os 12 tipos de vagas possíveis para os grupos de alunos relevantes. Os valores para período 1 estão representados na forma de barras coloridas, e os do período 2 na forma de pontos. Todas podem, assim, ser diretamente comparadas entre si.

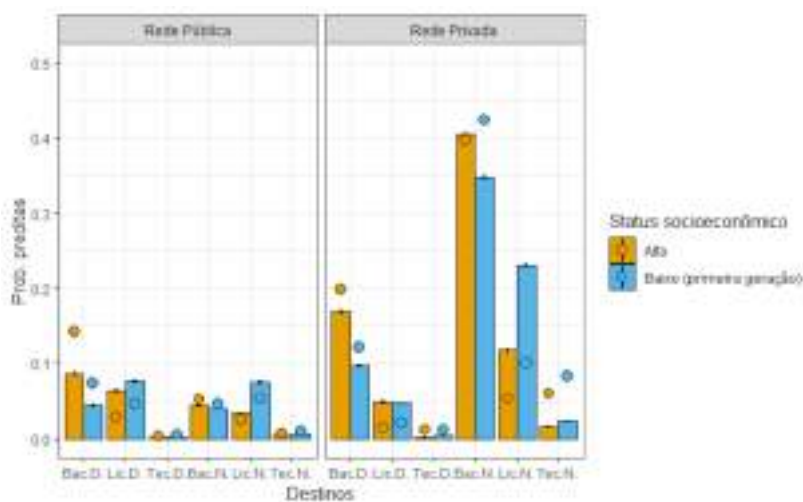


Gráfico 4 - Probabilidades previstas de alocação em diferentes tipos de vagas de ensino para alunos de nível socioeconômico alto e baixo em ambos os períodos.

Fonte: Confecção própria com dados do ENADE 2006, 2007, 2008 e 2014, 2015, 2016.

Neste nível de agregação, nota-se que, entre todos concluintes, o destino mais comum tanto no período 1 quanto no período 2 é o de vagas noturnas em cursos de bacharelado de instituições privadas. O segundo tipo de vaga mais ocupada pelos estudantes de origem desprivilegiada, entretanto, foi o de cursos noturnos de licenciatura em instituições privadas (23,1%), no período 1, e de cursos diurnos de bacharelado em instituições privadas (12,3%) no período 2. Estas duas categorias também ocuparam o terceiro lugar, respectivamente no segundo (10%) e primeiro (9,8%) períodos.

A situação entre os alunos de origem mais privilegiada é diferente: o segundo destino mais comum destes alunos foram os cursos de privados de bacharelado diurno (17% no primeiro período e 19,9% no segundo). O terceiro, por sua vez, foi, no primeiro período, o de cursos privados de licenciatura noturna (11,9%), e, no segundo, os cursos públicos de bacharelado diurno (14,2% naquele período, contra 7,4% para o outro grupo). Em geral, aumentam as probabilidades de alocação de alunos de origem



privilegiada em todos os tipos de vagas, exceto as de licenciatura e a de bacharelado privado noturno.

Para ambos os grupos, de fato, foi reparado: forte queda da participação de cursos de licenciatura noturnos e crescimento dos cursos técnicos privados e noturnos no período. Nota-se, ademais, que grande parte da diferença entre os dois perfis de alunos está na maior chance de alunos privilegiados acessarem cursos de bacharelado diurno, especificamente no relativamente mais prestigiado sistema público.

Considerações finais e conclusão

Observamos que existem desigualdades de alocação no ensino superior brasileiro, ao se considerar os alunos no último ano de seus cursos quanto à sua origem familiar. Os dados foram analisados com um modelo logístico multinomial que leva em conta as diferenças de rede, turno e grau acadêmico das vagas ocupadas pelos concluintes do ensino superior brasileiro e outro que além destas inclui cursos. Ao fazê-lo, as desigualdades encontradas foram maiores em relação a grau e turno do que a rede de ensino, e mais estáveis em relação a turno do que em relação a grau e rede.

Pudemos ver que a desigualdade horizontal no ensino superior brasileiro por origem socioeconômica se expressa mais fortemente na alocação dos concluintes por grau acadêmico e turno do que por rede. A desigualdade por rede é relativamente pequena, e se no primeiro período a rede pública é de mais fácil alcance para concluintes de origem desprivilegiada do que para aqueles privilegiados, no segundo período esta situação se inverte, embora por margem relativamente pequena. Políticas públicas de financiamento de estudantes em cursos privados podem estar associadas a tal.

A desigualdade por turno, por sua vez, é maior e mais estável. O turno diurno é mais aberto para os estudantes de origem privilegiada em ambos os períodos e, embora a probabilidade de concluir cursos noturnos caia para ambos os perfis de estudantes entre os períodos 1 e 2, esta queda é maior para o grupo privilegiado, o que aumenta a diferença entre ambos. A desigualdade por grau também é alta, mas é a que mais muda durante o tempo: salvo licenciatura, a desigualdade por grau diminuiu entre o primeiro e o segundo triênios estudados, queda especialmente marcada por uma equalização de chances de acesso aos cursos de bacharelado. Ainda assim, a probabilidade de um concluinte de origem socioeconômica desprivilegiada estar concluindo um curso destes no segundo triênio era de “apenas” 66,6%, em comparação com um valor correspondente de 79,2% para o grupo privilegiado.



Verificou-se também um aumento nas chances de conclusão de cursos de bacharelado diurno, para ambos os perfis de aluno, sendo que proporcionalmente este crescimento foi maior na rede pública do que na rede privada. Os destinos compostos pelos cursos de bacharelado, exceto os públicos noturnos, continuam sendo aqueles para os quais as chances de alocação de alunos privilegiados são mais favoráveis em comparação com as alunos desprivilegiados. Estes últimos, por sua vez, possuem maiores chances de alocação na maioria dos outros destinos, em ambos os turnos, vantagem esta que é especialmente grande e estável para as licenciaturas noturnas e menor e crescente para as licenciaturas diurnas.

De fato, os cursos de licenciatura se tornaram mais desiguais, já que as chances de alocação nestes diminuíram mais rapidamente entre concluintes de origem privilegiada do que entre seus pares desprivilegiados (que ali estão sobrerrepresentados). No último período as chances de concluintes desprivilegiados se encontrarem em licenciaturas noturnas é na faixa de duas vezes maior do que a chance de seus pares privilegiados ali se encontrarem, e embora esta diferença seja menor nas licenciaturas diurnas, é ali onde ela cresceu mais rapidamente. Para formar um quadro mais completo, entretanto, deveremos no futuro aprofundar a relação das desigualdades educacionais com outras características individuais (ex. raça e gênero), assim como incluir na análises as dimensões de área de estudo, qualidade institucional e desempenho dos alunos.

Referências bibliográficas

- Carvalhoes, F. A. & Ribeiro, C. A. C. (2019). Estratificação horizontal da educação superior no Brasil. *Tempo Social*, 31(1), 195-233.
- Chaves, V. L. J. & Amaral, N. C. (2016). Política de expansão da educação superior no Brasil – o Prouni e o Fies como financiadores do setor privado. *Educ. rev.*, 32(4).
- Gomes, A. M. & Moraes, K. N. (2012). Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. *Educ. Soc.*, 33(118), 171-190.
- Hout, M. & DiPrete, T. A. (2006). What We Have Learned: RC28's Contributions to Knowledge about Social Stratification. *Research in Social Stratification and Mobility*, 24.
- Lucas, S. R. (2001). Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *Am. J. Sociol.*, 106(6), 1642-1690.
- Mont'Alvão, A. (2011). Estratificação educacional no Brasil do século XXI. *Dados*, 54(2), 389-430.
- Neves, C. E. B. (2012). Ensino superior no Brasil: expansão diversificação e inclusão. In: XXX International Congress of the Latin American Studies Association (LASA).



- Neves, C. E. B. & Martins, C. B (2016). Ensino superior no brasil: uma visão abrangente. In T. Dwyer, Zen E. L., Weller T., J. Shuguang & G. Kaiyan (Eds.), *Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira*. Brasília: IPEA.
- Raftery, A. E. & Hout, M. (1993). Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-75. *Sociology of Education*, 66(1), 41-62.
- Ribeiro, C. A. C. & Schlegel R. (2015). Estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010). In M. Arretche (Ed.), *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo: Editora Unesp.
- Ristoff, D. (2013). Vinte e um anos de educação superior: expansão e democratização. *Cadernos do GEA*, 3.
- Rossetto, C.B. de S. & Gonçalves, F. de O. (2015). Equidade na Educação Superior no Brasil: Uma Análise Multinomial das Políticas Públicas de Acesso. *Dados*, 58(3), 791-824.
- Schwartzman, S. (2004). Equity, quality and relevance in higher education in Brazil. *An. Acad. Bras. Ciênc.*, 76(1), 173-188.
- Trow, M. (2005). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII. Berkeley: U. of California.
- Vascloncelos, A. M. N. (2016). Juventude e Ensino Superior no Brasil. In T. Dwyer, Zen E. L., Weller T., J. Shuguang & G. Kaiyan (Eds.), *Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira*. Brasília: IPEA.



Procesos socio-pedagógicos en contextos de encierro en el reclusorio metropolitano Puente Grande, Jalisco México

Gabriela Ortega Toledo

Resumen

Se pretende reflexionar sobre las estrategias que se implementan en los espacios de aprendizaje no formal, para afrontar la situación de exclusión y estigma social en sectores vulnerables de la sociedad como lo son las Personas Privadas de su Libertad (PPL).

La ponencia a presentar es una síntesis de la investigación que se lleva hasta la fecha, como documento recepcional de la Maestría en Gestión y Desarrollo Social de la Universidad de Guadalajara, México. En ella se analiza las posibles contribuciones a la investigación y modelo para la transformación social, que se genera desde espacios de acceso a la enseñanza, con el objetivo de disminuir la exclusión y estigma social en grupos vulnerables de la sociedad, para ello, se lleva a cabo un análisis propicio para conocer y explicar cómo y sobre qué bases se ha organizado las didácticas de esta corriente o modelo educativo, cabe resaltar que la teoría utilizada se sustenta bajo el andamiaje teórico de la Sociología de la educación y la Pedagogía social que en boga ofrecen.

Se expondrá a su vez la ruta metodológica cualitativa de un caso de estudio en particular, debido a su contexto y desarrollo de didácticas de la educación social favorables para la inclusión social de Personas Privadas de su Libertad (PPL): "El Inside-Out International Prison Exchange Program", pues, se pondrá de relieve los factores que han favorecido para generar aprendizaje y concientización desde espacios no convencionales como lo son las cárceles de México.

Palabras clave: reclusorio, inclusión social, concientización

Introducción

A continuación, se presentan los avances de la investigación que lleva por título: Procesos de educación social en contextos de encierro, el caso de estudio: *Inside-Out International Prison Exchange Program*, en el Reclusorio Metropolitano, del estado de Jalisco, México.



El presente avance de proyecto de investigación se basará en una aproximación cualitativa, debido a que sus técnicas metodológicas se ajustan eficazmente al abordaje fenomenológico de esta investigación. Recordemos que se trabajará en el análisis de exclusión social en sectores vulnerables de la sociedad y que las dimensiones de análisis se derivan de un enfoque socioeducativo.

Sobre el enfoque cualitativo se procurará realizar la investigación de campo con base a dos instrumentos para la recopilación de información: las entrevistas estructuradas formuladas a los informantes capacitados y estudiantes egresados del programa Inside Out participantes del Think Tank y la observación participante.

Esta investigación busca analizar los procesos de educación social generados en el marco del seminario Think Tank, con un grupo de personas privadas de su libertad (PPL) en el Reclusorio Metropolitano de Puente Grande, Jalisco. Los sujetos de estudio participan en un seminario permanente, llamado el Think Tank, junto con estudiantes y profesores universitarios del exterior. Este seminario tiene como objetivo reflexionar sobre temas sociales que les atañen de manera directa como, la corrupción, el crimen organizado, la violencia, la justicia y la desigualdad, para construir nuevas visiones sociales, a partir de un proyecto colectivo que, en este caso, se trata de una revista penitenciaria.

El seminario forma parte del Inside-Out Prison Exchange Program (Inside-Out), un programa de educación formal que tuvo sus inicios en Filadelfia en la Universidad de Temple en 1997, con la finalidad de ofertar seminarios universitarios con PPL y estudiantes con nivel de educación superior, para analizar el sistema penal de justicia. A lo largo de las últimas décadas, Inside-Out ha expandido a operar con cursos en docenas de disciplinas en cientos de universidades y prisiones a nivel internacional. Cabe resaltar que las prácticas de la educación social se llevan a cabo de manera colectiva con un diálogo horizontal. En este caso de estudio, la idea es generar reflexiones y concientización sobre la inclusión y la justicia social, así como la construcción de propuestas que generen nuevas miras que despojen los prejuicios de la sociedad hacia las PPL. En resumen:

El Programa de Inside-Out facilita el diálogo y la educación a través de profundas diferencias sociales. Los cursos de Inside-Out reúnen a estudiantes universitarios y estudiantes privados de su libertad en cárceles y prisiones para un seminario con duración de un semestre. Estos cursos despiertan entusiasmo por el aprendizaje, ayudan a los estudiantes a encontrar su voz y desafían a los estudiantes a considerar lo



que requiere la buena ciudadanía. Desde su inicio en 1997, Inside-Out se ha convertido en una red internacional de más de 900 instructores capacitados de los Estados Unidos y otros países. Las instituciones correccionales y de educación superior se han asociado para crear oportunidades para que más de 35,000 estudiantes "internos" y "externos" se muevan más allá de las paredes que los separan. Inside-Out genera cambio social a través de la educación transformadora. (The Inside-Out Prison Exchange Program, párr.1, 2018¹)

El Reclusorio Metropolitano, que fue inaugurado en febrero del 2013, y fue diseñado construido para contrarrestar la saturación de los reclusorios del estado de Jalisco que tenían sobre población y separar a las PPL vinculados con el crimen organizado del resto de la población penitenciaria del estado². Las autoridades correspondientes en la materia, en este caso la Fiscalía de Dirección General de Reinserción del Estado de Jalisco, ha declarado que hay integrantes de al menos 17 cárteles en el complejo penitenciario de Puente Grande, en su mayoría en el Reclusorio Metropolitano, (De Loza, 2017).

La mayoría de los integrantes del Think Tank, son de un grupo llamado Celdas especiales, por ser sentenciados, todos con condenas mayores a 20 años. Todos los participantes de este seminario tomaron previamente un curso de Inside-Out, que cabe resaltar se acredita bajo los lineamientos del sistema de educación formal, ya que, al finalizar los cursos, los estudiantes reciben una constancia o diploma y, en su caso, crédito por la clase.

Los Think Tanks³ de acuerdo a la página web de Inside-Out, “son grupos formados por ex alumnos (tanto de adentro, como de fuera) y/o docentes capacitados que se reúnen regularmente y de manera voluntaria dentro de un centro penitenciario. Los grupos se forman tomando en cuenta los intereses e iniciativas particulares, y constituyen un testimonio vivo del compromiso cívico, el vínculo humano y el sentido de agencia que inspiran los cursos de Inside Out” (Inside Out: párr. 5.). En el caso del Reclusorio Metropolitano, el Think Tank empezó en febrero de 2018, para trabajar colectivamente en el desarrollo de una revista penitenciaria llamado Rompe Muros.

Este proyecto de investigación se inscribe desde la corriente de educación social, definida como:

El resultado o producto del proceso de socialización, equivalente o traducible en un conjunto de habilidades desarrolladas por el aprendizaje, que capacitan al hombre para



convivir con los demás y adaptarse al estilo de vida dominante en la sociedad y cultura a la que se pertenece, sin perder la identidad personal (Fermoso, 1994, p. 67).

De acuerdo con García Garrido (1971), la educación social es entendida desde los espacios en los que se desarrolla la sociedad, por la cual transmite valores educativos, genera una influencia educativa hacia la sociedad y recae en fines públicos. Por ello, esta investigación busca identificar las dinámicas e interacciones sociales de Inside-Out, que se utilizan para adquirir conocimientos en común y con ello generan reflexión crítica sobre temas de inclusión social y justicia, por parte de las PPL y los estudiantes externos, quienes se dan a la tarea de construir alternativas de socialización y expresión, que a su vez combaten los estigmas sociales de las PPL.

La educación social se ha desarrollado enfocada con perspectivas comunitarias y para los sectores más vulnerables de la sociedad, cuyos contextos les excluyen de la educación formal. La educación social adecúa herramientas con el fin de implementar espacios no convencionales para promover el aprendizaje en todos los sectores y edades de la sociedad, por ello:

La educación desde una perspectiva comunitaria, está vinculada a las necesidades cognoscitivas y de transformación social del sujeto pueblo. Este proceso conduce a un encuentro permanente con lo "otro" que la escuela formal no presenta y que el hombre-pueblo rescata ante la necesidad de actuar en la sociedad (Pérez y Sánchez, 2005: p. 319.).

La investigación se vincula en la necesidad de analizar cómo contribuyen los procesos de la educación social de Inside-Out a la inclusión social de las PPL. El estigma que adquieren las PPL reduce las posibilidades a desarrollar una vida fuera de la delincuencia; al entrar a una prisión y cumplir una condena, habiendo sido culpables o no, les dificulta integrarse a los sectores legales de nuestra sociedad, como la educación superior y el mercado laboral formal. Por eso la importancia y relevancia de este estudio que pretende analizar cómo la educación social puede cambiar la vida de las PPL. Siendo uno de los grupos más estigmatizados en nuestra sociedad, se enfatiza la necesidad de garantizar su membresía plena a la sociedad en cuanto a la construcción de ciudadanía por parte de sus derechos y obligaciones.

El acceso a la educación se rige en algunas ocasiones por contextos de vulnerabilidad y por la desigualdad social que impera entre la educación pública y la privada, por falta de espacios e infraestructura, entre otros, lo cual demuestra que hay una franca necesidad de que se generen transformaciones y alternativas sociales que pugnen por



espacios para el aprendizaje libre de exclusión y segmentación. Las didácticas de aprendizaje que se brindan desde la educación social podrían ser uno de los métodos con los que se incida a trabajar para que estas transformaciones sean efectivas, ya que estas son aplicables sin la necesidad de algunos componentes inalienables de la educación formal, como el de remitir constancias o registrarse por temporalidades cerradas.

La oferta limitada en la carta de educación que no sea meramente formal⁴ en el sistema penitenciario refleja la falta de programas que provoquen la reflexión y la concientización de las PPL sobre su situación actual y su posible reinserción. Por tanto, se deduce como un problema social, que se puede abordar desde la acción participativa, donde las didácticas de la educación social sean las bases para la inclusión social y desarrollo de diversos aprendizajes.

Más allá del bachillerato semiescolarizado, en México actualmente no hay muchos programas educativos que le brinden a las PPL la oportunidad de seguir estudiando. Un caso que merece mención por atender justamente a este sector de la población, es el programa PESKER, que ha implementado la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) en el sistema penitenciario de la Ciudad de México (CDMX), Gonzáles Ruiz lo describe así:

La UACM se propuso desarrollar el Programa de Educación Superior en Centros de Readaptación Social (Pescer), que a hoy es uno de los activos de la Institución y de la ciudad. La UACM ha priorizado a los sectores más desfavorecidos del Distrito Federal, y bajo ese lineamiento creó un sistema de enseñanza al interior de los reclusorios (González (2011, párr. 9.).

Este es un caso excepcional a nivel nacional. En los demás sistemas penitenciarios alrededor del país existen muy pocas oportunidades para estudiar más allá del bachillerato semi-escolarizado (Jiménez y Strickland, 2018). La UACM por medio del programa de educación en reclusorios Pescer:

“Ofrece dentro del PESKER las carreras del Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales, es decir, Derecho, Ciencia Política y Administración Urbana, así como Creación Literaria; además se imparten diversos talleres, entre ellos Matemáticas, Expresión Oral y Escrita, Introducción al Pensamiento Social y Conocimiento, Identidad y Aprendizaje”. (Pescer, párr. 5. 2019).

Además, el Pescer busca que este tipo de programas educativos dentro de reclusorios se logre reducir los niveles de violencia dentro de ellos, generando una socialización



óptima que los encamine hacia la reinserción social y así disminuir los riesgos de reincidencia al crimen organizado.

Según datos de su página oficial el Pescer ofrece actualmente: -Se lleva a cabo el proyecto educativo en 07 centros de reclusión, abarcando el Centro de Readaptación Social Varonil del Distrito Federal, el Centro Femenil de Readaptación Social de Tepepan, así como el Reclusorio Preventivo Varonil Oriente, el Reclusorio Preventivo Varonil Sur y el Reclusorio Preventivo Varonil Norte. Al inicio del semestre 2009-I se cuenta con 19 grupos (1 de integración, 5 de ciclo básico y 9 de ciclo superior), la participación de 44 profesores, atendiendo a 189 estudiantes con matrícula y 70 sin matrícula.

-Desarrolla actividades de Difusión Cultural y Extensión Universitaria tales como: cine club y cine debate, espectáculos independientes y de la universidad, impartición de talleres, seminarios, encuentros, cursos, presentación de libros, conferencias, exposiciones fotográficas, organización de expo venta de artesanía penitenciaria, promoción de convocatorias de concursos de poesía, entre otros. (Pescer, párr. 5 y 7. 2019).

La educación es un derecho humano que merece ser prioritario en todos los sectores de la sociedad; cuando se trata de un contexto de encierro, el derecho a la educación, así como al trabajo podrían ser la clave para sus procesos de inclusión a la sociedad de las PPL.

La educación es un derecho humano que merece ser prioritario en todos los sectores de la sociedad; cuando se trata de un contexto de encierro, el derecho a la educación, así como al trabajo podrían ser la clave para sus procesos de reinserción a la sociedad de las PPL. Hay organismos nacionales e internacionales que han trabajado en la búsqueda de garantizar la educación para todos, como la Campaña Latinoamericana por el derecho a la educación, que implementó una iniciativa llamada “Ampliando Voces: Educación en contextos de encierro,” con el objetivo de garantizar el derecho a la educación de las PPL, y “dejar a un lado los temores y los estigmas respecto a estas personas que buscan un reconocimiento político y social, y antes de todo son seres humanos y sujetos de derechos” (Ampliando Voces, 2018, párr. 4.).

La exclusión social se refiere a las consecuencias derivadas de una escasez de implementación de derechos sociales, tales como el derecho a la educación a la salud o el trabajo, repercutiendo al acceso pleno a la ciudadanía y por tanto una sana



participación social, por ello la importancia de que la inclusión social se enfoque en las necesidades de incluir e integrar a todos los miembros de la sociedad, con mayor fuerza a los sectores precarizados de la sociedad o que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad, para que puedan acceder a la membresía plena de su ciudadanía con todos los derechos y obligaciones que lo implican, tal como lo menciona Plancarte:

“El acceso a una educación de calidad en igualdad de circunstancias y oportunidades de aprendizaje para todos, es un compromiso que tienen los países que abogan por el cumplimiento de la iniciativa sobre una Educación para Todos.” (Párr. 1, 2017).

Al hablar del orden económico que impera en México se puede señalar que basa en el modelo económico neoliberal impuesto desde la década de los ochenta en gran parte de América Latina y el Caribe y tal como indica Tedesco (2004), una de las tendencias más fuertes de esta nueva economía, es el aumento de las desigualdades, la segmentación espacial y la fragmentación cultural de la población. Por ello, el reconocer que hay sectores a los que los procesos de educación y aprendizaje no son de fácil implementación, encaminará a comprometerse con la búsqueda de nuevos programas que garanticen el derecho inalienable de la educación.

“Una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y a desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad” (Educación para Todos, 2000, p. 3.).

De acuerdo con García Garrido (1971), la educación social es entendida desde los espacios en los que se desarrolla la sociedad, por la cual transmite valores educativos, genera una influencia educativa hacia la sociedad y recae en fines públicos. Por ello, la investigación busca explicar cómo los procesos de educación social de Inside-Out contribuyen a la inclusión social de las PPL.

Si la educación social busca llegar a los sectores más vulnerables de la sociedad, cuyos contextos desfavorecen su acceso a la educación formal, generando espacios no convencionales para el aprendizaje con diversos sectores y edades de la sociedad.

Las dinámicas que se imparten en los procesos socioeducativos, pueden ser generar reflexiones críticas conducentes para la inclusión social. Por tanto, para esta investigación, se enfocará en las prácticas socioeducativas relacionadas con la educación social, puesto que el programa a analizar se implementa en las prisiones, un espacio que pareciera ser poco convencional para la educación pero que el programa



Inside Out logra canalizar en el ámbito social-colectivo pues exige poner el énfasis en el rol de la educación social para fortalecer la capacidad de las PPL; en sus procesos de concientización, de sus problemáticas sociales, para el beneficio de su inclusión social.

El objeto de estudio se basará en el desarrollo de los procesos de educación social del *Inside-Out Prison Exchange Program* en las PPL que participan en el *Think Tank* del Reclusorio Metropolitano, este último se lleva a cabo con el fin de darle seguimiento a una revista penitenciaria en colectivo, realizada con estudiantes internos y externos con educación de nivel superior.

Esta investigación que se inscribe desde la corriente de Educación Social, se sitúa dentro del eje de análisis: “La educación en el desarrollo social”. Se busca contribuir a la transformación social, analizando cómo los procesos de educación social pueden contribuir a disminuir la exclusión y desigualdad social que afecta a las ppl. La investigación empírica se lleva a cabo con los integrantes del *Think Tank* del Reclusorio Metropolitano, considerando los procesos de educación social que han favorecido la reflexión crítica y la inclusión social.

El *Think Tank* se conforma de alrededor de 15 estudiantes internos y externos, egresados de algún otro curso de *Inside- Out*.

Se propone analizar el programa en el Reclusorio Metropolitano por ser una de las primeras sedes de *Inside-Out* en México⁴. En este centro, se ha implementado el seminario “Crimen, Justicia e Inclusión Social” en tres ocasiones, se ha realizado el primer curso de certificación para profesores en México y desde febrero de 2018 opera el *Think Tank* que produce una revista penitenciaria que nació del interés colectivo de la segunda generación de *Inside-Out* en este centro a “Promover un canal de comunicación entre las personas privadas de su libertad y la sociedad, contribuyendo a la libre expresión y la reducción del estigma asociado a la vida en la cárcel” (Rompiendo muros, 2017, p. 5.). La propuesta de publicar esta revista se preparó como proyecto final del seminario a finales de 2017 y actualmente se elabora por como parte del *Think Tank*, con base en la necesidad de abrir una conexión de comunicación entre las PPL y la sociedad en general, y con ello hacer viable una posibilidad más para combatir el estigma que se vincula a las personas que viven en contextos de encierro. Entre los objetivos de este proyecto se tiene planeado lograr:

- Potenciar capacidades y habilidades de reflexión y análisis crítico en las PPL del Reclusorio Metropolitano y estudiantes universitarios, a través de la creación de textos propios y la elaboración de un medio impreso.



- Que estudiantes universitarios y el público en general tengan acceso a las voces de experiencia de la vida en el sistema penitenciario por medio de sus producciones literarias.
- Reducir el estigma hacia las personas privadas de su libertad y con antecedentes criminales
- Generar canales de comunicación entre estudiantes internos (PPL) y externos (universitarios).
- Brindar un espacio de estimulación intelectual y expresión para las PPL interesados en la redacción de la revista. (Rompiendo muros, 2017, p. 5.).

Se lleva a la cuenta los procesos de inclusión social, así como de la posibilidad de ir rompiendo los estigmas que se tiene para con las PPL.

Hasta el año 2017 el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), contabilizó a nivel nacional a 210,291 PPL en la primera Encuesta Nacional a Población Privada de Libertad (ENPOL). La encuesta destaca las características socioeconómicas de la población que se encuentra en contextos de encierro en los centros de reinserción social en México, tales como: edad, ocupación, contexto familiar, escolaridad, entre otros. Los datos sirven para identificar qué población de la sociedad es la que está ingresando a los reclusorios, y también se puede analizar en relación al tipo de delito⁶.

En el estado de Jalisco se contabilizaron 15,719 PPL, de las cuales, 13,085 viven en el complejo penitenciario de Puente Grande, los cuales se desglosan por el tipo de delito en el siguiente cuadro:

| Delito | PPL |
|--|-------|
| Robo | 7,341 |
| Homicidio | 2,456 |
| Delitos contra la salud | 1,355 |
| Portación de arma de fuego de uso exclusivo del Ejército | 704 |
| Violación | 635 |
| Secuestro | 500 |
| Portación de arma de fuego sin licencia | 469 |
| Delincuencia organizada | 360 |
| Posesión de cartuchos de arma de fuego de uso exclusivo | 249 |
| Lesiones | 224 |

*Tabla 1. PPL por tipo de delito
Cuadro propio elaborado con base de datos en: (De Loza, 2017)*



Jalisco es el único estado del país donde se está llevando a cabo desde 2017 el programa en *Inside-Out International Prison Exchange Program*, esto responde a la necesidad de investigar más acerca del programa y ver la viabilidad de llevarlo a cabo en otros reclusorios del país. A continuación, una imagen tomada por fuera del Reclusorio Metropolitano.

Jalisco es el único estado del país donde se lleva a a cabo el programa de Inside-Out. Esto contribuye a la necesidad de investigar más acerca del programa y ver la viabilidad de llevarlo a cabo en otros reclusorios del país. A continuación, una imagen tomada por fuera del Reclusorio

El reclusorio Metropolitano se ubica en el complejo penitenciario de Puente Grande sobre la Carretera Libre a Zapotlanejo, Desviación a El Salto KM 17.5, en el municipio de El Salto, Jalisco, dentro de un núcleo penitenciario que cuenta con tres comisarías y un reclusorio. En el siguiente cuadro se desglosa la cantidad de presos en cada uno hasta 2017.

| Cárcel | Presos |
|----------------------------------|--------|
| Comisaría de Prisión Preventiva | 6,399 |
| Comisaría de Reinserción Femenil | 518 |
| Comisaría de Sentenciados | 5,880 |
| Reclusorio Metropolitano | 288 |
| Total | 13,085 |

*Tabla 2. Núcleo Puente Grande
Recuperado de: (De Loza, 2017)*

El Reclusorio Metropolitano se abrió en 2013. En abril del 2017, se hizo una investigación en la cual declararon que en ese entonces había 288 internos, 137 (47.5%) identificados por la Fiscalía como integrantes de 12 grupos del crimen organizado (De Loza, 2017). El reclusorio está previsto para contar con una capacidad de albergar hasta 1,700 PPL, tuvo un costo de construcción inicial de 1,700 millones de pesos (El Informador 2013).

El Reclusorio Metropolitano se reconoce como uno de los más modernos y de mayor tecnología del país. Según Pelayo (2017), es el único centro penitenciario en el estado acreditado por la *American Correctional Association (ACA)*, la cual exige el cumplimiento



de 137 normas de seguridad y acredita los estándares internacionales en siete áreas principales, cada una con metas y resultados medibles:

Seguridad –proveer un ambiente seguro.

Protección –proteger contra daños.

Orden –mantener un ambiente ordenado.

Cuidado –proveer las necesidades básicas y atención personal.

Programa y actividades –ayudar a los internos a reintegrarse exitosamente a la comunidad.

Tratar a los internos de forma justa y con respeto de sus derechos humanos.

Administración y gestión –administrar y mejorar los centros de forma profesional y responsable.

El equipamiento tecnológico con el que cuenta el Reclusorio Metropolitano incluye 900 puertas automatizadas, 500 cámaras de video, ingreso con sistema de rayos X, un sistema de intercomunicación (intercom) —utilizado para avisar en cada puerta su destino que puede ser “gobierno”, “escuela”, “área técnica” o “íntima”—y un sistema detector de aparatos móviles y electrónicos, por lo que está prohibido ingresar cualquier tipo de dispositivo. Para entrar, hay que pasar por 3 retenes de identificación y autorización de acceso.

Con la creación del Reclusorio Metropolitano se pretendía descongestionar las prisiones estatales que estaban saturadas, además de separar a las PPL de media-alta peligrosidad con implicaciones en el crimen.

Las personas con las que se trabajan en esta investigación, son un grupo de 9 ppl en el Reclusorio Metropolitano. Todos han concluido algún curso de Inside-Out y han elegido seguir con el programa como integrantes del Think Tank.

Las PPL del Reclusorio Metropolitano portan un uniforme naranja. Las actividades educativas de alfabetización, educación básica, bachillerato semi-escolarizado, clases de ética y valores, educación física y laborales ofertadas en el Metropolitano incluyen la elaboración de diferentes artesanías que pueden vender, además de una empresa de reciclaje de plásticos en las que pueden trabajar, También cuentan con servicios médicos durante horario diurno y canchas deportivas en cada bloque de celdas. A



diferencia de los otros centros de Puente Grande, las PPL del Metropolitano no tienen permitido participar en las actividades de cocina o administrativas.

Se analizan los procesos socioeducativos en el Think Tank, para identificar posibles contribuciones que generen inclusión social, reflexión crítica del contexto y diversas alternativas para romper estigmas y prejuicios de las PPL.

Sobre la educación en un contexto de privación de libertad, en este caso, dentro del Reclusorio Metropolitano, se pretende analizar cómo la pedagógica utilizado en el Think Tank contribuye a la inclusión social de los sujetos de estudio, además de investigar cómo generareflexiones críticas sobre temas de justicia e inclusión social.

La mayoría de los sujetos de estudio han estado participando en el Think Tank desde febrero del 2018. En este espacio están emprendiendo una alternativa para la inclusión e inserción social y combate de los estigmas, con base en la elaboración de una revista penitenciaria, en la que escriben narrativas de sus propias vivencias sobre distintas temáticas como corrupción, el sistema penal, combate de estigmas, entre otros que les atañen. Buscan abrir canales de comunicación con el público a través de las narrativas y artículos de dicha revista.

Reflexiones

La falta de programas de educación social dirigidos para las PPL en los reclusorios de México, podría explicar los bajos índices de reinserción pos-penitenciaria y los estigmas que sufren. A las PPL se les complica acceder a sus derechos inalienables como el derecho a la educación, más allá de la educación formal de nivel básico al bachillerato semi-escolarizado. De acuerdo a una investigación hecha por el Programa de (Observatorio de prisiones), “Documenta” en el año 2017, de 15,980 PPL que se contabilizaron, 11,900 tenían un nivel básico en educación, 2,937 PPL se contabilizaron con educación media superior, 640 acreditaron tener nivel de educación superior y 503 PPL confirmaron que no contaban con ningún tipo de acreditación escolar. En el caso específico de este estudio, muy pocos tienen acceso a un programa educación social de nivel superior, que los motive a la inclusión, cohesión social y a encontrar una forma sana de socialización entre sus pares.

Por tanto, se pretende generar conocimiento acerca de un fenómeno social que a la fecha no ha tenido suficiente claridad, donde se podrían encontrar nuevas respuestas y aportaciones a favor del desarrollo social. Con la finalidad de garantizar el acceso a la educación de las PPL y con ello contribuir para su posterior reinserción social, así como



el combate de estigmas de la sociedad, es pertinente investigar el único proyecto de educación social que existe en el sistema penitenciario del estado.

Por ello, este estudio da la pauta para considerar propuestas de educación social como alternativas para promover la inclusión social y así ir rompiendo estigmas de las personas en contextos de encierro. En el Think Tank del Reclusorio Metropolitano, se apuesta a que los estudiantes internos y externos, como un colectivo, generen reflexión crítica y propuestas a favor de la inclusión social.

Cabe resaltar que, en los reclusorios en México, a la fecha hay una gran carencia de programas de educación superior. La investigación preliminar para el estado del arte solo reveló un programa presencial que imparte licenciaturas con PPL., se trata del PESKER, implementado por la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) con colaboración de algunos convenios con profesores de la Universidad Autónoma de México (UNAM), con la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y con el Instituto Politécnico Nacional (IPN), que fungen como asesores de los alumnos.

Programas como PESKER son ejemplos de educación universitaria que han tenido éxito debido a que cuentan con las herramientas socioeducativas, que facilitan los procesos de reflexión de los contextos y entornos de las PPL y se da la pauta para proponer alternativas que traigan posibilidades de cambio social en los entornos de encierro, en los procesos individuales de cada integrante del grupo, así como de las colectividades que se formen.

Por otra parte, en el desarrollo social se reconoce la educación como derecho para todos los sectores y edades de la población, por ello, se enfocará en contribuir una mirada crítica sobre el sistema educativo que existe en las cárceles y sobre la necesidad de ampliar los espacios de aprendizaje para las PPL.

Dicho lo cual, esta investigación se fundamenta y comprende los procesos de la educación social de las PPL, mismos que los conlleve a las posibilidades de romper estigmas que se asocian a las personas en contextos de encierro, y con ello generan proyectos a favor de su inclusión en diferentes sectores de la sociedad.

Por último, la presente investigación analiza cómo inciden los procesos socioeducativos del Think Tank para el desarrollo social favorable en la PPL, puesto que, estas transformaciones se pueden promover desde el acceso a la educación y los contextos de encierro son uno de los lugares en los que se podría complicar la implementación de



políticas públicas o programas de educación, debido a problemas estructurales y de contexto sociopolítico.

Se sabe del problema al acceso a la educación en los reclusorios de México, por ello, “darle impulso a la Educación en las Cárceles es un requisito para el éxito de la reintegración social de los detenidos, como así también es una contribución al desarrollo real y sostenible de la sociedad que la pone en práctica”. (Scarfó, 2001, p. 32.). Es decir, que la implementación de programas de educación en contextos de encierro podría contribuir significativamente al desarrollo social de las PPL y sus procesos de reintegración social.

Notas

¹The Inside-Out Prison Exchange Program® es una marca registrada.

²Se pretendía llevar PPL de otros reclusorios con sobrepoblación y hacinamiento al Reclusorio Metropolitano, pero hasta la fecha no ha logrado concretar esa labor.

³Hay alrededor de 24 Think Tanks operando a nivel internacional, “pueden incluir desde programas de acompañamiento a liberados, capacitación de profesores y talleres sobre temas como justicia restaurativa, resolución de conflictos, o la desigualdad social entre otros, los Think Tanks operan bajo el mismo modelo de Inside-Out, facilitando el aprendizaje a través de la construcción de experiencias significativas en conjunto” (Inside Out.org. 2019).

⁴ La carencia de programas de educación en el sistema penitenciario, pone en evidencia que la educación formal en México deja a sectores excluidos del acceso a las escuelas, por ejemplo, en los reclusorios y/o centros de reinserción social, aún no hay programas educativos suficientes que garanticen el pleno acceso al derecho a la educación para la población total de sus internos.

⁵Se implementó por primera vez en México en el Centro de Reinserción Femenil del Estado de Jalisco en 2016 y expandió al Metropolitano el siguiente año.

⁶Los datos están disponibles en Véase en: Observatorio de prisiones: Recuperado de: <http://observatorio-de-prisiones.documenta.org.mx/archivos/1475>. Revisado el 2 de julio de 2019. 02/07/2019.

Referencias

The Inside-Out Prison Exchange Program, 2018

De Loza, 11 de Abril de 2017, Conviven 17 cárteles en prisión estatal de Puente Grande. Informador,MX. Jalisco, México. Recuperado de: <https://www.informador.mx/>



[ideas/Conviven-17-carteles-en-prision-estatal-de-Puente-Grande-20170411-0131.html](https://www.ideasconviven.com/ideas/Conviven-17-carteles-en-prision-estatal-de-Puente-Grande-20170411-0131.html)
31/07/2019.

Fermoso, P, (1994): Pedagogía Social. Barcelona: Herder.

García Garrido, (1971), Los fundamentos de la educación social, Madrid: Magisterio Español

Pérez L y Sánchez C, 2005, La educación comunitaria: Una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire, Revista Venezolana de Ciencias Sociales, UNERMB, Vol. 9 No. 2 págs. 318-329

González Ruiz, José Enrique. (14 agosto 2011) Educación en reclusorios, un logro de la UACM, OPINIÓN, Recuperado de: <http://www.contralinea.com.mx/archivo-revista>
Ampliando Voces, Especial: Educación en contextos de encierro, 2019, recuperado de: <https://vocesepja.redclade.org/especial-educacion-en-contextos-de-encierro/>
03/07/2019.

Tedesco, J.C. (2004): "Igualdad de oportunidades y política educativa". En Políticas educativas y calidad. Reflexiones del Seminario Internacional pp 21-31. Santiago de Chile: Fundación Ford, Universidad Alberto Hurtado, UNICEF, UNESCO.

Scarfó, 2001. El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos. Revista IIDH. Vol. 36. Recuperado de: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r06835-11.pdf> 03/07/2019.



La educación positivista en argentina; caso de estudio: El colegio nacional de Mendoza (1864 – 1916)

Silvia Marcela Hurtado

Resumen

A partir de la unificación del país (1861), los gobiernos que se sucedieron tuvieron la tarea de crear instituciones, sancionar leyes para el nuevo Estado y desarrollar una base económica que permitiera a Argentina insertarse en el mercado mundial y sentar las bases de organización de la joven Nación. Una institución que tuvo relevante importancia fue la educativa que, bajo la consigna de “*pública, gratuita, laica y obligatoria*”, transmitió los valores liberales de “*orden y progreso*” constructores de la Argentina moderna.

Los dirigentes estaban convencidos de que la sociedad podía ser moldeada y reformada si se imponía un orden social e institucional sólido – de acuerdo a los avances científicos – que erradicara la “*barbarie*” e incorporase el país a la “*civilización*”. El proyecto se basó en impulsar la educación básica y promover los establecimientos secundarios que formara la “*elit dirigente*” en dependencia del gobierno nacional. Así surgieron los colegios nacionales, con la idea de democratizar y unificar la cultura de las jóvenes generaciones (tanto de la capital como de las provincias) para lograr una sociedad deseable, una economía próspera y una política sana.

El presente trabajo (que forma parte de la tesis doctoral de la autora) analiza al Colegio Nacional de Mendoza a la luz de dos variables: los programas educativos y la población estudiantil sobre un contexto histórico-político, desde su fundación en 1864 hasta 1916, periodo de la hegemonía cultural del modelo. A través del análisis documental en archivos, bibliotecas y biografías se obtuvo una correlación entre la enseñanza recibida y el impacto que los alumnos del periodo tuvieron en el ámbito político, económico y socio-cultural local y nacional.

El Colegio Nacional de Mendoza resume, en gran parte, la historia de la cultura de la época por ser fundacional y modélico – en los distintos ámbitos del saber – al punto de ser un patrimonio intangible mendocino; además de ser su edificio un patrimonio material.

Palabras claves: educación, cultura, sociedad, periodo liberal.



Introducción

Los Colegios Nacionales de educación secundaria surgieron en la presidencia de Bartolomé Mitre (1862-1868) a partir del modelo del Colegio Nacional de Buenos Aires. Con su creación comenzó un primer intento por sistematizar la enseñanza pública de nivel medio para lograr la centralización y uniformización. Así lo expresó Mitre ante el Congreso: “Bajo su inmediata y especial atención, este Colegio podrá servir de norma para regularizar la enseñanza de los establecimientos que costea la Nación, y en los demás que se propone crear con vuestro auxilio en otras localidades, ajustándola a un plan uniforme como es de notoria convivencia” (Discurso ante el Congreso 5/5/1863).

Mitre, como líder del liberalismo nacionalista triunfante, determinó los objetivos políticos del sistema: la nacionalización de las élites provinciales y su constitución en clase dirigente leal a un proyecto estatal nacional. Era su proyecto a “Que la inteligencia gobierne, que el pueblo se eduque, para gobernar mejor, para que la razón pública se forme, para que el gobierno sea la imagen y semejanza de la inteligencia”. Pero también pretendía “fomentar la educación secundaria, dándole aplicaciones útiles y variadas, a fin de proporcionar mayores facilidades a la juventud de las provincias que se dedica a las carreras científicas y literarias” (Decreto N° 5447/1863).

El Colegio Nacional de Mendoza fue creado dentro del plan previamente comentado, por decreto del 9/12/1864 cuyo artículo 1º expresa: “Bajo la denominación de Colegio Nacional de Mendoza se establecerá en la Provincia de este nombre una casa de educación científica preparatoria en que se cursarán las letras y humanidades, las Ciencias Morales y las Ciencias Físicas y exactas”. Francisco Civit, quien había planteado el tema a nivel del Parlamento, fue comisionado para su instalación; tarea que no le fue fácil. La apertura e inauguración oficial se realizó el 20 de marzo de 1865 con la presencia del Ministro Nacional de Instrucción Pública, Dr. Eduardo Costa.

Durante catorce años fue el único instituto de enseñanza oficial en Mendoza. Continuó el camino de los estudios secundarios comenzado por los Jesuitas con la cátedra de Filosofía en 1757 y que funcionó hasta 1767, año en que la Orden fue expulsada de los dominios españoles. Su labor había continuado el Colegio de la Santísima Trinidad fundado a partir de la iniciativa de un grupo de renombradas personalidades que funcionó desde 1817 hasta el terremoto de 1861 e ideológicamente significó el paso de la escolástica a la filosofía iluminista. En 1856, se dictó una ley nacional creando cuatro colegios de enseñanza elemental, uno en nuestra provincia, lo que no llegó a concretarse por la difícil situación económica.



Entre 1863 y 1865 el Colegio del Salvador (el primer colegio organizado luego de la tragedia de 1861 y dirigido por su propietario Manuel Sayanca), por un convenio con la Provincia, asumió la responsabilidad de recomponer la instrucción hasta entonces paralizada. Terminado el plazo quedó como un émulo del Nacional; gozó de gran prestigio en Cuyo y sus títulos tuvieron validez nacional. Su director lo convirtió de bachiller en comercial, modalidad en boga en Buenos Aires y funcionó hasta 1879.

El Colegio Nacional creó como un anexo la primera escuela graduada para niños que funcionó hasta que en 1878 se fundó la Escuela Normal de Maestros y al año siguiente la Escuela Normal de Varones como anexo a la Escuela “Sarmiento”. Junto a estas instituciones el Colegio Nacional cumplió la labor de alfabetizar, incorporar a los hijos de inmigrantes a la cultura nacional, formar a los futuros líderes políticos y culturales y a la vez, servir a las necesidades económicas de la región.

El Edificio

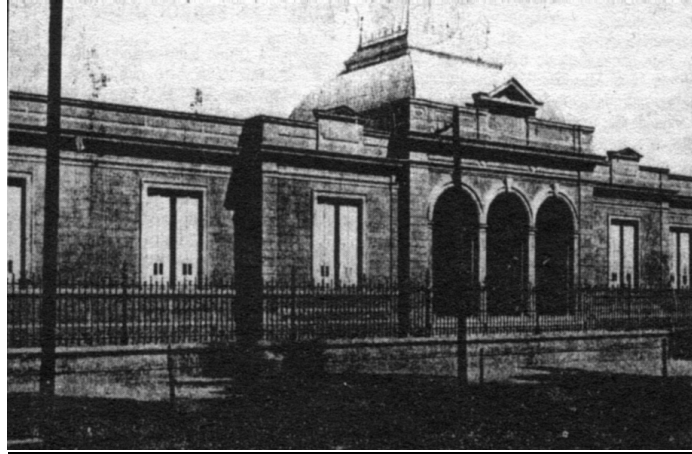
La primera sede del Colegio se ubicó en calle Belgrano frente a calle Rivadavia, de Ciudad. El edificio no era propio para una escuela sino para un hospital por lo que fue acondicionado para aquel fin¹. Las carencias fueron muchas y se pensó en su traslado. Los edificios propuestos fueron la Aduana y el Hotel Club; decidiéndose finalmente, alquilar una vivienda (propiedad del diputado nacional Ángel Ceretti) cita en calle General Paz entre 25 de Mayo y Chile de Ciudad. Con el correr del tiempo, ante el aumento del alumnado, se comenzaron las gestiones para la construcción de un edificio propio lo que se concretaría a comienzos del nuevo siglo, por convenios entre la Nación y la Provincia.

En 1904 el gobernador Elías Villanueva firmó el decreto de cesión del terreno y la Nación se hizo cargo de las obras. La propiedad, en la que por entonces existía un vivero, se ubicaba en la Manzana N° 45 de la Ciudad entre las calles Rivadavia, 25 de Mayo, Sarmiento y Chile; poseía una superficie de 7.962,85 m². El predio había sido parte de la hacienda de San Nicolás, perteneciente a la orden religiosa de los Agustinos, cuyos bienes habían sido expropiados por el gobierno provincial. La escrituración se hizo durante la gobernación de Carlos Galigniana Segura y el Rectorado de Julio L. Aguirre.

La construcción fue proyectada por la Dirección de Arquitectura de la Nación según los planos del mendocino Juan Molina Civit²; la obra fue dirigida por el ingeniero francés Mario Gaillard y quedó concluída en 1910 en la gestión del Rector Dr. Ventura Gallegos. Inaugurado el 20 de marzo de 1911, el flamante Colegio quedó ubicado en el centro de



la Ciudad Nueva³. El edificio se destaca por su amplia fachada en la que sobresale el pórtico de acceso constituido por tres arcos de medio punto a mansarda. Su interior está formado por pabellones y patios perpendiculares a la fachada y distribuidos simétricamente.



Fachada del Colegio Nacional (1910)

La construcción es antisísmica y fue la primera en la que se utilizó el hormigón armado introducido por Gaillard⁴. Salvo pequeñas reestructuraciones, la planta original se mantiene hasta hoy. En la esquina noroeste –calles Sarmiento y 25 de Mayo- se construyó una casa separada del edificio principal para vivienda del Rector, uso que actualmente no mantiene.

Los Estudios

Siguiendo el modelo del colegio porteño el decreto de creación dispuso que en el Colegio mendocino se enseñarían Letras, Humanidades, Ciencias Morales y Ciencias Físicas y Exactas (Art. 1º) ajustándose al programa de estudios y reglamento que rige en el Colegio Nacional de Buenos Aires extendiéndose la enseñanza a cinco años (Art. 3º). Y para ello era necesario que los aspirantes supieran leer y escribir correctamente y realizar las operaciones fundamentales de la Aritmética” (Art. 6º). Fue precisamente por el bajo nivel de instrucción de los alumnos que el Colegio anexó la enseñanza para niños y que sostuvo hasta la apertura de las escuelas normales. En cuanto a la validez de sus diplomas se preveía que el gobierno dictaría las disposiciones necesarias para que fuesen admitidos en las universidades del país (Art. 8º).

El plan de estudio original (1863) se basó en tres ramas principales:



Letras y Humanidades: Idioma Castellano, Literatura Española, Lengua Latina, Francés, Inglés y Alemán.

Ciencias Morales: tendían al conocimiento teórico y objetivo de lo político y filosófico, abarcaban: Filosofía, Psicología, Lógica teodicea, Moral, Historia de la Filosofía, Historia y Geografía General, Historia de América y de la República Argentina, Historia Sagrada, Antigua, Griega y Romana, Moderna, Cronología.

Ciencias Exactas: se referían al conocimiento teórico y objetivo de las leyes de la materia; abarcaban Matemáticas, Físico Matemáticas (Cosmografía o Astronomía Física; Aplicaciones a la medida del tiempo, a la Geografía, a la Navegación, etc.; Manejo del globo y mapas) y Física; Dibujo Geométrico y Topográfico. Si bien había una marcada tendencia humanística no se desatendía la orientación científica.

El análisis de la carga horaria por áreas temáticas muestra que las Letras y Humanidades ocupaban el 42.3% seguidas por las Ciencias Exactas con el 41.3% y en último lugar se ubicaban las Ciencias Morales con el 16.3% (Quintero Palacios, S.)

Amadeo Jacques (1813-1865), segundo Rector del Colegio Nacional de Buenos Aires, fue el autor del proyecto del plan de estudios y, a través de él, ejerció una amplia influencia en el movimiento cultural y educacional del país⁵. Según Jacques, la enseñanza secundaria debía tener un sentido propedéutico siendo el bachillerato un grado universitario inicial, de carácter formativo mediante un estudio equilibrado de humanidades clásicas y científicas, si bien creyó necesario que los estudios debían ser de mayor duración de la prevista. En 1865 una comisión nacional específica elaboró un "Proyecto de Instrucción Pública General y Universitaria" en el cual aconsejó que los estudios debía preparar para el comercio, la agrimensura, la minería y las escuelas primarias debían enseñar teniendo en cuenta las necesidades regionales.

En 1872 a instancias del presidente Nicolás Avellaneda, quien pretendía superar la enseñanza teórica predominante combinándola con la instrucción científica en relación a las industrias y economías regionales, se crearon departamentos agrónomos en los Colegios Nacionales de Mendoza, Tucumán y Salta⁶. Aquí se planificó, como un anexo, la formación de ingenieros agrónomos; pero no pudo aplicarse por dificultades materiales como por falta de alumnos. Según Fontana la enseñanza que se impartió sirvió sólo para formar capataces agrícolas.

También el Colegio Nacional formó técnicos en Química y Minería y prestó asesoramiento a los mineros de la zona; para ello, contó con un importante Laboratorio



de Química dirigido por el profesor Dr. Julio Alberto Huebler. En 1880 el plan de estudios se replanteó para capataces y peritos agrícolas pero el Departamento de Agricultura fue separado del Colegio de Mendoza y transformado en la Escuela Nacional de Agricultura que funcionó hasta 1891.

Por la pérdida del Departamento de Agricultura y de la escuela graduada de niños, el Colegio quedó reducido a una formación puramente teórica, de grado preuniversitario preparatoria para las carreras liberales y, por lo tanto, atractiva sólo para los jóvenes de clases acomodadas que aspiraban ingresar a la Universidad.

Otro problema que acosó al Colegio Nacional y llevó a su desprestigio desde mediados de la década del '70 hasta comienzos del siglo XX, fue el continuo replanteo de los planes de estudios partiendo de la crítica generalizada a su enseñanza por el excesivo carácter teórico-cultural. En 1870 se sumó un año al bachillerato y nuevas materias como Música, Historia Natural e Instrucción Cívica. En 1874 se dividieron los cursos anuales en dos o más términos para la enseñanza y evaluación.

Durante la gestión de Godoy (1875-1887) se registran los exámenes promocionales de fin de año, muy comentados por la prensa, ya que constituían verdaderos encuentros sociales al ser jornadas públicas con asistencia de familiares y amigos con riguroso traje de gala. El tribunal examinador se formó, al principio, con personas reconocidas del medio y, luego, con dos profesores de la Casa.

Sancionada la ley 1420 en 1884 se suprimió el curso de Historia Sagrada y se incorporaron nociones de Derecho General y Civil, de Economía Política, Administrativa y Estadística, y Estenografía (disciplinas nuevas que elevarían el nivel del bachillerato). Según Fontana (1967) el plan sancionado en 1888 fue el más acertado pero fracasó en medio de la crisis general que abarcó tanto lo económico como lo espiritual.

En 1891 se dieron nuevos planes para bachillerato: humanidades modernas y contenidos prácticos restringiéndose a cinco los años de cursado; en parte, esta reforma se basó en una opinión generalizada que aconsejaba la supresión de algunos colegios nacionales por su situación presupuestaria y porque su función se había restringido a la preparación de los alumnos para las carreras liberales. Entre 1892 y 1897 se proyectaron cinco planes nuevos. Durante el ministerio de Magnasco (1898-1901) se modificó el sistema de exámenes reemplazándose la promoción por valuación única y



anual por el promedio general de las distintas evaluaciones –escritas y orales– realizadas a lo largo del año.

Las Autoridades

Según el decreto de creación “El Colegio será inmediatamente regido por un Rector y Director de estudio y tres profesores” (Art. 3º). El primero en recibir el cargo fue el Dr. Manuel José Zapata (1864-1869), un reconocido docente sanjuanino quien debió hacerse cargo de todas las cátedras durante el primer año. Se desempeñó en el mismo hasta poco antes de morir y recibió el título de Rector Honorario.

Le sucedió Franklin Villanueva (1869-1872) observador meteorólogo, diputado, ministro, consejero y gobernador interino, fue nombrado rector interino y su gestión fue apreciada por su honradez y bondad. Esta fue, al decir de Fontana, la “*Época Heroica*” o de “*Primera Hegemonía*” (1865-1872), años en que la enseñanza media y superior en todo el país fue totalmente absorbida por los Colegios Nacionales siguiendo el espíritu de sus fundadores y los profesores poseían una gran categoría intelectual, única condición para su elección, responsabilidad del Director de Estudio.

Con la tercera gestión, la del norteamericano Agustín Pressinger (1872-1874) junto al vicerrector, el español Dr. Juan Biolet Massé, sobrevinieron “*Años de prueba*”, una oscura etapa que duró cerca de un cuarto de siglo en la que el Colegio se vio involucrado en las rencillas políticas y sufrió las consecuencias de conflictos mayores como la Revolución de 1874, episodios en que el cuerpo docente se dividió por sus preferencias políticas y concluyó con la renuncia de las autoridades⁷.

La extensa dirección del sanjuanino Justo Godoy (1875-1887) debió superar el clima de desorden en que quedó el establecimiento, reordenar los estudios y la administración. Para ello, Godoy contaba con experiencia pues había sido Director General de Escuelas de su provincia.

A su jubilación le sucedió Pedro Julián Ortiz (1887), profesor del Colegio Nacional de Buenos Aires y del Colegio Militar de la Nación, dejó el cargo al ser nombrado Agregado a la Embajada Argentina en Italia.

Lo reemplazó Abel Biritos (1887-1898), vicerrector desde 1875 y uno de los primeros alumnos de 1865; con el se difundió el normalismo en la enseñanza. Por entonces “la politizada oligarquía...había convertido al Colegio Nacional en bazar de recompensas” afirma Fontana basándose en comentarios de la prensa local (Fontana, 1969, p .91).



Biritos fue desplazado y -tras una rebelión estudiantil y renuncia en conjunto del cuerpo docente- repuesto en el cargo manteniéndose en él hasta su jubilación.

Pero, aún lo más grave, fue la pérdida de la hegemonía del Colegio Nacional para lo cual colaboró el mismo gobierno nacional. En 1875 se suprimió el internado, lo que afectaría a la calidad de la enseñanza integral que pretendía ofrecer, además, de reducir la matrícula.

Entre 1876 y 1878 aduciendo problemas presupuestarios se suprimieron los tres últimos cursos del bachillerato y los alumnos afectados fueron becados para terminar los estudios en otras provincias⁸. A ello se sumó el embate de las escuelas especializadas y prácticas: la Escuela Normal de Maestras (1878), la Escuela Normal Sarmiento con anexo de varones (1879-1900) y la Escuela Nacional de Agricultura (1880-1891) surgida al desprender del Colegio el Departamento de Agronomía.

En virtud del clima positivista que se fue imponiendo se valorizó la idea utilitaria para la enseñanza que debía dar al país lo que éste necesitaba en su momento histórico: maestros y técnicos. Las escuelas normales atrajeron mayor número de alumnos; su sistema permitía que en una misma institución se recibiera la instrucción básica y la formación profesional docente, carrera por entonces codiciada, especialmente algunos puestos ejecutivos como las inspecciones. Este era el plan de Sarmiento y sus continuadores que aspiraban a lograr el predominio de la enseñanza media-superior por medio de sus maestros y profesores normales. Y, en Mendoza, representaron esta corriente Carlos N. Vergara, Manuel Antequera y Julio L. Aguirre, entre otros; su mensaje pronto llegó a identificar a la enseñanza oficial.

El rectorado de Julio L. Aguirre (1898-1906) abrió un *“Segundo período de hegemonía”* o *“De consolidación definitiva”* del Colegio que duraría tres décadas. Aguirre, notable periodista, escritor y profesor de castellano, actuó junto a un grupo de destacados profesores. A nivel nacional, el ministro nacional Osvaldo Magnasco (1898-1901) y sus continuadores propusieron una revalorización de los colegios nacionales y una vuelta a las carreras técnicas y prácticas arremetiendo contra el predominio normalista.

En 1900 se refundieron los colegios normales de varones con los nacionales de cada localidad lo que llevó a que el Colegio aumentara la matrícula y el cuerpo de profesores. Otra medida de gran impacto, y muy comentada por la prensa, fue la declaración de incompatibilidad del cargo docente con el cargo público y el nombramiento de los profesores por concurso pudiendo optar los docentes hasta por cuatro cátedras



necesariamente afines entre sí como por ejemplo: Historia y Geografía. Ello no significó un cambio total, pero sí una bocanada de aire puro para remozar los agitados claustros contaminados de amiguismo y politiquería.

Puede decirse también que ésta fue la época romántica del Colegio en virtud de la identidad artística que le brindó el rector apoyando las iniciativas poéticas y periodísticas de los alumnos junto a profesores como Luis C. Lagomaggiore, Sebastián Samper y Antonio Gigli. El Colegio inició la extensión universitaria junto a diversas instituciones culturales como el Centro Asturiano y la Asociación Protectora de la Lengua Catalana.

En los cursos organizados por el Colegio y por la Escuela Normal disertaron Tomás Silvestre, Ángel Lupi, Juan B. Lara entre otros muchos nombres destacados. También por su iniciativa y junto a representantes de otros colegios secundarios, se organizó el “Ateneo de Mendoza” (1899-1901) para realizar conferencias y estudios superiores sobre letras, bellas artes y ciencias con sus aplicaciones a la industria y educación. Participaron del mismo todos los literatos y académicos de la época y el diario “El Debate” transmitió sus reflexiones en “Los Lunes del Debate”.

Sin embargo, Aguirre no se conformaba plenamente con el desarrollo cultural promovido por el Colegio puertas adentro y hacia la comunidad. En 1903 expresó: “la institución no ha incubado personalidades descollantes en la vida pública: apenas podrían citarse al Dr. José Vicente Zapata, Dr. Emilio Civit y Dr. Agustín Alvarez. Si el colegio ha carecido de principios e ideas fecundas o expansivas, creadoras de talento y caracteres, también Mendoza aparece en la Historia como estéril de inteligencias geniales y superiores...” (Fontana, 1967, p. 85).

Nuevas ilusiones le inspiraría el movimiento de extensión universitaria siguiendo una directiva emanada aquel año del Ministerio que ordenaba a los colegios nacionales y a los normales realizar conferencias periódicas sobre temas libres. En ellas Julio L. Aguirre pronunció las conocidas “Conferencias Pedagógicas” (1904) en las que difundió el positivismo en la enseñanza. Además, impulsó la apertura de una biblioteca para profesores, alumnos y público en general. Este movimiento cultural nos deja ver claramente la necesidad que existía por entonces de una institución de estudios superiores y habla del elevado nivel intelectual de sus adherentes. Sin embargo, Mendoza debería esperar hasta 1939 para tener su primera casa de altos estudios: la Universidad Nacional de Cuyo.



Sucedieron a Aguirre hasta el fin del período que se trata: Manuel V. Figuerero (1906-1907); Avelino Herrero (1907/1908); Rodolfo M. Zapata (1908) (sobrino de primer Rector y destacado periodista); fue profesor, Secretario y Rector del Colegio hasta su muerte que lo sorprendió en Buenos Aires ocupándose de los asuntos de la Institución. Por último, Ventura Gallegos (1908-1911) le cupo la satisfacción de ver inaugurado el edificio propio del Colegio.

Los Alumnos

Siguiendo la norma de creación del Colegio se conoce que se admitían alumnos internos y externos, ambos abonaban una contribución o cuota preestablecida (Art. 5º), normativa que rigió hasta 1875 en que se suprimió el internado. La Nación se comprometió a becar veinte jóvenes pobres de distintas provincias vecinas, siguiendo un mecanismo de selección seguramente riguroso que tendría en cuenta el interés por la promoción social a través de la perfección intelectual, única condición para que se cumpliera el propósito de Mitre de formar "...ciudadanos aptos para gobernar, legislar, juzgar y enseñar...habilitan al hombre para la vida social... de modo que el saber condensado en determinado número de individuos, obre en la masa de la ignorancia... y sostenga con armas mejor templadas las posiciones desde las cuales se gobierna a los pueblos... anualmente –se suman- a la circulación en cada provincia una cantidad de hombres completamente educados para la vida pública. Con 3000 jóvenes poseedores de los conocimientos ... se puede mejorar el gobierno y obrar con más eficacia sobre la masa de la ignorancia, educándola por la propaganda, por ejemplo." (Discurso de Mitre en el Senado de la Nación –16/7/1870)

Los aspirantes debían tener conocimientos básicos de Lectoescritura y Matemáticas, lo que no siempre se conseguía. En el primer año se inscribieron un total de 56 alumnos: 10 alumnos con beca, 8 internos pensionistas, 4 medio internos y 34 externos. De ellos fueron admitidos sólo 16 en el primer año en razón de sus conocimientos. Justamente por ello se anexó una escuela graduada para niños que funcionó 1877. A mediados de año ya eran 101 estudiantes en la enseñanza preparatoria y Colegio Nacional que cubrían las siguientes categorías: 14 becados por el gobierno nacional, 2 becados por el gobierno provincial, 12 internos, 11 medio pupilos y 61 alumnos externos.

La primera promoción de bachilleres contó con seis alumnos: José G. Gutiérrez, Félix Suárez, Moisés Lucero, José Vicente Zapata, Nicolás Vila y Juan N. Godoy. Exclusivamente se inscribirían varones hasta 1904 en que el Rector Aguirre abrió la



inscripción de alumnas que fue escasísima, como puede imaginarse. En 1905 se registró la primera mujer: María G. Lugones; en 1913 se graduó como alumna libre Leonor Funes y al año siguiente Lola Terry egresó como alumna regular.

Muchos alumnos que pasaron por las aulas de los colegios nacionales décadas más tarde, se convirtieron en altos funcionarios de nivel nacional o provincial como también en escritores, intelectuales y académicos de renombre. Ello demuestra la aceptación que merecieron por las oligarquías locales que los valoraron como una opción para formar a sus sucesores en el poder. El Colegio Nacional de Mendoza no fue la excepción de la regla. Entre los nombres significativos que hemos encontrado se comentaran algunos.

José Vicente Zapata (1851-1897) fue alumno fundador del Colegio Nacional durante la gestión de su tío Manuel. Estudió derecho y desempeñó la profesión en nuestra provincia en la que fue ministro de gobierno de Francisco Civit, ministro y presidente del Superior Tribunal de Justicia, diputado nacional por el Partido Liberal, ministro de gobierno de José M. Segura. Siendo senador nacional y amigo del presidente Carlos Pellegrini ocupó el Ministerio de Hacienda, fue Interventor de Santa Fe y Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública.

Agustín Álvarez (1857-1914) fue alumno y profesor del Colegio. Como alumno fue interno, entonces la jornada escolar abarcaba mañana y tarde. Junto a su compañero José Néstor Lencinas fue un alumno inquieto y hasta revoltoso. Si bien la disciplina interna era severa, ambos protagonizaron una rebelión estudiantil contra el Rector Pressinger quien dirigió la Institución entre 1873 y 1875. Siendo abogado y militar, a comienzos de 1890 se hizo cargo de la cátedra de Filosofía, Derecho y Economía Política desde la cual expresó su inclinación por la enseñanza de la Filosofía vivida en oposición a la enseñanza teórica que él había recibido y poco aportaba a la persona. Políticamente contrario al P.A.N., desde la cátedra expresó su rechazo al Régimen, ideas que a la vez difundía en "El Debate", periódico opositor de la época. Fue separado del cargo a comienzos de junio del mismo año luego de solidarizarse con el profesor Héctor Monneret de Villars despedido por militar en oposición al juarismo. Al ser notificado de su cesantía Álvarez respondió al Rector mediante una carta que fue publicada en "El Debate" el 6 de junio de 1890 bajo el título "Política Cordobesa".

Jacinto Álvarez (1857-1933), hermano gemelo de Agustín Álvarez, fue alumno externo del colegio. Estudió Medicina en Buenos Aires, como tal participó en Mendoza en la lucha contra la epidemia de cólera (1886-1887) y fue médico de la Policía y el primer



Director del Hospital El Carmen (1900). Contrariamente a su hermano, Jacinto adhirió al Unicato; tuvo también una importante carrera política; fue senador y diputado provincial, Gobernador interino (1892 y 1897), Vicegobernador (1898) y Gobernador titular por renuncia de Emilio Civit.

Enrique L. Day (1871-1952), hermano del nombrado profesor Alberto A. Day, estudió en el Colegio Nacional y luego siguió la carrera de medicina en la Universidad de Buenos Aires, graduándose en 1895. Tuvo una importante carrera política como Ministro de Fomento de Emilio Civit, Diputado, Vicegobernador junto a Elías Villanueva como representante de los Partidos Unidos, Director General de Salubridad, Senador Provincial y Diputado Nacional, Director General de Escuelas, Ministro de Gobierno de Guillermo G. Cano y Director del Patronato de Liberados y del Patronado de Menores.

José Néstor Lencinas (1859-1920), ingresó como alumno pupilo en 1870 y egresó en 1876; fue compañero de Agustín Alvarez con quien protagonizó episodios de rebelión estudiantil los que le dieron el apodo de “el gaucho”, significando su espíritu independiente, lleno de coraje y amor a la justicia. Estudió abogacía en Córdoba, fue Diputado Provincial; incursionó en el periodismo, fundó “El Mendocino” y colaboró en “El Ferrocarril”; político y conductor de masas, a partir de las filas radicales generó un movimiento político y social al que dio su apellido: “el Lencinismo” y fue gobernador de Mendoza entre 1918-1920.

Podemos agregar que alumnos del Colegio Nacional participaron de la vida literaria local. En 1877 apareció “El Eco Juvenil”, un periódico literario editado por un grupo surgido de la Institución que se sumó a las publicaciones específicas como “La Golondrina” (1852), “La Brisa de Cuyo” del Círculo de Amigos de las Letras (1871) y el diario “El Constitucional” (1852-1884). En 1884 un grupo de estudiantes fundaron “El Estudiante” destacándose en él la figura de Eduardo B. Ruiz cuya casa sería un verdadero salón literario del romanticismo mendocino. Otras publicaciones fueron “La Semana Mendocina” (1893) y la revista “Verdades y Mentiras” (1900) que también contaron con su colaboración. A comienzos del siglo XX una nueva generación literaria surgió del Colegio Nacional: “los futuros “modernistas” que se expresaron a través de Para cerrar esta primera parte del trabajo se eligieron las palabras del diario revistas como “Hojas al Viento” (1904) y “Nuevos Ideales” (1905).

Los Andes en ocasión de la celebración de las Bodas de Diamante de la institución: “...el establecimiento ha visto pasar por sus aulas a los contingentes mendocinos que culminaron en las universidades sus estudios, o que se esparcieron en distinta



direcciones, con orientación diversa, ya por las fecundas tierras de la Provincia en busca de sus posibilidades agrícola, industriales y económicas, o bien por las tierras de la Nación o del mundo, como peregrinos habilitados intelectualmente para hacer frente a las exigencias y acicates de la vida.” (Los Andes, Mendoza, 20/3/0940)

Algunas reflexiones

La comunidad mendocina tenía en esta institución una entidad importantísima para la educación y el progreso de la juventud y, a través de ella, de la juventud toda. Lo mejor de la sociedad concurría a sus aulas, donde recibían un bagaje intelectual que los habilitaba para encarar estudios superiores o insertarse en el mundo laboral con gran solvencia. Sin duda, parte de ese prestigio provenía de los valores morales, espirituales, científicos y técnicos que se impartían en sus clases. Contaba con una Biblioteca surtida y abundante para la época, que los alumnos utilizaban con comodidad y, aún hoy, se pueden observar los ejemplares de entonces finamente encuadernados con la bibliografía más actualizada de ese momento. El Laboratorio de Biología, física y Química contaba con importante instrumental que servía para el mejor desarrollo de las clases y la explicación a través del método científico positivista imperante entonces. Constituía una institución de avanzada que la ponía en una posición destacada dentro del concierto de instituciones educativas de la provincia

Bien los describe un artículo publicado en diario Los Andes al conmemorar las Bodas de Diamante:

“... el establecimiento ha visto pasar por sus aulas a los contingentes mendocinos que culminaron en las universidades sus estudios, o que se esparcieron en distintas direcciones, con orientación diversa, ya por las fecundas tierras de la Provincia en busca de sus posibilidades agrícolas, industrias y económicas, o bien por las tierras de la Nación o del mundo, como peregrinos habilitados intelectualmente para hacer frente a las exigencias y acicates de la vida.”

Más adelante manifiesta que “formó en sus aulas a personalidades” que sobresalieron en los distintos ámbitos del quehacer provincial y numerosos ciudadanos que “han descollado en la política, en la ciencia, en las artes y las letras, algunos de los cuales han llegado a ser conductores del país desde los altos estrados de sus instituciones parlamentarias y de gobierno.”



Bibliografía

- Cirvini, Silvia,(1988) *El patrimonio arquitectónico de Mendoza*, En: Serie Científica, n° 39.
- Fontana, E.,(1967) *Semblanza histórica del Colegio Nacional de Mendoza*, En: Cuyo, T° 3.
- Fornés B. y N. Bistué,(1982) *Breve historia del Colegio Nacional Agustín Álvarez*, Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo, Hemeroteca de la Biblioteca Gral. San Martín
- Larías, S.,(1968) *Centenario de la fundación del Colegio Nacional de Mendoza*, En: Revista de la Junta de Estudios Históricos de Mendoza, 2° época, n°5.
- Martínez, Pedro S.,(1976) *Historia de Mendoza*, Bs.As. Plus Ultra.
- Posada, Adolfo, (1910)*La República Argentina*, Bs.As.
- Resoluciones de archivo del Colegio Nacional.
- Sánchez, Susana, (1988) *Proyecto: Memoria viva del Colegio Nacional Agustín Álvarez*, trabajo mecanografiado.
- Scalvini, Jorge (1965), *Historia de Mendoza, Mendoza Spodoni*

Notas

¹ Según Bistué y Conte, el Colegio habría comenzado sus actividades en marzo de 1865 en la calle San Martín al 1400 de Ciudad en un edificio cedido por el Gobierno Provincial, permaneciendo allí muy poco tiempo.

² Molina Civit fue también el encargado de la instalación del monumento del Cristo Redentor en la frontera andina, en la gestión del mendocino Emilio Civit en el ministerio nacional de Obras Públicas.

³ Proyectada luego del terremoto de 1861 el centro de la Ciudad Nueva fue la actual Plaza Independencia, un amplio espacio verde de cuatro manzanas que fue diseñado en 1863 por el agrimensor francés Balloffet. En torno a la Plaza Independencia se levantaría la Casa de Gobierno, el Club Social (1889) ocupado hoy por la Legislatura Provincial y durante el gobierno de Carlos W. Lencinas (1922-1924) se construirían el Casino, el Hotel Plaza de estructura colonial típica del siglo XIX y el Teatro San Martín, hoy Independencia.

⁴ Luego de superar un duro golpe por el temblor de 1903 y las repercusiones del sismo que en 1906 destruyó la ciudad chilena de Valparaíso aumentó en Mendoza el convencimiento por el tipo de construcción antisísmica cuyo costo era inevitablemente mayor ya que el cemento se traía de Francia y requería mayor mano de obra. Así surgió el consorcio Constructora Andina que realizó importantes obras en la ciudad como la



casa del Dr. José Serú hoy sede del diario Los Andes y el edificio del Jockey Club hoy sede de la Dirección Provincial de Turismo, ambos en calle San Martín. Por su parte, Gaillard realizó otras obras de importancia en la Ciudad como la propiedad de Angelino Arnas cita en la esquina noroeste de las calles San Martín y Buenos Aires, hoy modificada.

⁵Hablamos de proyecto porque según Quintero Palacios, el pedagogo manifestó cambios en su visión original de la instrucción a través de los cuales se puede ver la gestión de Mitre y de su entorno político intelectual liberal.

⁶ En San Juan y Catamarca se crearon departamentos de minería.

⁷Durante la gobernación de Melitón Arroyo(1866) y en oposición a la guerra del Paraguay (1865-1870) comenzó en Mendoza la Revolución de los Colorados (1866-1867) que se extendió a San Juan y San Luis llegando a tener alcance nacional; fue uno de los últimos intentos frustrados por subvertir el orden impuesto a partir de Pavón. El mitrista Gral. Arredondo luego de vencer en la 1º Batalla de Santa Rosa (29/10/1874) avanzó sobre la ciudad de Mendoza y depuso al gobernador Francisco Civit. En consecuencia, el Gobierno Nacional envió a Julio A. Roca, leal al presidente Avellaneda, quien enfrentó y venció a Arredondo en la 2º Batalla de Santa Rosa (7/12/1874) y repuso a Civit en su cargo. Las autoridades del Colegio que habían dado su apoyo a Arredondo debieron dejar sus cargos.

⁸ Esta medida afectó también los colegios de San Luis, La rioja, Catamarca, Jujuy y Santiago.



Expectativas educativas de estudiantes colombianos/as de educación primaria en una escuela pública de la ciudad de Antofagasta (Chile)

Javier Mercado Guerra
Juan Alcayaga Barraza

Resumen

La presente investigación busca describir las expectativas educativas de estudiantes de primaria de nacionalidad colombiana en una escuela pública de la ciudad de Antofagasta (Chile), indagando en la incidencia que tienen las experiencias vividas por dichos estudiantes en distintos espacios sociales. El estudio se enfoca en estudiantes colombianos/as, puesto que constituyen el colectivo migrante más importante de la ciudad de Antofagasta; ciudad que cuenta con una de las más altas tasas de migración en Chile. El sustento teórico de estudio radica en las nuevas sociologías de la infancia, los estudios sobre exclusión y racismo en los sistemas escolares, y las expectativas educativas del estudiantado. Metodológicamente, el trabajo se sustenta en un enfoque cualitativo por medio de una estrategia de enfoque biográfico sobre las expectativas educativas y las experiencias de vida de estudiantes migrantes.

Palabras clave: expectativas educativas, infancia, espacios sociales.

1. Introducción

En las últimas décadas, los procesos y flujos migratorios se han incrementado de gran manera en el contexto chileno, impactando no solamente en el ámbito económico, sino que también en los ámbitos sociales, culturales y educativos. Este último punto ha sido uno de los pilares fundamentales de variadas investigaciones orientadas a comprender las causas, efectos y consecuencias de los procesos de escolarización de estudiantes migrantes el ámbito educativo. Es así como se ha destacado el predominio de un tipo de migración sur-sur (Elizalde, Thayer y Córdova, 2013), el cual escapa de los flujos migratorios sur-norte que se evidenciaban años anteriores en la mayor parte de los países latinoamericanos. Si nos concentramos específicamente en los procesos presentes en Chile, según estudios censales, la población migrante alcanza un 4,35% en relación al porcentaje total de la población, lo cual se traduce en 784.685 extranjeros en el país, cifras que dan a conocer un crecimiento de un 3,05% en comparación al censo realizado el año 2002 (Censo 2017).



Por otro lado, según estudios estadísticos emanados del Ministerio del Interior en Chile, los países que aportan el mayor número de migrantes son Perú, Bolivia y Colombia; este último teniendo un crecimiento de casi un 510% entre 2014 y 2017. Frente a esta premisa, los procesos de escolarización de estudiantes migrantes se ven enmarcados en distintas normativas y legislaciones que han emergido debido a los distintos cambios sociales y demográficos en el país. Entre estas iniciativas derivadas del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) podemos encontrar documentos como las *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros* (MINEDUC, 2017) y la *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros (2018- 2022)* (MINEDUC, 2018).

Por otro lado, frente a este proceso de escolarización, la presencia y conceptualización del “niño migrante o extranjero” resulta de gran importancia para poder identificar de qué manera la escuela se orienta a trabajar con las diferencias sociales y educativas que pueden presentar los estudiantes que vienen de otro país. Gracias a investigaciones como las de Pavéz (2012, 2013) y Tijoux (2013), se ha podido avanzar en la comprensión del rol que cumplen las y los niños migrantes, tanto en la historia, como en la construcción cultural y social de su propio entorno.

Es así como esta investigación aborda el concepto de expectativas educativas, campo poco explorado en relación a las investigaciones sobre niñez migrante, tanto en el contexto chileno como internacional. Para ayudar a conceptualizar el término de expectativas educativas, la investigación de Sánchez, Reyes y Villarroel (2016) nos entrega distintas definiciones y planteamientos sobre la importancia recoger las percepciones que construyen los y las propias estudiantes frente a la educación brindada por su establecimiento educativo, así como de sus expectativas futuras. Frente a esto, es importante poder identificar no solamente los procesos migratorios, sino que también de qué manera los niños y niñas logran incorporarse o adaptarse al sistema educativo. Muchas veces hablamos del carácter inclusivo e intercultural que posee o debería poseer el currículum nacional, sin saber de qué manera estas perspectivas son abordadas dentro de los establecimientos educativos, los cuales la mayoría de las veces presentan proyectos educativos institucionales que giran en torno a la inclusión e integración de distintas culturas y nacionalidades. Sustentado en un corpus teórico que permita sustentar estas reflexiones, la presente investigación pretende identificar y describir las percepciones que construyen los estudiantes migrantes frente al fenómeno



migratorio y su inserción al sistema educativo nacional. A partir de estas reflexiones, emergen las siguientes preguntas de investigación:

¿Por medio de qué mecanismos y decisiones familiares se incorpora un estudiante migrante a una determinada escuela?

¿Qué expectativas educativas construyen los y las estudiantes migrantes frente a su proceso de escolarización?

¿Cómo inciden las experiencias vividas por las estudiantes migrantes en distintos espacios sociales en las expectativas educativas que construyen?

En esta línea de reflexión, el objetivo de la investigación es describir las expectativas educativas de estudiantes de Educación Básica de nacionalidad colombiana en una escuela pública de la ciudad de Antofagasta (Chile), indagando en la incidencia que tiene las experiencias vividas por dichos estudiantes en distintos espacios sociales. Se ha optado por focalizar la investigación en el caso de estudiantes de nacionalidad colombiana, pues se trata del colectivo migrante más número que residen en la ciudad de Antofagasta (Chile).

2. Antecedentes y fundamentos teóricos de la investigación

Los antecedentes y fundamentos teóricos de esta investigación giran en torno a tres ejes: 1) antecedentes y abordajes actuales sobre el fenómeno migratorio en Chile; 2) las miradas de la educación chilena ante el fenómeno migratorio; y 3) la conceptualización de las expectativas educativas en la niñez migrante.

2.1 Antecedentes y abordajes actuales sobre la migración en Chile.

En la actualidad las variadas investigaciones que intentan explicar las causas, consecuencias y efectos que producen estos procesos migratorios se han transformado en pilares fundamentales a la hora de lograr buscar respuesta a los cambios demográficos que han ocurrido en distintas regiones del mundo. Para Castillo (2016), estos procesos migratorios se insertan en procesos más amplios, de carácter planetario, de movilidad y globalización, debido a los grandes movimientos y desplazamientos que provoca el migrar de un lugar de origen a otro destino. Entre los distintos factores que inciden en este fenómeno se encuentran las crisis políticas, económicas, oportunidades laborales, vínculos familiares, etc. (Stefoni, et al., 2018). Si bien la migración es principalmente de origen laboral/económica, esto no significa que solamente lleguen trabajadores a los países de acogida. Estos fenómenos migratorios involucran procesos



familiares complejos donde los niños y niñas juegan un rol muchas veces pasivo donde sus voces no son escuchadas por los adultos frente a sus propios intereses de migrar (Stefoni, et al., 2018). Es así como la escuela se convierte en una institución de gran importancia frente a los procesos de adaptación de los estudiantes migrantes a su nuevo entorno.

En el siglo XXI nos enfrentamos a grandes procesos migratorios que vienen de la mano de crisis económicas, políticas y sociales que emergen de distintas regiones. Frente a estos fenómenos, es que desde mediados del siglo XX hasta inicios del siglo XXI los migrantes latinoamericanos y caribeños han tenido como principal destino países que se encuentran en el hemisferio norte del mundo, como Estados Unidos y distintos países europeos. Sin embargo, en las últimas décadas en nuestra región se ha visto una disminución de estas decisiones de migración extrarregional, lo cual indica que los procesos migratorios sur-norte están viéndose opacados por movimientos intrarregionales sur-sur (Elizalde, Thayer, Córdova, 2013). Entre los factores que pueden explicar esta dinámica migratoria podemos encontrar los endurecimientos en las distintas políticas de seguridad y control en los países del norte (Stefoni, 2017), proceso que viene de la mano de políticas migratorias y económicas de gobiernos conservadores, como es el caso de Estados Unidos. Por otro lado, los avances en los procesos de integración económica y política que han generado los distintos países latinoamericanos ha generado condiciones favorables para el movimiento y residencia de las personas al interior de la subregión (Stefoni, 2017).

Desde la década de los 90', se han intensificado progresivamente los flujos migratorios intrarregionales hacia Chile, posicionándose este último entre los países de acogida más importantes de la región. Es así como los últimos datos censales posicionan a la población migrante con un 4,35% (784.685 extranjeros) frente al total de la población que reside en Chile, el cual se traduce en 17.574.003 habitantes (CENSO 2017). Antes del año 1990, la población migrante alcanzaba la cifra de 46.168 habitantes, mientras que entre el periodo 2010-2017, esta población logró cifras cercanas a los 471.285 habitantes (CENSO 2017).

Por otro lado, estos flujos migratorios son representados por diversas nacionalidades, la mayoría perteneciente a países latinoamericanos y sudamericanos. Frente a esto, del total de inmigrantes, un 25% corresponde a la población peruana (correspondiente a 187.756 habitantes), seguido por la población colombiana correspondiente a un 14.1%



(105.445 habitantes) y luego la población venezolana correspondiente a un 11.1% (83.045 habitantes).

Respecto a la distribución de la población migrante a lo largo de las regiones del país, podemos identificar que la Región Metropolitana cuenta con una población que alcanza un 65,2% en relación a la población nacional total; la cantidad de inmigrantes internacionales que reside esta región asciende a 486.568 personas, lo cual corresponde a un 7,0 en relación a su población total. Por otro lado, la región que posee más representación de inmigrantes internacionales es la Región de Tarapacá, donde en relación a la población total residente, estos alcanzan un 13,7%, seguida por la Región de Antofagasta, quien posee un 11,0% en relación a la población total residente.

2.2. La educación chilena ante el fenómeno migratorio.

Respecto a las orientaciones nacionales en materia migratoria, el La Ley General de Educación (2009) y el propio Ministerio de Educación de Chile expresan garantizar el derecho a la educación de todas las personas, así como de reconocer la importancia de la universalidad y la equidad en la educación (MINEDUC, 2017). Es así, como se identifican cuatro normativas que regulan la situación educativa de los niños y niñas migrantes. La primera es la Constitución de Chile, quien, como ley fundamental de la República de Chile, garantiza el derecho a la educación a todas las personas que residen en el territorio, asegurando su acceso y financiamiento hasta los 21 años de edad (artículo 19 n°10, Constitución de 1980). Por otro lado, la Ley General de Educación, publicada oficialmente el 12 de septiembre del 2009, comprende la diversidad de proyectos educativos, la equidad, la universalidad y los principios de interculturalidad, estableciendo que el sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen (artículo 3° inciso I, LGE). Así mismo, durante los últimos años el Ministerio de Educación ha impulsado algunos esfuerzos dirigidos a orientar la inclusión de estudiantes extranjeros en los establecimientos educacionales del país (MINEDUC, 2017, 2018). Sin embargo, gran parte de la investigación diagnóstica actual sobre el tema indica que estas orientaciones son todavía muy incipientes y poco estructuradas.



2.3. El niño migrante: conceptualización, su infancia y sus expectativas educativas.

2.3.1. La infancia del niño migrante.

Desde puntos de vista históricos, la infancia siempre ha estado presente de manera invisible y muda, olvidando su importante carácter dentro de la construcción de la sociedad y del concepto de familia. La idea moderna de las niñas y niños unidos en instituciones familiares y escolares son ideas relativamente recientes, tanto en el continente europeo como en Sudamérica (Pavéz, 2010). Hay que entender, que las niñas y los niños, en cada espacio y tiempo son actores sociales, aunque actúen invisibilizadamente en muchas actividades sociales y familiares. Una de las grandes razones de esta invisibilidad recae en la dependencia física, social y económica, de la cuál deriva una subordinación y paternalización del/la niño/a (Gómez-Granell y García-Milà, 2004; Liebel, 2007). Cuando existen situaciones donde las familias deben desplazarse desde su país de origen a uno de acogida, es necesario tener en consideración tanto el impacto como la voz que tienen las y los niños frente a este proceso. Este fenómeno en el que participan las niñas y niños frente a procesos de movilidad familiar -donde acaban habitando lugares distintos a los de su origen- se considera una categoría socialmente construida y denominada como “infancia migrante”. En este sentido, al producirse este fenómeno las y los niños forman parte de la infancia y de la migración a la vez; dos fenómenos que les sitúan como generaciones históricas específicas respecto a sus parientes adultos que también participan en estos procesos migratorios (Pavéz, 2010). Por cuanto, resulta indispensable incluir a las y los niños dentro de las decisiones que se tomen frente a distintas situaciones, más cuando se trata de procesos migratorios que son tan cercanos e importantes para su infancia.

2.3.2. Sobre las expectativas educativas y sociales de las y los niños migrantes

Frente a las decisiones de comenzar procesos migratorios hacia otros países, también comienza una incertidumbre sobre aquellos procesos que ocurrirán a la hora de llegar al lugar de acogida. El poder regularizar su escolarización e insertarse a establecimientos educacionales, puede provocar temor y miedo debido al cambio rotundo de contexto, tanto social como económico. Una vez que logran insertarse en alguna escuela, comienza un proceso lento de incorporación y adaptación, proceso que no ocurre de manera individual, ya que esta construcción sobre los elementos importantes de su contexto también esta mediada por los actores que participan en su entorno cercano. Es así, que una de las grandes interrogantes que ha surgido en los



últimos años es conocer y recoger las opiniones y conceptualizaciones que tengan estos estudiantes en relación tanto a su proceso de escolarización, como a su futuro desenvolvimiento dentro de la sociedad donde están insertos. Desde esta perspectiva emerge el concepto de expectativa (Sánchez, Reyes y Villarroel, 2016), el cual se enfoca en la esperanza de alcanzar cierto logro en la medida que se proporcionen las oportunidades deseadas para ello, o la creencia de lo que probablemente ocurrirá en el futuro. Por otro lado, también se vincula a esta definición de expectativa, el nivel educativo que se pretende o se cree alcanzar. Este último concepto, para los autores, esta mediado no solamente por el estudiante, sino que, por su entorno cercano, específicamente las interacciones que tienen con los profesores de su establecimiento educativo, así como el ambiente social familiar en el que se encuentran (Sánchez, Reyes, Villarroel, 2016).

La importancia del estudio de las expectativas no solamente ayuda a conocer sobre las proyecciones que tienen los estudiantes frente a su escolarización y la vida adulta, sino que también, desde otra arista, puede entregar información sobre cómo ha sido el proceso de adaptación y cuáles han sido las dificultades que ha vivido dentro de su establecimiento educativo.

3. Metodología de investigación

De acuerdo a los objetivos planteados, la investigación se sustenta en el paradigma interpretativo por medio de una metodología de tipo cualitativa. La estrategia de investigación se orienta hacia el denominado enfoque biográfico (Bertaux, 1999) y la técnica de investigación es la entrevista abierta y en profundidad. El enfoque biográfico emerge de una ruptura radical de la manera tradicional de concebir, analizar y comprender la realidad (Cornejo, 2006). Este enfoque “permite la reconstrucción ‘objetiva’ y la búsqueda de determinantes en la construcción de una vida, pero al mismo tiempo posibilita la búsqueda de sentidos a partir de las vivencias, es decir, la comprensión de la manera como el individuo habita esa historia en los planos afectivo, emocional, cultural y social” (Correa, 1999, p.41).

Los participantes de la investigación son estudiantes de educación primaria de la ciudad de Antofagasta (Chile), cuyas edades fluctúan entre los 11 y 12 años, situándose en sexto o séptimo año de educación primaria dentro del establecimiento educativo. Además, otro criterio de inclusión de los participantes es que posan entre 4 a 1 año de residencia en Chile y en particular en Antofagasta.



Para el desarrollo de las entrevistas se requirió que tanto los estudiantes como sus apoderados firmen la autorización de asentimiento y consentimiento respectivamente, para poder convertirse en participantes de la investigación. Dicho mecanismo orientado a resguardar la confidencialidad y el anonimato de los participantes, es validado por el Comité Ético Científico de la Universidad Católica del Norte. Por medio de este protocolo de acción se presentan todos los aspectos que serán considerados tanto en la entrevista, como a la hora de poder analizar la información recaudada. Algunos de los aspectos más relevantes se pasan a describir a continuación:

Anonimato y confidencialidad: Los participantes de la investigación lo harán de forma anónima y en ningún momento de la investigación se revelará su identidad. Toda la información que se obtenga de las entrevistas será confidencial y solo podrá ser analizada por los investigadores a través del acceso a dispositivos electrónicos encriptados.

Registro: El registro de la información se hará mediante el uso de grabadoras de audio, y analizado en computadores pertenecientes a la Universidad.

Apoyo Socioafectivo: En caso que el estudiante que está siendo entrevistado presente algún tipo de problema socioafectivo en respuesta a una de las preguntas realizadas por el investigador, se trabajará en conjunto con el área psicosocial de la escuela de manera de realizar algún tipo de contención, considerando el bienestar del estudiante como pilar fundamental de la entrevista.

3.1. Instrumento de investigación

El instrumento de investigación a utilizar es la entrevista abierta y a profundidad. Para esto, se ha realizado una pauta de preguntas abiertas que tiene como fin poder guiar la entrega de información por parte del entrevistado. Por medio de esta estrategia metodológica se busca indagar en las representaciones de los propios estudiantes en relación a su experiencia migratoria, así como también respecto a sus expectativas educacionales. La pauta de entrevista cuenta con 14 preguntas, las cuales se agrupan en tres categorías: 1) Antecedentes y vida escolar antes del proceso migratorio; 2) El proceso migratorio y la toma de decisiones, 3) Las expectativas educativas del/la estudiante. Las entrevistas en profundidad serán transcritas a procesador de texto, para luego desarrollar un análisis de contenido sustentado en la teoría fundamentada; lo cual implica desarrollar una codificación abierta, luego axial y finalmente selectiva.



4. Resultados preliminares

Una vez realizada la entrevista, se realizó un análisis de los datos que se obtuvieron de la aplicación del instrumento. Debido a que la investigación aún se encuentra en una etapa de desarrollo, se ha analizado solamente una entrevista, la cual posee elementos que pueden llevarnos a lograr resultados preliminares sobre la temática abordada en la investigación. De hecho, ciertas orientaciones del enfoque biográfico, indican la necesidad de incorporar de manera explícita un mecanismo de producción de datos y análisis simultáneo de los relatos de vida, con el objeto de orientar de manera más clara y progresivamente más estructurada las futuras entrevistas a otros participantes (Bertaux, 1999). Frente a esto, y luego de realizar el análisis de los datos producidos en la primera entrevista, se pudo organizar la información en tres grandes categorías de análisis, las cuales están en concordancia con los elementos centrales de la entrevista. Estas categorías son: Antecedentes del proceso migratorio; el proceso migratorio y la toma de decisiones; y, por último, las expectativas educativas del estudiante.

4.1. Antecedentes del proceso migratorio.

Frente a las preguntas realizadas, se logran identificar tres elementos que son importantes de analizar para dar una mayor comprensión al relato que nos ha entregado el estudiante. El primero de estos elementos son los aspectos escolares; cuando se le pregunta sobre su rendimiento académico y su relación con sus compañeros de curso, nos indica que es un estudiante de buen rendimiento académico, al cual le costó el poder encontrar un círculo de amigos cercano una vez que comenzó a asistir a su escuela. Esta dificultad, viene dada por una timidez -la cual menciona en varias oportunidades- que lo imposibilitaba de compartir con los demás, pero que una vez iba pasando el tiempo, pudo integrarse y hacerse de varios amigos: *“bueno, en Colombia mis años fueron bien divertidos, pero un poco tímido porque no conocía a nadie [...] y luego cuando ya dejé de ser un poco tímido, tenía amigos y me juntaba más con ellos y jugábamos”* (ENT01).

El segundo elemento se relaciona con su grupo familiar. El estudiante nos indica que, en la ciudad donde vivía (Medellín, Colombia), se relacionaba con distintos miembros de su familia; su núcleo familiar consistía de sus padre y madre, su hermana y sus abuelos tanto paternos como maternos, por lo cual se concluye que es una familia extendida: *“allá en Colombia vivía con toda mi familia, con todos mis abuelos de parte de papa y de mama. Pero acá en Chile vivo con mi mama, mi hermana, mi papa y yo”* (ENT01).



Por último, el tercer elemento se refiere a su identificación con el lugar donde vive. Si bien, en la primera parte de la entrevista el estudiante no evoca sentimientos o una identidad muy marcada con su lugar de origen, esto cambia una vez que se comienza a relatar sobre su proceso migratorio. Se puede apreciar una marcada identidad con su lugar de procedencia, la que puede emerger o fortalecerse justamente debido al propio proceso migratorio.

4.2. El proceso migratorio y la toma de decisiones.

En este apartado de la entrevista, el estudiante relata su experiencia sobre los inicios de su proceso migratorio y cuáles fueron las decisiones que se tomaron en consideración para la realización de dicho proceso. Menciona que antes de tomar rumbo a Chile, su padre ya se encontraba en el país trabajando, pero que una vez que ya hubiese juntado el dinero suficiente para poder lograr una estabilidad en Antofagasta, buscaría que su familia migrara hacia el país: *“primero mi papa se vino para acá, a Chile, por falta económica allá en Colombia. Entonces mi papá duró como creo que unos meses o un año acá en Chile y, mi papa ahorró y nos vinimos para acá pa’ Chile. Yo lo tome muy bien porque iba a estar con mi papá”* (ENT01).

Al momento de comunicarle esta decisión, nos menciona que él acepta inmediatamente la idea de dejar atrás su país de origen, puesto que extrañaba a su padre, y añoraba reunirse nuevamente con su núcleo familiar completo. De todas formas, se visualiza un elemento común en las biografías de la infancia migrante, que es la nula injerencia en la decisión de migrar. Por otro lado, al llegar a Chile, relata que su madre lo inscribe en la escuela, y que al igual que en Colombia, vive de un proceso de adaptación donde no logra hacer amigos en un comienzo, pero luego de un tiempo, esta imposibilidad queda de lado. Se ve que en apoyo familiar es un apoyo muy importante que facilita su integración a la escuela y al contexto que habita. Emerge un aspecto crucial, ya destacado en otras investigaciones sobre infancia, migración y escuela, como lo es el papel que juega la familia en el proceso de inclusión del estudiante en la escuela (Colegrove, 2019).

4.3. Las expectativas educativas.

La última y más relevante categoría de análisis tiene que ver con las expectativas educativas. En un primer momento, se le realizaron preguntas enfocadas en cuáles eran sus expectativas educativas tanto en un futuro, así como de su proceso de escolarización en la escuela que estudia. Entre sus expectativas menciona su deseo de



estudiar una carrera relacionada al área de la salud, disciplina que su madre estudiaba antes de llegar a Chile. También relata que su deseo es ejercer esta carrera en Colombia, impulsado por sus deseos de ayudar a los que lo necesiten, así como de poder estar cerca de su familia, la cual incluye a sus abuelos tanto paternos como maternos: *“echo de menos algunas veces estar en Colombia para estudiar allá, porque yo quiero hacer mi carrera como doctor pero allá en Colombia [...] iré a la medicina porque podría hacer un mundo mejor salvando personas y dándole curas y medicamentos a una persona que este mal”* (ENT01).

En uno de los apartados de la entrevista, se le dio el poder al estudiante de poder realizar un dibujo sobre la escuela de sus sueños, el cual debía interpretar y darle sentido una vez que terminase. Entre las conclusiones que pudieron observarse de su relato se encuentra que esta escuela de sus sueños es completamente diferente a la escuela en la que actualmente estudia, tanto en su infraestructura como en su plan de estudio y currículo escolar. Menciona que le gustaría que su escuela se encontrase en un lugar con amplia vegetación, donde *“los niños puedan aprender realizando tareas que son desconocidas para ellos”* (ENT01).

Entre las conclusiones que se pueden extraer de este apartado se puede encontrar que el estudiante tiene un proyecto claro de retorno a Colombia, por lo que comprender su inserción en la escuela y su aprendizaje puede traer algunas consecuencias. También es importante señalar que el estudiante no se considera o percibe a sí mismo como habitante pleno de la ciudad que habita (una especie no-lugar), debido a que tanto sus expectativas como su deseo a futuro es volver a su país de origen. Debido a esto, emerge una singular incógnita: ¿cómo generar procesos educativos contextualizados al territorio con estudiantes migrantes que tienen este perfil de habitantes de paso y sin arraigo al lugar que les toca habitar?

5. Reflexiones finales

La finalidad de este estudio descriptivo y preliminar, no era solamente conocer las realidades de estudiantes de escuelas básicas y sus experiencias en procesos migratorios, sino que también, poder analizar cómo estos procesos inciden en las decisiones y las expectativas que configuran los estudiantes a través de su paso por los establecimientos educativos. Uno de los pilares fundamentales de este tipo de estudios es la metodología empleada, la cual no solamente nos deja información para poder ser analizada, si no que otorga una gran oportunidad a los estudiantes de expresar tanto



sus sentimientos como sus relatos personales sobre los procesos que han vivido a lo largo de sus últimos años de vida; en muchos de los cuales no se les ha hecho partícipes de las decisiones. También, el uso de otros instrumentos como los dibujos, mapeos o líneas de tiempo, donde ellos puedan interpretar y demostrar con sus propias producciones visuales y textuales, nos ayuda a comprender con mayor profundidad los hechos vividos por los estudiantes.

6. Referencias bibliográficas

- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29: 1-23.
- Castillo, D. (2016). *Inclusión y procesos de escolarización en estudiantes migrantes que asisten a establecimientos de educación básica*. Santiago de Chile: Departamento de Estudio y Desarrollo, División de Planificación y Presupuesto, Ministerio de Educación.
- Colegrove, K. S. (2019). "Gracias por escucharnos": Listening and Learning from Latinx Immigrant Parents Through Video-Cued Ethnography. *Anthropology & Education Quarterly*, 50(3): 291-312.
- Cornejo, M. (2005). El enfoque biográfico: trayectorias, desarrollos teóricos y perspectivas. *Psyche*, 15(1): 95-106.
- Elizalde, A., Thayer, L., y Córdova, M. (2013). Migraciones sur-sur. Paradojas globales y promesas locales. *Polis, Revista Latinoamericana*, 12(35): 7-13.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2018). *Síntesis de Resultados Censo 2017*. Santiago de Chile.
- Jorquera, C. (2017). Políticas públicas y derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes extranjeros en Chile. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 17(1): 1-19.
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros (2018- 2022)*. Santiago de Chile: Centro de Estudios, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2016). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. Santiago de Chile: División de Educación General, Coordinación Nacional de Inclusión y Diversidad, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2017). *Orientaciones técnicas para la Inclusión educativa de estudiantes extranjeros*. Santiago de Chile: División de Educación General y Coordinación Nacional de Inclusión y Diversidad Chile, Ministerio de Educación.



Olea, H. (2013) *Derechos humanos de los migrantes y refugiados. Análisis del proyecto de ley de migración y extranjería*. Santiago de Chile: Informe anual sobre Derechos Humanos en Chile, Ediciones UDP.

Pavéz, I. (2012). Los significados de “ser niña y niño migrante”: conceptualizaciones desde la infancia peruana en Chile. *Polis, Revista Latinoamericana*, 12(33): 183-210.

Pavéz, I. (2013). *Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales*. *Revista de Sociología*, 27: 81-102.

Sánchez, A., Reyes, F., y Villarroel, V. (2016). Participación y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública. *Estudios Pedagógicos*, 42(3): 347-367.

Stefoni, C. (2018). *Construyendo escuelas interculturales: Elaboración de una hoja de ruta para asistentes de la educación, profesores y directivos*. Santiago de Chile: División de Planificación y Presupuesto, Ministerio de Educación.

Stefoni, C., Stang, F., y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 48(185): 153-182.

Tijoux, M. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis, Revista Latinoamericana*, 12(35): 287-307.



La enseñanza de filosofía como combate al discurso de odio

Gregory Rial

Resumen

En Brasil, la enseñanza de Filosofía es obligatoria para los jóvenes de la Enseñanza Media y garantizado por las leyes que regulan los currículos educativos. Más recientemente, hubo una intensa discusión en diversos niveles de la sociedad sobre el mantenimiento o no de este contenido en las escuelas. La nueva Base Nacional Común Curricular saca la enseñanza de la Filosofía como disciplina específica, pero la inserta en la gran área de las ciencias humanas. El objetivo de esta investigación es comprobar cómo la enseñanza de Filosofía impacta la formación de los jóvenes estudiantes brasileños, tanto de la red pública como de la red privada y forma la juventud para una apertura a la alteridad, la cultura del diálogo y un pensamiento no rígido - únicas vías capaces de construir una sociedad justa y responsable frente al odio dominante.

Palabras clave: filosofía, discurso de odio, juventud

Introducción

En Brasil, la enseñanza de Filosofía fue obligatoria como una disciplina académica en las escuelas de nivel medio o colegial hasta el último año, cuando se aprobó la nueva Base Nacional Común Curricular que estableció el enseño por áreas del conocimiento y no más por disciplinas. Así, los contenidos curriculares de filosofía se diluirán en un enfoque transdisciplinario. Sin embargo, esperase que este cambio en la ley no cambie en interés que se ha creado en este saber. Esta ponencia reflexiona sobre la importancia del enseño de Filosofía en las escuelas de educación básica en Brasil y discute como, por medio tanto de la metodología filosófica como por los conceptos y teorías de los filósofos es posible contribuir para una sociedad justa y democrática. Nuestra hipótesis plantea que la epistemología de la Filosofía y la actividad del maestro filósofo contribuyen a la construcción de un pensamiento crítico capaz de combatir el creciente discurso de odio en Brasil y en América Latina, que hace volver posturas políticas de inspiración conservadora y fascista.

1. Problema

Los brasileños hemos vivido desde 2013 una gran transformación cultural y política. Tuvimos un proceso de destitución de la primera presidente mujer, la ascensión de un



gobierno conservador después de casi quince años de políticas sociales de izquierda. Este cambio de la gran política también ocurrió en dimensiones más cotidianas, en las familias y en las relaciones interpersonales. Se ha visto una mayor rigidez en la manera del brasileño pensar la vida y el virus del fascismo ha merodeado nuestra tierra.

Las transformaciones del pensamiento colectivo son muy significativas porque, en parte, ellas fueron generadas a partir de un sentimiento destructivo – el odio – que no fuera solo implantado, sino construido en el cotidiano. La filósofa brasileña Marica Tiburi (2015, p. 32) escribió que el odio “se expresa como intolerancia, violencia proyectiva o, extremadamente, como declaración de muerte al otro”. Así, el odio es una emoción primaria, pero eso no significa que inexista una intencionalidad por detrás. La incivildad del odio transmutado en discurso de odio contra los pobres, gay, negros, mujeres es, en verdad, una creación de una razón timadora o artilosa como ha dicho el filósofo Timm de Souza (2018, p. 47):

A razão artilosa apresenta todas as razões possíveis para que a vulgaridade da razão vulgar permaneça opacamente em seu preciso lugar; seu arsenal de ferramentas destinadas a esterilizar o novo é enorme, pois disso depende seu sucesso. Jogo de poder, finge-se de oferta de conciliação; estratégia de violência, mimetiza-se na sutileza intelectual;

El discurso de odio, mientras ordenado por la racionalidad artilosa, opera con el miedo del Otro, una alergia a todo que suena diferente del estándar. Es un lenguaje que totaliza la experiencia humana y la dirige hacia una significación absoluta, luego las diferencias son enemigas e deben ser combatidas. Por ser una camada lingüística de nuestra experiencia social, el discurso de odio no es solamente una retórica que se oye y se olvida, sino una acción realizativa o performativa que produce efectos concretos en la vida cotidiana. Una vez que “los afectos son aprendidos, son compartidos entre las personas” (Tiburi, 2015, p. 33), la catástrofe es que en Brasil no hay interdicción al odio: hay su autorización. La incitación a la violencia es muy real: empieza con las amenazas en las redes sociales y extiende a las micro relaciones cotidianas.

Si “la política se define como experiencia del lenguaje y que la calidad de esta experiencia es lo que nos une o nos aparta, haciéndonos seres políticos o anti políticos” (Tiburi, 2015, p. 23), tenemos que el discurso odioso ha producido una violencia política porque hay, en el lenguaje político actual, una narrativa que borra los derechos de aquellos que son tratados como enemigos. El odio es siempre dirigido hacia un



determinado Rostro, cultura, modo de ser o amar, color de la piel y a estos odiados les resta la violencia política que anula sus cuerpos, voluntades y derechos civiles.

La violencia política por su vez arroja en el seno del sistema gubernamental el autoritarismo – la institucionalización del odio al otro. El autoritarismo es “la depauperación de los actos políticos por la interrupción del diálogo” (ibídem). Entonces, se dice que el poder autoritario es fascista, o sea, es el cerramiento del diálogo y la apertura de un orden violenta y justificada.

En el caso brasileño, hay una particularidad que amerita ser mencionada. La ideología fascista ha seducido mucha gente que, todavía, se dice cristiana. Hay una peligrosa e interesante fusión entre ideales religiosos – creencias fundamentales de orientación vital – e intereses políticos. La ideología fascista es una reacción a la globalización y a al nuevo escenario social. Es una negación de la racionalidad humana y de nuestra capacidad elástica de acoger la diversidad. Para Naïr (2018), este movimiento contra las alteridades es un modo de defensa y al mismo tiempo un medio de salvación para un país que se ha quedado rehén de la corrupción.

Hablamos aquí de un movimiento evangelista, que ha emergido de las entrañas de las capas medias empobrecidas y temerosas, también, de la liberalización de los usos, de la desaparición de valores morales en un país minado por el cinismo y la corrupción, por desigualdades crecientes, por el fiasco de la izquierda brasileña que no pudo promover una sociedad activamente orientada hacia el progreso colectivo (Naïr, 2018)

La mezcla de frustración política, pobreza, carencia de sentido existencial y declive de los valores morales es una huella de la compleja situación de Brasil que ha llegado también en el ambiente educativo. En las relaciones profesor-alumno, en las discusiones y por otras maneras notase una exasperación de pensamientos contrarios que no dialogan. Pero, ¿la escuela no es el espacio de la discusión académica? ¿Cómo puede el discurso de odio arraigarse en estos lugares que son, por su naturaleza, democráticos?

El cotidiano autoritario hace presencia en el cotidiano de las escuelas y universidades desde las pequeñas situaciones cotidianas. Profesores y educadores viven con la sombra de persecuciones y amenazas de alumnos, familias y de la propia sociedad que quiere callar su poder transformador. Se construyen narrativas que intentan desmoralizar el papel del maestro de concientizar y formar la ciudadanía en los estudiantes. Un ejemplo de como el autoritarismo también ha anclado raíces en la educación es la propuesta de “Escuelas sin partido” que prohíbe la libre expresión de



ideas políticas en las instituciones de enseñanza. Aunque tenga sido negada en el Congreso, algunas ciudades como Belo Horizonte, capital de la provincia de Minas Gerais, ha llamado la atención. La peculiar unión entre fuerzas religiosas y financieras ha logrado la aprobación en primer escrutinio y ahora los maestros luchan con el apoyo de pocos parlamentarios sensibles a la cuestión.

Pero, nuestra búsqueda es por el rol de la enseñanza de filosofía en el combate al discurso de odio. ¿Cómo los contenidos y la metodología de este saber pueden contribuir para una sociedad con menos odio y más respecto al diferente?

2. Metodología

Por medio de un cuestionario intentamos oír opiniones de maestros y maestras de las redes pública y privada de enseñanza sobre su rol como enseñantes de filosofía. Los datos no logran un muestreo amplio, sino proveen algunas informaciones útiles que demuestran en un pequeño recorte la cuestión analizada, o sea, como la Filosofía impacta las consciencias frente al discurso de odio. Fueran encuestadas 13 personas de variados lugares de Brasil que enseñan filosofía por medio de un cuestionario digital. Las preguntas fueran:

1. La escuela que enseñas es:

publica (estadual o federal)

privada laica

privada religiosa (católica, evangelista o judía)

2. ¿Qué disciplina enseñas?

Filosofía

Sociología

Educación religiosa / formación humana / ética

Otros: _____

3. Segmento escolar en el que enseñas:

Escuela secundaria

Escuela primaria II

Escuela primaria I



4. ¿Cómo calificas el estado socioeconómico de sus estudiantes?

Pobre

Clase media baja

Clase media alta

Rico

Muy rico

5. Nivel de interés de sus alumnos en la filosofía:

Sin interés 1 2 3 4 5 Mucho
interés

6. ¿Cómo percibes el interés / desinterés de tus alumnos?

7. ¿Cómo calificas que su grupo estudiantil mayoritario está en una posición política?

Alineado con ideales ultraconservadores de derecha;

Alineado con los ideales de la derecha liberal;

Alineado con los ideales de izquierda;

Indiferentemente

8. ¿Cuáles de los siguientes temas han sido objeto de acalorados debates en su clase?

Homosexualidad, homofobia y cuestiones de género

Derechos de las religiones de inspiración africana

Desigualdad social

Condición de las mujeres, derechos civiles y participación en la sociedad.

Derechos humanos

Derechos del prisionero

Armamento poblacional

Racismo, condición del pueblo negro, derechos civiles del pueblo negro, deuda histórica

Izquierda y derecha, marxismo y conservadurismo

Escuela sin partido

9. ¿Cómo percibió la participación e interacción de los estudiantes en este debate?

¿Pudieron argumentar argumentativa y lógicamente o buscaron argumentos irracionales? ¿Es posible informar sobre este momento?



10. ¿Alguna vez ha sufrido algún tipo de censura o represalia por parte de la escuela, las familias o la propia comunidad educativa debido a su papel como maestro?

Si

No

11. Si respondió SÍ a la pregunta anterior, es posible relatar brevemente de lo que sucedió señalando la naturaleza y de qué manera tuvo lugar esta censura / represalia. Evite nombrar o exponer a personas e instituciones.

12. ¿Crees que la filosofía / sociología es un conocimiento que contribuye a la lucha contra el discurso del odio?

Si

No

13. ¿De qué manera crees que la filosofía / sociología puede contribuir al momento sociopolítico actual de Brasil?

14. ¿Permiten que la información recopilada se use en la elaboración de investigaciones académicas sin su identificación o la escuela que enseña?

Si

No

15. ¿Te gustaría identificarte? (opcional)

3. Resultados

Los datos que el cuestionario proporcionó proporciona la siguiente visión sobre el valor de la filosofía en la discusión política:

46,2% calificaron el interés de sus alumnos en la filosofía como mediano, mientras 46,2% calificaron como alto y 7,7% como bajo o ningún.

La percepción del interés viene de la manera como participan de las clases, se superan lo que se les pide el profesor y por el entusiasmo que tienen cuando se les propone alguna actividad distinta de las clases tradicionales;

En el análisis del perfil ideológico, 30,8% se alinean a la izquierda mientras 7,7% prefieren las ideas de la ultra derecha y otros 15,4% a los ideales de derecha liberal, o sea, la mayoría aún se posiciona a la izquierda, pero 46,2% se posicionan de modo



indiferente. Este dato, sin embargo, se refiere a la percepción del maestro sobre sus alumnos. Si el cuestionario fuera directamente con los alumnos, tendríamos un panorama más fiel;

El tema que más hubo discusión en clase fue la condición de la mujer, seguido por los derechos humanos, las religiones de inspiración africana, el racismo y la homosexualidad. Por esta orden, se puede ver que las cuestiones de género dominan el interés de los alumnos y alumnas - ¿tal vez por la mayor visibilidad de los ideales feministas? – e las cuestiones de carácter más social como desigualdad, el armamento y los derechos de prisioneros fueran las que menos despertaran el interés de los estudiantes;

En el análisis del proceso de construcción y participación en los debates, los maestros evaluaron que en principio, las discusiones comienzan desde las verdades rígidas de sus puntos de visión. Enseguida, si el profesor conduce la reflexión de manera abierta y científica, es posible elegir argumentos fuertes. También hay una búsqueda de referencias personales, de experiencias de vida que ya tuvieron o que ya presenciaron. En algunos casos, el debate se convirtió en guerra ideológica, con ataques personales y el maestro tuvo que cerrar da discusión;

De los 13 maestros, 3 ya sufrieron alguna represalia por sus clases. Dos recibieron amenazas de familias de alumnos por las clases sobre derechos de los homosexuales y un recibió una advertencia de la dirección del colegio por sus clases sobre las religiones de inspiración africana.

4. Discusión

Los datos arriba confirman que la polarización ideológica gracias a la cual circula el discurso de odio también está presente en las escuelas y en las clases de filosofía. Delante de este escenario, nos preguntamos ¿cuál el efectivo rol de los maestros filósofos y de la propia disciplina en el combate al discurso de odio? Los maestros insisten en sus respuestas que la enseñanza de filosofía crea una posibilidad de dialogo que el momento político no permite. Este permiso viene por el carácter mismo de la filosofía: la sabiduría no se añade solo por lecturas y ejercicios, sino por el dialogo como Sócrates hizo. ¿Y qué es el dialogo filosófico en clase? Es el encuentro con la multiplicad de pensamientos y culturas, con la diversidad de puntos de visión.

De esta manera, la filosofía torna posible el encuentro con el otro en un nivel de escucha e seriedad argumentativa, que huye de la intriga afectiva del odio. Si el discurso de odio



es la exasperación de emociones alrededor de las diferencias, la filosofía es la suspensión de las emociones para que la verdad racional tenga espacio. Por supuesto, garantizar este espacio es una tarea metodológica del profesor que jamás podrá ponerse en el lugar del sofista - aquel que sabe. Tiene que mantenerse lejos de la pretensión de verdad y sostener una posición de escucha – debe ser el ejemplo para todos.

La clase de filosofía, no obstante la cantidad de informaciones teóricas, debe convertirse en un laboratorio de pensar o en un taller de pensar. Que en la organización de la clase se considere el protagonismo de los estudiantes para crear a partir de lo que saben sus propias opiniones y que sean respetadas. La filosofía, en este caso, sería el instrumental para la argumentación y no simplemente una verdad conceptual. La realidad no es olvidada de la filosofía, aunque en la academia universitaria exista la pretensión de un filosofar puro e ideal. En la escuela secundaria, es imprescindible que la vida cotidiana con sus problemas y situaciones concretas aparezcan como base del aprendizaje.

Las clases de filosofía, como un lugar de experiencia filosófica, tienen como objetivo ofrecer criterios filosóficos para que el estudiante juzgue la realidad a través de la práctica del cuestionamiento filosófico y la construcción de conceptos, del ejercicio de la creatividad y de la evaluación filosófica. Por lo tanto, más allá de los criterios y la forma de pensar de la industria, el consumismo o los medios de comunicación, más allá de los criterios y la forma de pensar de la tradición y la ciencia, el estudiante tendrá los criterios y la forma de pensar de la filosofía para componer los suyos. Pensamiento autónomo, como consciente de sí mismo y, por lo tanto, meta cognitivo. (Aspis, 2004, p. 310).

Entonces la filosofía también produce la autonomía del pensamiento. La experiencia del odio es aprendida por la repetición de ideales ya cristalizados, que vienen de otras personas, que les aseguran una verdad que pueden arraigarse. Sin embargo, esta es una forma de alienación intelectual que solapa la originalidad del pensamiento propio. Para este fenómeno, la clase de filosofía es una medicina cuando permite al estudiante crear su comprensión del mundo, cuando desmitifica las relaciones sociales y trae una novedad para el pensamiento.

La filosofía todavía permite el enfrentamiento de las diferencias sin la aniquilación de las alteridades, una vez que la multiplicidad es una riqueza aprovechada por los filósofos. El pensamiento único no condice a lo que quiere la filosofía. Sin la interlocución, el



solipsismo aprisiona la razón y la verdad se convierte en ideología. Para Levinas (2015, p. 62):

a linguagem instaura uma relação irreduzível à relação sujeito-objeto: a revelação do Outro. É nessa revelação que a linguagem, como sistema de signos, somente pode constituir-se. O outro interpelado não é um representado, não é um dado, não é um particular, por um lado já aberto à generalização. A linguagem, longe de supor universalidade e generalidade, torna-as apenas possíveis, a linguagem supõe interlocutores, uma pluralidade. O seu comércio não é a representação de um pelo outro, nem uma participação na universalidade, no plano comum da linguagem. O seu comércio, di-lo-emos desde já, é ético

Conclusiones

Nuestra conclusión nos lleva a afirmar que la filosofía en la Enseñanza Secundaria posee un gran potencial de enfrentar el discurso de odio. Si el odio, materializado en política autoritaria, no considera la alteridad del otro ser humano, la filosofía es ejercicio del reconocimiento del otro como otro. Así, la clase de filosofía, al proponer que los problemas sociales sean discutidos de forma académica y argumentativa, elimina la ferocidad del odio y asume una posición racional. El miedo da paso al conocimiento y el conocimiento libera de la opresión. ¿La democracia es posible? El diálogo no es solamente un ideal. El dialogo es, en verdad, el método de filosofar. Y el cotidiano autoritario, marcado por el cerramiento al diverso y por el lenguaje totalitaria, se abre a la novedad de una sociedad justa y pacífica.

Referencias bibliográficas

- Aspis, Renata Pereira Lima. (2004). O professor de Filosofia: o ensino de Filosofia no Ensino Médio como experiência filosófica. *Cedes*, 24 (64), 305-320.
- Levinas, Emmanuel. (2015) *Totalidade e Infinito: ensaio sobre a exterioridade*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Naïr, Sami (2018). *Que hay detrás del discurso de odio*. < https://elpais.com/internacional/2018/12/07/actualidad/1544180778_836431.html>
- Tiburi, Márcia. (2015) *Como conversar com um fascista: reflexões sobre o cotidiano autoritário brasileiro*. Rio de Janeiro, Brasil: Record.
- Tiburi, Márcia. (2016). *Filosofia prática: ética, vida cotidiana e vida virtual*. Rio de Janeiro, Brasil: Record.
- Timm de Souza, Ricardo. (2018) *Ética do escrever*. Porto Alegre, Brasil: Zouk.



Pedagogía de la sexualidad para la construcción de ambientes de paz en entornos escolares

Camilo Rojas Lebaza
Edwar Moreno

Resumen

La situación que atraviesa Colombia en cuanto a al proceso de paz respecta (del 2016 en adelante) ha hecho que algunas instituciones gubernamentales contribuyan con proyectos y programas a la construcción de paz en todo el territorio nacional. El sistema educativo es un sector que le apuesta a la paz, tal es el caso del Ministerio de educación Nacional, que busca contribuir a la construcción de paz en entornos escolares a través de programas y proyectos a nivel nacional, tal como lo es el PESCC (proyecto de educación sexual para la convivencia y ciudadanía).

La puesta en marcha de los programas y proyectos de escala nacional, no siempre resultan ser tan fácil de llevar a cabo en plenitud por factores diversos. Por esto, la presente investigación tiene por objetivo analizar la ejecución del proyecto de educación para la sexualidad (P.E.S.) en el colegio I.E.D. Ciudad Bolívar Argentina, bajo el marco de referencia de la política del proyecto PESCC en los años 2016 – 2018.

Bajo una metodología mixta se utilizan técnicas de recolección de información tales como entrevistas semiestructuradas, análisis documental, además de la recopilación de experiencias creadas por parte del colegio, que tengan como eje central la ejecución del proyecto P.E.S.

Se llegan a un par de conclusiones que van desde los obstáculos que deben superar la comunidad educativa del colegio para ejecutar el proyecto P.E.S., hasta la crítica sustancial del programa PESCC y en definitiva del Plan nacional de educación sexual vigente.

Palabras clave: Sexualidad, Paz, Proyectos, Educación, Estado.

Introducción

La sexualidad es un factor, un fenómeno y una condición que está implícita en el ser humano, desde su nacimiento hasta su muerte. Muchos debates se han dado en torno a este tema de la sexualidad, debates en los cuales ha sido protagonista la prohibición o regulación de esta. Es tal la importancia de la sexualidad en la vida humana, que



algunos autores afirman que la sexualidad en su forma más reconocida y casi siempre referenciada, el sexo, es la base sobre la cual, se constituyen las primeras formas de organización, tales como la familia o el clan entre otras; Gausch (1993) quien menciona que “Escribir sobre sexo es escribir sobre control social” (p. 107) da pie para el análisis de la sexualidad desde esferas más complejas de la vida humana en sociedad.

El tema de la sexualidad entonces, ha sido epicentro de grandes debates frente a su abordaje. Esta disputa se ha dado en muchos ámbitos de la estructura social, en especial de la educación, donde se han presentado varias tensiones: Primero, se cuestiona el conocimiento de la sexualidad que debe ser impartido, segundo, la población a la cual educar sexualmente y la tercera tensión se encuentra enmarcada según Zemaitis (2016) en que “la educación sexual escolar ha sido un área de disensos históricos a partir de las tensiones planteadas entre la potestad del Estado y la potestad de las familias a decidir sobre la formación en sexualidad de sus hijos” (p. 6).

Estas tensiones han moldeado las principales modulaciones o regulaciones de la sexualidad a lo largo de la historia. Lo anterior se puede observar en la realidad práctica a través del análisis de las intervenciones del Estado en estos asuntos, a través de políticas públicas, programas, proyectos, leyes, decretos y acuerdos internacionales que van dando forma a lo que la sociedad contemporánea va entendiendo y abordando el tema de la sexualidad, plasmándolo en modelos rígidos de comportamientos auspiciados por mandatarios y altos cargos cuyas visiones de los temas de la sexualidad obedecen a otro orden social, a otro factor de regulación del sexo. Cada país – nación, atiende o se desentiende del abordaje o regulación de la sexualidad desde diferentes instituciones que ejercen control social sobre la sexualidad.

En Colombia, hablar del control social que ha tenido la sexualidad a través de su corta historia, nos remita a las instituciones religiosas, quienes implantaron su visión del deber ser de la sexualidad, una moral del sexo, a través de sus sermones e influencia directa en el sistema político. La religión católica – cristiana, desempeñó (y aún hay vestigios de eso) un papel crucial en la regulación de la sexualidad que se instauró de forma casi inamovible durante un periodo de tiempo prolongado en la mentalidad de la sociedad occidental en general. Lo anterior lo respalda Marina (2002), cuando menciona que “durante los dos últimos siglos, la cultura cristiana llegó casi a identificar la moral básica con la conducta sexual. Deshonestidad, comportamiento inmoral o comportamiento impuro eran calificativos que se aplicaban sobre todo a comportamientos sexuales” (p. 20).



Colombia, al ser un país con ardua influencia de la religión católica, se puede evidenciar los mismos calificativos que se impartieron desde la colonia referente a la sexualidad y más específicamente al sexo. En este sentido una conducta sexual que desafiara el orden social religioso católico fue catalogado (y hasta el momento es ocasionalmente referido) como un pecado. Este paradigma de comprensión de la conducta sexual, tomó un giro en cuanto al ente regulador y la forma en la cual se regulaba. La institución religiosa venía en decadencia de su legitimidad y en coyuntura de apertura democrática y acuerdos internacionales, la posibilidad de pensarse en la sexualidad como eje de vital importancia, pasó a ser asunto de los Estados.

La sexualidad pensada desde los Estados se hace presente en los acuerdos internacionales que se llevan a cabo después de los años 90, en especial por factores relacionados con los cambios en los modelos económicos de los países y la crisis de la salud pública que subyacía de las epidemias de enfermedades de transmisión sexual (En adelante ETS), en especial el VIH SIDA; una cuestión crítica del desborde de la sexualidad en la llamada liberación sexual, la cual fue la primera en irrumpir en la potestad y discurso de la religión a través de la inclusión del placer sexual y la decisión de la reproducción por parte de cualquier individuo.

“En la era del SIDA las normas sexuales ya no deben regular y garantizar el acceso al placer sexual, sino la supervivencia” (Gausch, 2002, p. 116). Este nuevo discurso en torno a la salud sexual y el derecho sobre la reproducción empezó a ser tema de agenda pública, debido a que estos temas tienen influencia directa en el nuevo modelo de mercado instaurado y algunas luchas que reivindicaban la sexualidad como instrumento ideologizado y contravención política.

Estas influencias del mercado y las luchas de minorías sexuales (antes disidencias), empiezan a notarse en los acuerdos internacionales de las naciones; un caso concreto es el de la conferencia mundial sobre Población y Desarrollo llevada a cabo en El Cairo, Egipto., en la cual:

Reconoce que si bien hombres y mujeres tienen realidades y necesidades comunes, las instituciones sociales perpetúan una posición de desventaja de las mujeres con relación a los hombres. Es por ello que en la conferencia se realiza el empoderamiento de la mujer y la mejora de la situación de las niñas, conjuntamente con el derecho a la salud sexual y reproductiva, como estrategia importante para la reducción de la pobreza, mejora de la salud y la calidad de vida. (Galdos Susana, 2013, p. 455).



Se puede notar de lo anterior que la sexualidad ya no obedece a criterios psicológicos que dan cuenta del goce del acto sexual ni su dimensión afectiva, tampoco a una moral básica de abstinencia por vía de la legitimidad de algún ente religioso. Aquí la concepción de la sexualidad se amplía a al mundo económico y político de la vida en sociedad.

A la par de los acuerdos internacionales, Colombia estaba en un contexto de apertura democrática y económica, la cual permitió que diferentes temas antes relegados a la familia u a otras entidades no estatales, se hacen indispensables tratar desde el Estado; temáticas como la sexualidad y su inserción en la agenda pública a través de la educación, marcó una nueva forma de control social sobre esta. “se presenta el papel escolarizador como una emergencia para la construcción de una sexualidad encaminada a configura saberes y prácticas normales que reglamenten formas específicas de estar en el mundo” (Tiusaba, 2017, p. 89), es decir, una sexualidad enseñada de tal manera que respondiera a los modelos económicos y políticos recientemente instaurados.

Bajo este panorama nacen leyes que hacen obligatoria la educación sexual en Colombia; se empieza por una resolución que en primer artículo enuncia:

Artículo 1. Obligatoriedad de la educación sexual: A partir del inicio de los calendarios académicos de 1994, de acuerdo con las políticas y siguiendo las directivas del Ministerio de Educación Nacional, todos los establecimientos educativos del país que ofrecen y desarrollan programas de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional, realizarán con carácter obligatorio, proyectos institucionales de educación sexual como componente esencial del servicio público educativo. (Ministerio de Educación Nacional. 1993).

Adicionalmente, la ley 115 de 1994, “Por la cual se expide la ley general de educación” en donde el artículo 14 de la mencionada ley proclama “Enseñanza obligatoria. En todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal es obligatorio en los niveles de la educación preescolar, básica y media, cumplir con: [...] La educación sexual, impartida en cada caso de acuerdo con las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según su edad” (Congreso de la república, 1994).

En este marco jurídico y bajo múltiples experiencia recogidas por parte de organismos estatales en cuanto a la educación sexual en alianza con organizaciones internacionales y el sector privado, nace el primer y único Plan Nacional de Educación Sexual, que en resumidas cuentas, puso a circular discursos que señalaban cómo:



Los jóvenes y las mujeres se constituyen en el grupo más vulnerable al embarazo no deseado y a contagiarse de VIH y otras enfermedades de transmisión sexual [...] además de “los “servicios de salud especialmente para adolescentes y la implementación de unidades de atención a la adolescente embarazada para colaborar en la ruptura del ciclo de pobreza derivado del embarazo adolescente” (Conferencia Episcopal de Colombia, 1994, p. 14), que permitieran prevenir y propendieran por la reducción de las cifras en esta materia para que los procesos de inserción en el mercado fuesen más eficientes (Tiusaba, 2017, p. 95),

En lo que respecta a las demás dimensiones que conforma la sexualidad, incluida la del sexo, se ve tomada en la agenda pública como educación sexual, lo que limita el accionar de las instituciones del estado a la atención de especial medida a los programas de prevención de E.T.S. y el embarazo a temprana edad, con fines funcionales al bienestar de modelos determinados de economía y política. Un abordaje que intentó incluir la sexualidad es su amplio sentido fue el Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (En Adelante PESCC), el cual dentro de sus lineamientos proponía el:

Desarrollo de competencias básicas para la toma de decisiones responsables, informadas y autónomas sobre el propio cuerpo; basadas en el respeto a la dignidad de todo ser humano de manera que se valore la pluralidad de identidades y formas de vida, y se promuevan la vivencia y la construcción de relaciones de pareja, familiares y sociales pacíficas, equitativas y democráticas. (Programa Nacional de Educación Para la Sexualidad Y Construcción de Ciudadanía, 2007, p. 2).

Este abordaje tuvo gran controversia en las esferas públicas del poder político, debido a la elaboración de material de apoyo para la capacitación de profesores dentro del plan piloto, material que posteriormente serviría de bases para el fortalecimiento de los conocimientos sobre la sexualidad con un enfoque distinto a la prevención del embarazo y las ETS y que hacía énfasis en el respeto por la diversidad sexual. La reacción por parte del sector conservador político y las instituciones religiosas fueron las primeras en manifestarse, así lo demuestra el espectador en uno de sus reportajes.

“La oposición de grupos católicos y cristianos durante el escándalo de falsas cartillas terminó de enterrar el proyecto. Y desde ese capítulo los colegios quedaron con miedo”, reflexiona Vargas. “Estamos ante una situación crítica”, replica Ángela Rojas, doctora en Psicología e investigadora del grupo de Familia y Sexualidad de la U. de los Andes. “No hay docentes capacitados y tampoco un acompañamiento del MEN. No hay personal para llegar a todo el país” (Silva, 2019).



En Colombia se ve aún la falta de voluntad política en cuanto a la destinación de recursos y la disponibilidad del gobierno nacional para atender a temas como la sexualidad, además, se observa que la sociedad civil, con arraigos culturales influidos por la religión, hacen aún más difícil el abordaje de estos temas. En temas de voluntad política

Para algunos, el inicio de este retroceso fue la llegada de Juan Manuel Santos al poder. “Entre 2011 y 2013 desintegraron el equipo encargado de la implementación. El Pesca pasó entonces a ser parte de otra dependencia”, cuenta Diego Arbeláez, exintegrante del grupo. Los recursos destinados también cambiaron de rumbo. La orden en el Ministerio fue enfocar las energías en mejorar los resultados de matemáticas y lenguaje, un requisito para entrar a la OCDE. (Silva, 2019).

Las condiciones culturales y la voluntad política entonces, juegan un papel importante sobre el cómo se imparte la sexualidad y a raíz de los escándalos sufridos desde el intento de concepción de la sexualidad desde un enfoque de derechos, los colegios tiene autonomía en decidir sobre la educación sexual que será impartida en sus instalaciones, más aún se mantiene el carácter obligatorio de esta. Esto por supuesto trae consigo cantidad de factores asociados a la sexualidad y su educación entendida desde la educación sexual, puesto que problemáticas que son originadas por falta de una educación para la sexualidad (educación sexual basada en prevención de embarazos y ETS), quedan relegadas o peor aún, normalizadas dentro de los ambientes escolares. Es más, en materia de educación sexual descrita, tampoco se han logrado muchos avances en el país.

En cuanto a factores que implican una comprensión más amplia de la sexualidad (como su componente social como lo es la convivencia), se puede diagnosticar a partir de las cifras otorgadas por el DANE en su Encuesta de Convivencia Escolar y Circunstancias que la Afectan, encuesta realizada en el año 2012 revela que “Por sexo, se observa que 21,2% de los hombres opinan estar “Total de acuerdo” con la afirmación «En mi colegio deberían sacar a los homosexuales», en comparación con 8,7% de las mujeres que también eligieron esta opción de respuesta”. [DANE – ECECA (boletín de prensa), 2012. P. 8]. Las cifras dejan al descubierto un panorama alarmante frente a la condición de la diversidad sexual en los entornos escolares.

Así mismo, la encuesta de clima escolar LGBTI en Colombia (2016), revela que El 15.9 % de los estudiantes LGBT fue víctima de agresiones debido a su orientación sexual y el 15.2 % fue víctima de agresiones debido a cómo expresan su género. De esta forma



se puede evidenciar que al menos en las dimensiones con enfoque de derechos que se trabajó por poco tiempo y en pocos colegios, no rindió sus frutos en cuanto al mejoramiento de la convivencia.

En aspectos de la salud sexual y reproductiva, que se instauraron e institucionalizaron como respuesta a la sobrepoblación y al pánico que causó la epidemia del SIDA, Colombia con todo lo que ha implementado en esta materia, todavía tiene mucho por recorrer, ya que “El siguiente país, después de Argentina, con más casos nuevos de VIH es Paraguay (4,9%), seguido por Bolivia (4,8%), Colombia (4,6%) y Ecuador (3,9%).” (BBC Mundo, 2016). Además en materia de prevención del embarazo a temprana edad, “En 2013 se registraron 6389 nacimientos por parte de madres menores de 14 años” (Fucsia, 2019), y en cifras oficiales “la mayoría de las niñas en Colombia que quedan en estado de embarazo –el 19,5 por ciento, según estadísticas del DANE– no están tomando esta decisión a conciencia” (Fucsia, 2019).

Bajo este panorama desalentador en cuestiones de la educación sexual, tanto en su enfoque de salud pública y prevención de ETS y embarazos a temprana edad, así como también el intento de abordar la sexualidad desde un enfoque de derechos, el grupo de investigación encontró una experiencia merecedora de ser descrita en este apartado, por el uso de la sexualidad como herramienta para la construcción de paz en su entorno escolar. Hablamos de una experiencia que viene teniendo lugar desde el año 2016, en el Colegio Ciudad Bolívar Argentina, de la localidad de Ciudad Bolívar, al sur de la ciudad de Bogotá. En este colegio, un grupo de estudiantes de grados 9°, 10° y 11°, optaron por reunirse, tratar temáticas relacionadas con la sexualidad, un enfoque crítico frente a esta desarrollada bajo una visión de derechos, que les permitía posteriormente organizarse como grupo dentro del colegio y replicar los conocimientos que entre todos construían, en sus demás compañeros y miembros de la comunidad estudiantil. Con este objetivo, se toman el proyecto institucional PES (Proyecto de educación sexual), lo transforman con argumentos que van por la línea anteriormente descrita de PESCC, en lo que respecta a la visión de la sexualidad desde un enfoque de derechos. Esta situación es bastante peculiar debido al panorama anteriormente descrito y por ende cabe la pregunta de ¿cómo se desarrolla la ejecución del proyecto de educación para la sexualidad (P.E.S.) en el colegio I.E.D. Ciudad Bolívar Argentina, bajo el marco de referencia de la política del proyecto PESCC en los años 2016 – 2018?”.



Aproximaciones conceptuales

Para hacer entender mejor la información que aquí se quiere transmitir, son indispensable las aclaraciones conceptuales de las categorías que se utilizan en la descripción de esta experiencia. Categorías y conceptos tales como sexualidad, control social, y educación sexual. Para esto, se remiten a autores de diferentes ramas de la ciencia social y las humanidades quienes han trabajado temas relacionados con los descritos y han aportado aproximaciones conceptuales en análisis de casos concretos de estudio.

El primer concepto que se desea presentar es el de la sexualidad, la cual va a ser entendida como “un universo simbólico construido alrededor de una realidad biológica, el sexo” (Marina, 2002, p. 31). Se opta por esta definición porque permite un análisis muchos más profundo de lo que respecta a sexualidad y sus componentes sociales, sin dejar una realidad biológica innegable que permea la vida del ser humano.

En consecuencia la sexualidad se podría analizar desde sus manifestaciones desde las categorías que la componen, tales categorías son expuestas de que forma que su análisis se facilite. Marina (2002) plantea que “dentro de la sexualidad debemos distinguir diversos niveles, tan integraos que solo pueden aislarse para facilitar el análisis: las estructuras biológicas del sexo, las estructuras culturales de la sexualidad y la experiencia sexual personal” (p. 31). Teniendo en cuenta la sexualidad y sus dimensiones, se pasa a su análisis a través del contexto en donde se desenvuelve, que como caso particular, siempre ha sido objeto de control social.

Este concepto de control social, se tomará desde una perspectiva sociológica que lo describe en un principio como la regularización de la vida social, o como lo plantea Janowitz (1995) “el Control Social debe ser concebido como un equivalente de la organización social; en tal perspectiva se enfoca la capacidad de la organización social de regularse asimismo; y esta capacidad generalmente implica un conjunto de objetivos más que una única meta” (p. 3). De este modo, cuando se hable en este apartado de control social, se limitará a la capacidad social de regular la sexualidad a través de objetivos probablemente alcanzables.

Para el alcance de los objetivos planteados por el control social de la sexualidad, se remite al sistema educativo como componente fundamental de dominio, más específicamente se hará énfasis en la educación sexual, la cual se entenderá en este trabajo como “un campo de disputas por sus sentidos y finalidades, dentro del cual se



ha debatido sobre las posibilidades y los riesgos en el acceso a determinados saberes sobre la sexualidad por parte de las generaciones más jóvenes”. (Zemaitis, 2016, p. 6).

Teniendo estas nociones básicas acerca de las categorías principales que se usaran para el análisis de resultados obtenidos, daremos paso a la descripción de la experiencia significativa central en este análisis.

Proyecto de Educación sexual (PES) en el Colegio Ciudad Bolívar Argentina I.E.D.

El colegio Ciudad Bolívar Argentina está ubicado en el barrio Sierra Morena, Localidad 19 – Ciudad Bolívar, al sur de la capital colombiana Bogotá. El colegio brinda el servicio de educación oficial público y gratuito a toda la comunidad residente del barrio y barrios aledaños; hace parte de uno de los tres colegios distritales oficiales público que hacen presencia en el barrio.

En este colegio se lleva a cabo un proyecto de educación sexual (PES), que tiene ciertas diferencias en cuanto a organización, temáticas tratadas y divulgación de la información, en lo que respecta a los demás proyectos PES e incluso de lo que se venía realizando en ese mismo colegio años anteriores al 2016.

El grupo de trabajo que elabora este escrito, acompañó de cerca el proceso de este grupo en el año 2019 y aportó herramientas materiales y conceptuales para la sistematización de las experiencias vividas en el colegio en lo que respecta al desarrollo del proyecto PES. Lo anterior se plasma y se deja como material de apoyo al grupo en formato revista participativa. Durante el acompañamiento se elaboraron una serie de entrevistas semiestructuradas que tenían por objetivo identificar los componentes organizativos, temáticas tratadas y experiencias personales de los integrantes del proyecto PES en lo que lleva en ejecución. En estas entrevistas participaron ex miembros del proyecto, personas egresadas de la institución y miembros del proyecto que actualmente se encuentra en proceso de formación en mencionado colegio.

En cuanto a los componentes de organización del grupo se preguntó ¿Qué es el grupo PES?, salieron a flote muchas opiniones, en las que un ex integrante las condensó de la siguiente forma:

El grupo PES es la unificación de distintos estudiantes del colegio Ciudad Bolívar Argentina de distintos cursos. El propósito del grupo PES, era romper los estigmas que se manejan en el círculo social, los imaginarios, lo que no deja que una sociedad avance, simplemente por el hecho de tener unos gustos o unos intereses distintos a los que la sociedad considera correcto (Ex integrante del grupo PES Año 2016).



El cambio frente a los PES de otros en temas de organización, es la composición del grupo. En los demás colegios, manifiestan los chicos y chicas integrantes del grupo PES 2019, el proyecto es ejecutado por parte de los departamentos de orientación y sus miembros son pernas de la mesa directiva – administrativa de los colegios, que incluso, antes del 2016 ocurría lo mismo en el colegio.

Para el componente temático, a través de la pregunta ¿Qué temáticas se abordan en este grupo? Se quiso identificar hacia qué temáticas centraban sus esfuerzos, teniendo como epicentro la sexualidad y esta fue una respuesta de las cuales se recogió.

Se tratan temas que van desde un plano se podría decir psicológico, social, cultural, como la diversidad, la igualdad de género, los estereotipos, la identidad sexual; hasta un plano biológico que es más el reconocimiento de nuestro cuerpo y métodos de protección para un vida sexual sana y responsable (Ex integrante del Grupo PES 2016 - 2018).

Además, mencionó que “Estos temas son tratados por estudiantes principalmente, que se apoderan del grupo, guiados por docentes y orientadores que sirven como y guías sobre, pues, de dichos temas” (Ex integrante del Grupo PES 2016 - 2018). Ya desde lo expuesto se empieza a notar que el grupo PES no obedece a las preconcepciones de los proyectos pedagógicos estipulados en las leyes y decretos descritos con anterioridad. Es una nueva forma de ver el proyecto institucional y de hacerse partes activos de él.

En esta creciente incertidumbre de la forma, composición y temáticas del proyecto pes en el colegio Ciudad Bolívar Argentina, se presentó la cuestión de qué se entendía por sexualidad dentro de las dinámicas y discursos que se manejaban en el grupo, pregunta a la cual respondieron de la siguiente manera.

La sexualidad es una expresión, una manifestación humana natural que no solamente va desde las prácticas sexuales y la genitalidad sino que va a un plano emocional donde va relacionado lo que somos, lo que sentimos, lo que pensamos, ya que es un plano de identidad (Ex integrante del Grupo PES 2016 - 2018).

La concesión de la sexualidad del grupo, se podría enmarcar a uno de los componentes fundamentales del proyecto truncado anteriormente descrito Programa PESCC, ya que la sexualidad se trata en este grupo desde ámbitos que no son netamente de riesgos biológicos de la actividad sexual, sin que trasciende a ellos.



Por último, queremos resaltar la dimensión personal de lo que se manifestó en grupo acerca de su proceso en el proyecto y los cambios en su vida. Del anterior planteamiento se obtuvo que:

Siento que mi experiencia en PES fue bastante gratificante y llenadora como persona por varias razones, empezando por compartir con personas con una gran calidad humana. Por permitir expresarme, mis habilidades sociales crecieron bastante, eh... el hecho de saber que dama mi opinión y que era bien recibida fue bastante gratificante; aparte de aprender conceptos, conocimientos apropiarlos y a ser más tolerante y comprensiva con las personas de mi entorno.

Al ver que marcábamos diferencia cuando compartíamos, nuestro mensaje de amor, de respeto, de tolerancia con nuestras actividades y que las personas se apropiaran de dichos conocimientos, ya sabíamos y entendíamos que algo estábamos haciendo bien y era bastante emocionante y llenador. (Ex integrante del Grupo PES 2016 - 2018).

Lo anterior, resalta la experiencia personal en cuanto al desarrollo de competencias que se podrían enmarcar como ciudadanas, que posibilitan de modo directo o indirecto al mejoramiento de la conveniencia en el colegio en donde actualmente se sigue implementando el Proyecto PES, bajo la misma modalidad, desde los estudiantes.

Conclusión

En lo que se lleva de barrido o explicado acerca de la noción de la sexualidad, las intervenciones del estado en un intento de control social de esta y la educación sexual como eje central de la discusión de población, contenido y potestad para instruir a las futuras generaciones, a partir de la experiencia significativa descrita se puede llegar a tres cosas.

Primero, el grupo PES del Colegio ciudad Bolívar Argentina, desafía la visión de la sexualidad que se enfoca únicamente en la estructura biológica del sexo y que se controla mediante políticas para servir a intereses económicos, puesto que en el grupo, se tratan temas que abarcan desde las relaciones sociales que se desarrollan en el entorno escolar hasta la aceptación de la diversidad sexual como una condición del ser humano. Segundo, que las estructuras culturales de la sexualidad empiezan a ser cuestionadas desde este grupo, cosa que en los proyectos descritos anteriormente no eran un tema central y tercero, que la educación que ellos mismos han forjado e impartido para sus compañeros les ha permitido crecer como seres humanos y enriquecer sus procesos de formación en el colegio.



De esta forma se espera que los jóvenes, niños, niñas, adultos y en general, la población educativa (para comenzar), puede cambiar la noción de la sexualidad a través de acciones concretas que responden a escalas mayores (contexto), que cualquier agente que tenga conciencia crítica frente a lo que la sexualidad, su control social y su educación respecta podrá hacer de su proceso de formación una experiencia satisfactoria que podría posteriormente construir nuevas bases para interpretar una realidad completamente sexualizada.

Referencias

- BBC Mundo (Julio, 2016). Cuáles son los países de América Latina con más casos nuevos de VIH/sida. BBC.COM. Gran Bretaña. Recuperado de: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-36866330>
- Colombia diversa y Editorial Sentido (2016). Encuesta de clima escolar LGBT en Colombia. Bogotá, Colombia: Editorial Sentido.
- Galdos, S. (2013) La conferencia de El Cairo y la afirmación de los derechos sexuales y reproductivos, como base para la salud sexual y reproductiva. Rev Peru Med Exp Salud Pública. 30 (3):455-60.
- Gausch, o. (1993). Para una sociología de la sexualidad. REIS, Revista Española de Investigaciones Sociológicas. 64(93) p. 105-121
- Marina, A. (2002). ¿Qué es la sexualidad?; En Marina, A. (2002). El rompecabezas de la sexualidad. Barcelona; España: Editorial Anagrama s.a.
- Marina, A. (2002). La sexualidad desvinculada; En Marina, A. (2002). El rompecabezas de la sexualidad. Barcelona; España: Editorial Anagrama s.a.
- Ministerio de Educación Nacional (2007). Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía.
- Revista FUCSIA. (2019). Adolescentes: las tristes incubadoras de nuestra sociedad. FUCSIA. Recuperado de: <https://www.fucsia.co/edicion-impres/articulo/las-cifras-de-los-embarazos-adolescentes-en-colombia/60300>
- Silva, S. (Marzo, 2019). Tradición, tabús y religión: así fracasó la educación sexual en Colombia. El Espectador. Colombia. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/tradicion-tabus-y-religion-asi-fracaso-la-educacion-sexual-en-colombia-articulo-846703>
- Tiusaba, A. (febrero 2017). Prevenir y educar: sobre la historia de la educación sexual en Colombia. Praxis & Saber, revista de investigación y pedagogía. 8(17). P. 85 – 101.



- Zemaitis, S. (2016). Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud. Tesis de especialización. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1218/te.1218.pdf>
- Janowitz, M. (1975). American Journal of Sociology. 81, (1). Universidad de Chicago. Publicado en Delito y Sociedad. Revista de Ciencias Sociales. 7(6). 1995. (Traducción: Juan Pegoraro. revisión de Máximo Sozzo)



Línea Temática 2. Políticas públicas en el campo educativo



Nuevos Cosmos Políticos. El Caso de los Servicios Locales de Educación

Enrique Baleriola
Lorena Ramírez
Vicente Sisto

Resumen

Desde hace unos años, en materia de política pública chilena, uno de los asuntos más analizado es la reforma educativa, en referencia a la necesidad de replantear qué entendemos por educación o cómo podemos abordarla para que sea más justa y de mayor calidad mediante diversas leyes como Subvención Escolar Preferencial o Sistema de Aseguramiento de la Calidad. Políticas que, desde la época dictatorial, han bebido de las directrices de organizaciones como el Banco Mundial bajo el paraguas del Nuevo Management Público.

Una de las últimas normas, promulgada en noviembre de 2017, es la ley que crea el Sistema de Educación Pública, cuyo propósito es la desmunicipalización de la educación pública, devolviendo la responsabilidad al Estado. Esto ha implicado la creación gradual de los Servicios Locales de Educación (SLE) en todo Chile con la idea de recentralizar la administración de las escuelas.

El objetivo de esta ponencia es describir la implementación y las consecuencias de esta ley, a partir de una etnografía realizada durante el año 2018 con los primeros SLE de Chile. Para ello, utilizaremos el marco teórico de la Teoría del Actor-Red, en concreto el concepto de cosmopolítica y la técnica de las conferencias de consenso.

Los resultados de este estudio dan cuenta de problemáticas a nivel de gestión administrativa, comunicacionales, materiales y sentidos de la política, que ponen en entredicho el valor de la nueva educación pública. Se discuten los resultados, reflexionando acerca del modelo que queremos para el Chile en los próximos años, y lo que otros países latinoamericanos pueden esperar de políticas similares.

Palabras clave: servicios locales, actor-red, políticas públicas.

Introducción

Esta ponencia es parte del trabajo que estamos realizando desde el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (proyecto PIA-CONICYT 160005), en concreto, en la línea sobre Políticas y



Prácticas de Gestión para a Inclusión, liderada por el Dr. Vicente Sisto y en la que me acompañan Lorena Ramírez y Felipe Aguilera.

El trabajo que realizamos se focaliza en el análisis de políticas públicas educativas en Chile, pero desde una óptica que rebosa el plano nacional hacia fenómenos globales, por ejemplo: 1) los procesos neoliberales y de privatización de lo público y el papel subsidiario del Estado (especialmente en educación mediante estandarización, competencia público-privado, rendición de cuentas de altas consecuencias), 2) las prácticas de gestión en el plano micro-local, 3) las políticas y normativas que guían esas prácticas en el terreno macro-(inter)nacional, o 4) los procesos intermedios sobre cómo se “aterrizan” de formas heterogéneas esas políticas en contextos con su propia idiosincrasia. Este trabajo del Centro se ve potenciado por el trabajo realizado desde el Fondecyt Iniciación 11190195 “Participación de No Expertos en Políticas Públicas. El Caso de los Servicios Locales de Educación”, donde, bajo el mismo enfoque, complementamos con el análisis sobre cómo las personas supuestamente “no expertas” pueden aportar al diseño de las políticas públicas.

Bajo este paraguas, hemos analizado diferentes políticas educativas como son la evaluación docente (Sistema de Carrera Docente), las subvenciones escolares para la mejora de las escuelas con peor desempeño en pruebas estandarizadas (Ley de Subvención Escolar Preferencial), o, en el caso de esta ponencia, la recentralización de los administradores de la educación pública como parte del intento del gobierno anterior (presidido por Michel Bachelet) por revertir el papel subsidiario del Estado y contribuir así a la mejora de la calidad de la educación pública. Este nuevo actor se denomina Servicio Local de Educación Pública (SLEP), y fueron creados mediante la ley 21.040 que Crea el Nuevo Sistema de Educación Pública con objeto de ir implementándose paulatinamente en todo el país desde 2018 hasta 2025, agrupando a las instituciones anteriores (llamadas municipalidades) en otras de nivel cuasi-regional, dependientes directamente del Ministerio de Educación y ya no de la “libre” gestión de cada ayuntamiento o institución política local.

Fundamentación del Problema

La “ley de desmunicipalización”, nombre como se conoce popularmente a la ley 21.040 que crea los SLEP, se centra en seis aspectos fundamentales según el Ministerio de Educación (2018): a) Establecimientos como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, b) Mejora de la calidad educativa, c) el Estado como garante del derecho a la educación, d) Participación y transparencia mediante la creación de los consejos



locales en el que participen todo tipo de actores de la comunidad educativa, e) Creación de redes de colaboración entre todos los actores de la comunidad educativa para pasar de la competencia a la colaboración y f) La aseguración de las garantías mínimas para asegurar el derecho a la educación de calidad.

Esta ley, tal como su nombre indica, viene a ser la promesa de la creación de un nuevo sistema de educación pública, lo que supone una profunda transformación en la educación pública chilena, con implicancias que van desde el plano político hasta el económico, pasando por la infraestructura, las relaciones con el territorio, y por supuesto las comunidades escolares y principalmente las y los estudiantes que formarán la generación chilena del futuro. Hasta tal punto se espera que lleguen las transformaciones educativas con esta ley, que ha llegado a ser catalogada como el fin del sistema dictatorial en educación (Vallejo, 2017) basado en la lógica subsidiaria del Estado, el accountability, la estandarización y la preferencia por la privatización.

Así, los SLEP fueron promulgados bajo la ley 21.040 para ser implementados paulatinamente en todo Chile desde 2018 hasta 2025, con posibilidad de introducción de mejoras y modificaciones durante la implementación al contar con un consejo asesor y con una evaluación intermedia del proceso de implementación en el año 2021. Así, en el año 2018 arrancaron los cuatro primeros SLEP en cuatro regiones de Chile: Atacama, Coquimbo, Región Metropolitana y Bío-Bío. Como ya se dijo, la norma que crea los SLEP fue una de las últimas promulgadas por Michelle Bachelet (centro-izquierda), antes del traspaso de poder a Sebastián Piñera (centro-derecha), por lo que estos cuatro SLEP comenzaron cuando Sebastián Piñera llevaba apenas tres meses de gobierno, enfrentándose a una norma que seguramente su gabinete nunca hubiese propuesto ni legislado, con profundas modificaciones en el terreno político-educativo como las ya mencionadas.

A esta situación de política nacional se le suma en lo local la multitud de incertidumbres, tensiones y problemas durante la implementación inicial, por ejemplo: desconfianzas en los municipios por el traspaso de la educación pública a un nuevo organismo desconocido (La Tercera, 2018a), la incertidumbre en los trabajadores por sus condiciones laborales al adentrarse en el nuevo organismo (La Tercera, 2018b).

Es por la complejidad y la relevancia de esta situación, así como su reciente implementación y falta de estudios, que se hizo necesario analizar la implementación de los SLEP desde la voz, experiencia y trayectoria de las personas *no expertas*, aquellas que trabajan diariamente en los SLEP, atendiendo a dos elementos clave: 1) cómo ellos



están viviendo este proceso, destacando todo aquello que para ellos sea relevante de visibilizar, y 2) qué soluciones y aspectos consideran relevantes solventar para mejorar la política de la nueva educación pública chilena (y por tanto, de su propia labor y de los SLEP venideros).

Para analizar este problema de investigación, nos posicionamos teóricamente desde el ámbito de la Sociología de la Ciencia, y en particular, de la Teoría del Actor-Red (Latour y Woolgar, 1995; Latour, 2008). En concreto, para el objetivo planteado, queremos rescatar el concepto de Cosmopolítica (Stengers, 2005a, 2005b) entendido como una forma de hacer política por otros medios más allá de los parlamentos, los ministros, presidentes, etcétera, mediante la creación de cosmos comunes. Esto implica que hacer política también consiste en atender a las acciones locales y a los actores no expertos y a los no humanos.

Metodología

El método utilizado fue de corte cualitativo (Flick, 2012, Guba y Lincoln, 1994), y la técnica de recogida de datos empleada fueron las conferencias de consenso (Aceros, Callén, Leal y Domènech, 2013). En breve, esta metodología consiste en reuniones con diferentes colectivos y actores de diversa situación profesional, social y de expertise; interpelados por una problemática o una controversia común, de las cuales debe emerger un diseño o una propuesta común en base a la problemática particular.

En nuestro caso, la conferencia de consenso se realizó con profesionales de un SLEP de los cuatro creados originalmente, y se convocó a todo tipo de actores que formaban parte del mismo: trabajadores contratados explícitamente para el SLEP, personas que venían del sistema municipal anterior, actores de diversas subsecciones, y el director de la sección del SLEP. En esta conferencia de consenso se plantearon dos ejes temáticos: 1) el proceso de implementación de su SLEP hasta la fecha, y 2) posibles consensos en cuanto a las tensiones, problemas y controversias sobre el proceso de implementación, que les sirviese a ellos mismos, pero también como feedback para el proceso de implementación de los siguientes SLEP.

Los datos fueron analizados mediante un procedimiento descriptivo-etnográfico de descripción densa (Geertz, 2003). A continuación, mostraremos algunos fragmentos sobre los principales puntos que los participantes reseñaron y consensuaron como importantes sobre los dos ejes recién mencionados.



Resultados

Paralización por el inminente cambio de dirección en el SLEP

Uno de los puntos más importantes para los participantes sobre el proceso de implementación de los SLEP fue la paralización en tomar decisiones y solventar los problemas de su labor diaria. Y esta paralización se atribuye principalmente a que durante el primer año de implementación, la figura de director tenía un carácter subrogante temporal hasta la realización de concurso público. Por tanto, la incertidumbre y el congelamiento de las decisiones por un posible cambio de rumbo en pocos meses, mantenía al SLEP sin posibilidad de resolver los problemas laborales, lo que repercute directamente en las escuelas y en la comunidad escolar:

Justamente de la incertidumbre de lo que va a pasar en dos o tres meses más de quién conduce... si al final en dos o tres meses más recién vamos a tener al jefe de verdad. Entonces eso yo siento que está presente, bueno no solamente dentro del servicio, sino también eso está presente en las escuelas, en la actitud de los directores, en la actitud de los profes, en la actitud de los asistentes, todos están como echados para adelante.

Falta de recursos materiales básicos

La anterior paralización para tomar decisiones se fundamentaba en múltiples problemas en la implementación que los participantes fueron visibilizando. Uno de los más repetidos y que consensuaron que era principal, fue la falta de recursos materiales básicos para llevar a cabo su labor. Por ejemplo, al no contar con un software o una plataforma administrativa adecuada para tramitar las gestiones que las escuelas les transmitían:

O sea, nosotros acá hemos parado (puesto en pie) lo que es la Atención Ciudadana y sobre todo lo que es la Oficina De Partes con - lo que te decía- tenemos una tabla Excel y tenemos el Google drive, que son ¡Las herramientas! con las que trabajamos, pero son súper mínimas.

La búsqueda de soluciones consensuadas a corto plazo

Finalmente, tras consensuar el cómo había sido hasta el momento el proceso de implementación de los SLEP, los participantes trataron de buscar consensos acerca de cómo solucionar o mitigar los problemas y tensiones anteriormente mencionados. En este sentido, el mayor consenso fue la no posibilidad de encontrar soluciones efectivas (tal como anunciamos en el apartado 4.1), por tanto tan solo les quedaba apelar a su



vocación personal por la defensa de la educación pública pese al desgaste laboral y personal de trabajar en las condiciones ya descritas:

Yo creo que es algo, es una deuda que tenemos con nosotros mismos colectivamente e individualmente... Entonces yo creo que ahí es donde a veces hay que echarle para adelante, yo creo que ese es como el mensaje, o sea no esperemos... estamos todos en la misma. También yo creo que hay que apuntar a la autoformación en algunas materias, sobre todo no podemos esperar a que sea el servicio el que llegue a entregarnos las herramientas para hacer nuestra pega, yo creo que también tenemos que dotarnos de ello.

Por tanto, puesto que no podían contar con el respaldo de la dirección, consensuaron un proceso de autoorganización en el que pudiesen encontrar soluciones a corto plazo bajo las condiciones en las que trabajaban para tratar de mejorar procesos, el clima organizacional y la salud mental personal.

Otros consensos

En último lugar, queremos esbozar otros resultados que hemos ido recogiendo en diferentes SLEP sobre su proceso de implementación durante los últimos meses y que apoyan los resultados encontrados por medio de las conferencias de consenso:

Problemas en el traspaso del sistema municipal al sistema público del Ministerio de Educación: los SLEP reportan que está siendo complejo el traspaso del sistema municipal anterior al sistema de gestión de la administración pública, al existir procedimientos y protocolos que antes no eran tan claros o transparentes, y que ahora se debían aplicar irrevocablemente.

Falta de planificación en la implementación local: los SLEP reportan problemas en el diseño teórico de los SLEP previos a su implementación. En este sentido, destacan algunas dificultades logísticas por la extensión de los SLEP para atender en una misma jornada a escuelas que, por la orografía o la distancia, no se alcanza a intervenir rápidamente.

Preocupación en los SLEP por la percepción social de su labor y rol en la educación pública: un punto interesante de analizar es el que los SLEP visibilizan con frecuencia, que tiene que ver con la percepción social de su función en la educación pública. Debido a las dificultades comentadas, la falta de planificación o la falta de recursos, si el gobierno no propone medidas eficaces para resolver esos problemas, la ciudadanía podría empezar a pensar que el anterior sistema de municipalidades y por tanto, el rol subsidiario del Estado; funcionan mejor y ofrecen más calidad a la educación pública.



Conclusiones

El nuevo sistema de educación pública, promulgado por la ley 21.040 y del que emergen los Servicios Locales de Educación Pública supone una transformación profunda en el funcionamiento general de la política educativa: desde los procesos macropolíticos hasta la cotidianidad de las personas encargadas de implementar el nuevo sistema diariamente.

Tanto el cambio de gobierno nada más promulgarse la ley, como la promesa de la reabsorción de la educación pública por el estado y la complejidad que esto supone en un país donde el sistema neoliberal es indudable, están influyendo decididamente sobre la implementación de esta ley. La voz, experiencia y opinión que los técnicos, profesionales, profesores, directores e incluso estudiantes tienen de este proceso es fundamental para garantizar el éxito de una política que viene a transformar el sentido de la educación pública, en tanto en el plano macro como en el plano local.

Así, como diría Stengers, la creación de cosmos políticos, es decir, el enfrentamiento de las posiciones, intereses, y experiencias de todas las voces involucradas en los SLEP en un mismo terreno, en posición de igualdad; permite hacer política por otros medios, alejada de los parlamentos y los ministerios, y cercana y contingente con los procesos que cotidianamente performan y enactan la política.

Notas

¹ Este trabajo cuenta con el apoyo del Programa PIA-CONICYT a través del Proyecto CIE 160009. Simultáneamente, cuenta con el apoyo del Fondo Nacional para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología (FONDECYT Iniciación 11190195 y FONDECYT Regular 1191015).

² Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

³ Centro de Investigación para la Educación Inclusiva.

⁴ Consideramos que las personas tradicionalmente denominadas “no expertas” son aquellas que normalmente padecen o reciben el resultado final de una política diseñada desde los parlamentos, los ministerios o los gabinetes presidenciales. Pero precisamente por su conocimiento cotidiano con esas políticas, entendemos que su opinión, trayectoria y experiencia con las políticas resulta fundamental de escuchar y tener en cuenta en el momento de hacer evaluaciones de proceso, rediseñar o crear nuevas políticas que les afecten.



Referencias bibliográficas

- Aceros, J. Callén, B. Leal, M. T. y Domènech, M. (2013). Participação e Idosos: A Construção de um Quadro Ético para a Teleassistência em Espanha. En M. I. Carvalho (Ed.), *Serviço Social no envelhecimento* (pp. 265-279). Lisboa: Pactor.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Geertz, C. (2003). *La Interpretación de las Culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In Denzin N. and Lincoln Y. (eds), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 105-117.
- La Tercera. (2018a). Profesores de SLE Barrancas en paro por deudas de municipios. Disponible en: <http://www.latercera.com/nacional/noticia/profesores-sle-barrancas-paro-deudas-municipios/87863/>.
- La Tercera. (2018b). Funcionarios de Coquimbo Critican Desmunicipalización. Disponible en: <https://www.pressreader.com/chile/la-tercera/20180214/281887298774297>.
- Latour, B. y Woolgar, S. (1995). *La vida en el laboratorio: La construcción de los hechos científicos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo Social*. Buenos Aires: Manantial.
- MINEDUC. (2018). *Ley Sistema de Educación Pública - Educación Pública*. [online] Disponible en: <https://educacionpublica.mineduc.cl/proyecto-de-ley/>
- Stengers, I. (2005a). *Process and Difference: Between Cosmological and Poststructuralist Postmodernisms*. Albany: SUNY.
- Stengers, I. (2005b). The Cosmopolitical Proposal. En B. Latour y P. Weibel (eds.) *Making Things Public. Atmospheres of Democracy*. Cambridge: MIT.
- Vallejo, C. (@camila_vallejo). "Despachado al Senado proyecto de Nueva Educación Pública. Un gran paso para desmantelar el sistema educacional de la dictadura". 3 de octubre 2017, 2:58pm., [Tuit]. https://twitter.com/camila_vallejo/status/91527481285017378?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Ctwterm%5E915274812850917378&ref_url=https%3A%2F%2Fwww.cooperativa.cl%2Fnoticias%2Fpais%2Feducacion%2Fproyectos%2Fdesmunicipalizacion-plazo-hasta-2030-genera-criticas-y-dudas%2F2017-10-04%2F093853.html



A gestão educacional no Brasil: A coisa pública e o gerencialismo¹

Viviane Cardoso da Silva
José Claudinei Lombardi

Resumo

Esse trabalho tem por objetivos analisar historicamente os marcos legais da trajetória da gestão escolar e problematizar a relação entre a coisa pública e o gerencialismo na educação básica no cenário brasileiro. Como marco referencial nos aprofundamos nas categorias políticas públicas, gestão e administração educacional, gerencialismo e defesa da escola pública a partir Saviani (1987, 2005, 2008), Rosar (2012), Adrião (2005, 2008, 2009), Peroni (2005, 2009), Garcia (2013) e Paro (1995, 2003). Além de retomar estudos de Newman e Clarke (2012), Freitas (2012). Como percurso metodológico utilizou-se o estudo bibliográfico e documental a partir de fontes oficiais nacionais (leis, relatórios e pesquisas do MEC). Esse estudo está em fase de desenvolvimento no curso de doutoramento em Educação na Faculdade de Educação da UNICAMP. Como possíveis resultados podemos observar a crescente relação entre os grupos empresariais e a educação pública nos sistemas de ensino, cada vez ampliada desde a década de 1980 até os tempos atuais. Observa-se ainda as constantes iniciativas privatizantes da coisa pública, desde a oferta de cursos e materiais didáticos adotados na formação dos gestores, apontando para a lógica do gerencialismo, ou seja, os gestores educacionais entendidos como gerentes da educação, colaboradores responsáveis pelo alcance das metas, objetivos e resultados do desempenho do sistema educativo, com funcionamento parecido ao de uma empresa privada ao contrário de pensar o bem público comum à sociedade, preocupado com a formação e desenvolvimento integral de cada cidadão na perspectiva do desenvolvimento da sociedade.

Palavras chave: Gestão Educacional, Políticas Públicas, Gerencialismo, Privatização.

I. Introdução

Na história da educação brasileira, pesquisadoras/es tem apresentado cada vez mais resultados de pesquisas sobre a privatização da educação pública em diversos âmbitos: formação de professores, avaliação educacional, currículo, gestão educacional, sistema de ensino etc., mostrando que a privatização não é um fenômeno recente e que em grande medida é resultado do processo de desenvolvimento do nosso país, com poucas



prioridades ao setor social e economia dependente das grandes potências mundiais, como orienta os estudos de Florestan Fernandes (2006) e Francisco de Oliveira (2018).

No que se refere à gestão educacional como perspectiva de inovação do quadro técnico-pedagógico numa perspectiva mais ampla, cunhada junto com a gestão democrática por vários setores em defesa da escola pública, atuantes na disputa das ideias na Constituinte de 1997, foi descaracterizada na composição da legislação educacional desde então, passando a se tornar uma formalidade em termos de composição das redes de ensino, como aponta Lück (2006, p.33), o que tornou os conceitos de gestão educacional e democrática como alvo de cooptação dos discursos e práticas de grupos privadas.

Nesse sentido, propomos analisar os marcos legais da trajetória da gestão escolar no Brasil e problematizar a relação entre a coisa pública e o gerencialismo, termo importado ao Brasil, a partir das experiências de organização de um novo modelo de gestão pública da Inglaterra e Estados Unidos da América, ocorrida em meados dos anos 1960 e 1970. Aborda-se esse termo como forma de cooptação da gestão da educação básica, nos moldes neoliberais.

II. Marco teórico e conceitual

Ao analisar os anos 1980 numa perspectiva macro, pode-se verificar que o cenário mundial era de colapso na economia, devido à crise do capital e ao aprofundamento das dívidas públicas dos países centrais, gerando a reorganização do mundo do trabalho e o fenecimento dos Estados de Bem-Estar social no países pós-guerra, como nos alerta Minto (2006).

Esse cenário mundial gerou uma profunda crise financeira no Brasil, somada ao desgaste dos Governos Civil-Militares, que passaram a adotar os ajustes fiscais de endividamento do país, “[...] política de estatização das dívidas, numa operação perversa em que as empresas estatais assumiam os encargos das empresas privadas, anulando a sua capacidade de investimento [...]” (Minto, 2006, p. 144). Essas medidas foram continuadas pelos Governos da “Nova República”, gerando uma herança histórica de dívidas externas e juros altos (Ibid, p. 145), dificultando o investimento no desenvolvimento social do país, observada desde o processo elaboração da nova Constituição.

Florestan Fernandes, um dos deputados constituintes de esquerda, tencionava os debates das pautas na Constituinte em torno do rompimento do nó górdio da Ditadura



Civil-Militar e apresentava temas relevantes ao contexto social naquele cenário, dentre tais a educação para todos em todos.

Em matéria veiculada no dia 14 de setembro de 1987, na Folha de São Paulo, Fernandes (2014) fazia uma crítica sobre as negociatas na Constituinte, dentre tais, sobre a educação. O Deputado dizia que uma das discussões emblemáticas na “Subcomissão da educação” se referia à distribuição dos recursos públicos para a educação, disputada entre setores privatistas, contrários a exclusividade de investimento do Estado apenas na educação pública e os defensores da escola pública, que almejavam a destinação dos recursos apenas para os sistemas públicos de ensino. Com a aprovação da Constituição várias questões ficaram em aberto, como foi o caso da educação, que necessitava de uma lei que a regulamentasse.

Quando tratamos das reformas educacionais ocorridas nos anos 1990, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), é necessário situá-las no contexto da Reforma do Estado, a partir do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), sistematizado por Bresser Pereira (Brasil, 1995), no qual se pautou inúmeras propostas de privatização de empresas estatais e a mínima atuação do Estado em relação às políticas públicas sociais, como nos diz Adrião e Peroni (2005; 2008; 2009), a partir das recomendações e agenda da nova gestão pública (NGP), importada por Fernando Henrique Cardoso (FHC) dos modelos de gestão pública da Inglaterra e Estados Unidos da América (EUA). Essa agenda ganhou amplas proporções se tornando exemplo para as reformas de vários Estados brasileiros, como foi o caso de São Paulo. Porém, essas reformas não puderam se concretizar integralmente, conforme Sano e Abrucio (2008), devido aos conflitos e interesses protagonizados pelo Executivo e Legislativo.

A NGP pode ser entendida como um modelo de gestão embasado nos pressupostos do neoliberalismo ou “neoliberalização hayekiano”, após 1970, com a emergência do “Estado gerencial” em alguns países centrais, o seu objetivo é reordenar a economia e a sociedade para superar o contexto de depressão, provocada pela elevação do preço do petróleo, gerando uma grande crise energética. Nesse cenário, emerge mais fortemente o ideário da nova direita no Reino Unido com a Primeira Ministra Margareth Thatcher e Estados Unidos da América (EUA) com o Presidente Ronald Reagan, entre outros, que apostaram nessa agenda estatal e na reconfiguração do Estado como forma de superar a crise, como nos aponta Newman e Clarke (2012) e Verger e Normand (2015).



Para Newman e Clarke (2012) a NGP apresentava uma mudança radical no modo de organização, gestão e atuação do Estado, que se propunha a partir algumas perspectivas: a não intervenção do Estado no mercado; diminuição da carga tributária aos consumidores; enxugamento da “máquina” pública, ou seja, diminuição do tamanho e custo, privatização das empresas públicas e outras medidas, tais como a incorporação do gerencialismo como forma “eficaz” de gerir o Estado.

Para garantir que a NGP tivesse sucesso, segundo Newman e Clarke (2012), Verger e Normand (2015) e Sano e Abrucio (2008) precisariam ser implementadas outras orientações, tais como: a gestão por resultados, metas, regulamentação das ações, governança (contratos entre entes estatais e entes públicos não estatais), o gerente com perfil múltiplo (líder, inovador, dinâmico, competitivo, estratégico, formador da cultura corporativa), flexibilização da burocrática, controle social, indicadores de qualidade e excelência na prestação de serviços públicos, recursos públicos para o setor privado etc.. No Estado Gerencial, a autoridade, os arranjos organizacionais e o sistema de poder são a combinatória do direito de gerir, fundamentais para a profissionalização do Estado e ações ligadas a terceirização de ações sociais a outros setores não estatais.

Nesse sentido, novos arranjos governamentais são criados para garantir a atuação focalizada do Estado, tais como a presença das organizações sociais, como as fundações, que no caso brasileiro, abordaremos a partir de dados históricos. Esse ideário da NGP esteve presente na concepção do PDRAE, no Governo de FHC.

No Brasil, a presença das fundações não é recente, segundo Paes (1998, p. 46-48) a primeira foi criada em 1738, com a missão de acolher e cuidar dos bebês abandonados na Santa Casa de Misericórdia, na cidade do Rio de Janeiro. Porém, não havia legislação sobre essas instituições. Em 1903 foi criada a Lei nº 173/1903 que “conferia personalidade jurídica a entidades com fins lucrativos, científicos e religiosos.” (Paes, 1998, p. 48).

Em 1916, o Código Civil Brasileiro foi criado e “houve a consolidação, no ordenamento jurídico positivo, do instituto fundacional da pessoa jurídica de direito privado, dotada de um patrimônio composto por bens livres destinados a uma finalidade social determinada.” (Paes, 1998, p. 48). O Código apresentava compreensões sobre os bens públicos e particulares, as associações, fundações etc., questões do interesse da burguesia dominante naquele momento histórico. Essa legislação sofreu várias alterações posteriormente para se adequar às necessidades da classe empresarial.



Com as alterações no Código Civil o caráter das instituições foi sendo alterado, de modo a garantir a possibilidade de serem declaradas como função pública, por pautarem demandas do setor público e social sem fins lucrativos como: ações religiosas, assistenciais, culturais e morais, passando a gozar de segurança e isenções de impostos (Brasil, 2008, p. 152-153).

Atualmente, as “Fundações Privadas e Associações Sem Fins Lucrativos (FASFIL)”, atuantes na “educação e pesquisa” no Brasil, são cerca de 17.664 (IBGE, 2012), . Dentre essas está a Fundação Lemann², cuja razão social é ser “uma organização familiar sem fins lucrativos”³ (Fundação Lemann, s.d., s.p.).

Com a presença crescente do grupo Lemann na atuação estatal junto à educação e à gestão educacional, tem se analisado as inferências da NGP após 2016 a partir da concepção de novos projetos de privatização de empresas públicas, e no caso educacional, com a criação do Movimento Pela Base (MPB), de caráter conservador e de direita, o qual tem pautado contrarreformas educacionais no Brasil, tais como: Reforma do Ensino Médio que altera a LDB nº 9.394/96 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada para a todos os níveis e modalidades da Educação Básica. Além de uma atuação direta na formação dos quadros de gestores públicos nas redes de ensino, com tem realizado a Fundação Lemann a partir do “Programa Formar”.

III. Metodologia

O caminho metodológico percorrido está aportado na pesquisa histórica, entendida como surgimento

[...] de ‘achados’ – de novas fontes, de novas conexões entre as coisas, de comparações – ou surge de insatisfações com os acontecimentos existentes, [...] provocadas pelo surgimento de novos pontos de vista, de novas ‘teorias’, ou de novas curiosidades sociais. [...] (Aróstegui, 2006, p. 470).

Esse estudo está inserido no processo de Doutorado em Educação, no qual buscamos compreender os elementos históricos que apontam para a privatização na gestão educacional no Brasil dos anos 1980 até a atualidade, a partir da análise de um programa de formação implementado em redes de ensino público pelo grupo empresarial Fundação Lemann. Logo, pelo fator de pesquisa em andamento os dados aqui apresentados são parciais.



Como instrumentos de investigação, utilizamos o estudo bibliográfico de pesquisas já realizadas sobre a gestão educacional, gerencialismo e privatização e a pesquisa documental, tais como: leis educacionais, relatórios da Fundação Lemann, relatórios do Ministério da Educação (MEC).

IV. Análise e discussão dos dados

Os anos 1980 foram anos de grandes contradições econômicas e sociais, mas também, tempos oportunos às reivindicações. No campo educacional, Minto (2006, p. 147) aponta que:

[...] a principal reivindicação era a de um aumento do controle público sobre o Estado, bem como a atenção a muitas das demandas sociais negligenciadas pela Ditadura. Dentre elas, merece destaque a gestão democrática da educação, tanto em seu conjunto, enquanto política educacional, como também na gestão das unidades de ensino nos diversos níveis.

Nesse contexto favorável, os debates sobre a gestão da educação se aprofundaram e fizeram ressurgir o tema da participação, que havia sido esquecido durante décadas por conta das concepções técnico-burocráticas de educação e de gestão da educação adotadas pelo Estado autoritário como políticas educacionais. (Minto, 2006, p. 147)

As bandeiras de luta pautadas pela sociedade civil e educacional nos anos 1980 conquistaram espaço no cenário nacional e foram levadas à Constituinte por Florestan Fernandes e outros deputados de esquerda. Os anseios e bandeiras de luta podem ser apontadas da seguinte forma:

- descentralização administrativa e pedagógica;
- gestão participativa na educação;
- eleições diretas (com voto secreto) para dirigentes de instituições de ensino;
- constituição de comissões municipais e estaduais de educação autônomas e amplamente compostas para acompanhamento e atuação nas políticas educativas;
- supressão do Conselho Federal de Educação, de cunho marcadamente privatista;
- colegiados escolares, eleitos pela comunidade, com o intuito de frear arbitrariedades perpetradas pela administração do sistema e da escola. (Minto, 2006, p. 148)

Ao corroborar com esse percurso histórico, Rodrigues (no prelo) faz um panorama dos trabalhos na “subcomissão da educação”, dizendo que Florestan Fernandes defendia as proposições da sociedade civil para garantir recursos públicos para a educação pública, a defesa do Estado laico e da escola pública, gratuita e laica, mas estava preocupado com a correlação de forças em contraposição aos representantes das



instituições privadas, desejosos em apresentar e garantir a sua parcela de propostas privatistas, como nos aponta a autora.

Na subcomissão da educação, as principais questões foram a exclusividade da destinação das verbas públicas para o ensino público e sua laicidade. O lobby privatista se colocava frontalmente contra a tese da exclusividade de verbas públicas para a escola pública, assim como os representantes das escolas confessionais atacavam a laicidade do ensino público. Ainda nas subcomissões foi possível uma acentuada participação do movimento social organizado e houve também uma forte participação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública junto aos constituintes e nas plenárias. Esse engajamento fortaleceu os deputados progressistas que conseguiram derrotar o relatório privatista do senador João Calmon, relator da Subcomissão (Cardoso apud Rodrigues, no prelo, p. 11)

De acordo com Rodrigues (no prelo) Florestan propunha “três conjuntos de prioridades”: a primeira seria a “garantia de igualdade efetiva de oportunidades educacionais”; a segunda trataria da “valorização de professores e funcionários da escola” e a terceira abordaria a “auto emancipação pedagógica” (Rodrigues, no prelo, p. 16), com destaque para o segundo conjunto de medidas que tratava da gestão educacional, proposta pelos movimentos sociais como gestão democrática.

[...] Florestan em uma das propostas apresentadas para o texto constitucional, ainda na fase das Subcomissões, chega a descrever a configuração dos Conselhos Escolares, que deveriam ser compostos paritariamente por professores, alunos, funcionários e representantes das Associações de Pais (Fernandes, 1989a). A escola é vista desta maneira por ser o espaço onde se deve vivenciar a democracia, por meio da participação ativa dos agentes que a compõem nas decisões que lhe dizem respeito, uma vez que: [...] “Uma escola que não seja capaz de funcionar como comunidade educacional não educa professor, não educa estudante e não educa funcionário. Deseduca a todos.” (Fernandes, 1989, p.131). Assim, Florestan Fernandes se conecta com uma discussão totalmente nova numa Assembleia Nacional Constituinte no Brasil: a gestão democrática. (Rodrigues, no prelo, p. 17)

O cenário educacional estava em disputa e Fernandes tinha clareza de sua resistência nesse enfrentamento, embora seus oponentes fossem a maioria. Noutro texto, publicado em jornal, intitulado “A retranca da direita”, o sociólogo e deputado apresenta as derrotas frente ao cenário educacional, apontando para a privatização da educação.

Quanto à educação escolarizada, nada mais há a falar. Prevaleceu a privatização do público, uma saída sutil de proteger os privilégios das organizações privadas



professionais e mercantis contra os direitos dos educandos e contra as tarefas construtivas do Estado democrático na área do ensino. (Fernandes, 2014, p. 190)

Algumas dessas reivindicações foram incorporadas pela Constituição de 1988, mesmo que o clima da constituinte fosse norteador pelos conflitos e interesses da velha política conservadora e militar, que desejava fazer um processo de transição para deixar tudo igual, como nos aponta Fernandes (2014). Porém, mesmo sabendo que a gestão democrática foi tomada como posição inédita no Brasil, segundo Minto (2006) o rumo da gestão democrática se tornou complexo e privatizante nas agendas dos governos, pautada pelos empresários nos anos 1990 e 2000, como veremos na discussão sobre o gerencialismo na gestão pública.

Outra questão relevante a ser mencionada é a concepção que difere a administração escolar da gestão educacional, não apenas em sentido da estrutura organizacional, mas em relação aos aspectos político e de cultura escolar, que pode ser compreendida da seguinte forma:

Vale lembrar também que a própria legislação educacional brasileira passou a incorporar neste momento histórico, um novo tratamento de linguagem, que substituiu a palavra administração pela palavra gestão. Embora existam diferentes interpretações sobre esse significado, é importante verificar o caráter deliberado com que se produz essa mudança, o que parece indicar a vontade de produzir uma separação entre os aspectos políticos e os aspectos técnicos da gestão/administração escolar. Neste caso, a idéia de “gestão” surge como pressuposto de uma gestão técnica da educação, isto é, desvinculada de seu caráter político e orientada exclusivamente pelos critérios econômicos da gestão, quais sejam, gestão de receitas e despesas, redução dos custos, aumento da proporção entre alunos e professores, entre outros. Em outras palavras, o uso do termo “gestão” parece indicar uma separação entre os atos de concepção e execução das atividades relativas à administração escolar, de modo que o “gestor” seja encarregado apenas da parte executiva de determinações hierarquicamente superiores advindas dos responsáveis pela tomada de decisões (uma espécie de “receita pronta” para a gestão de todo o sistema educacional), ao invés de ser, ele próprio, um participante ativo nos processos decisórios, sendo capaz de decidir sobre questões como a natureza pedagógica e os interesses específicos de cada unidade escolar. (Minto, 2006, p. 150)

Ao considerar esses aspectos apontados por Minto, podemos dizer que houve uma deturpação do que seria a concepção de uma gestão democrática e participativa da comunidade educacional (pais, professores, alunos, gestores escolares e demais categorias dos profissionais da educação) no sentido de construir um trabalho coletivo



em prol de gestão educacional e dos mecanismos de controle social dos entes federados (União, Estados, Municípios e Distrito Federal), como por exemplo, os conselhos escolares ou os conselhos de acompanhamento dos recursos financeiros ligados ao financiamento da educação, os quais deveriam ser criados após aprovação da Constituição de 1988 e da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/1996).

Outra questão problemática da constituinte foi à falta de definição de “gestão democrática”, deixando a cargo da LDB que por fim, também não trouxe tantos elementos para o seu significado de acordo com os interesses dos movimentos em defesa da escola pública e outros movimentos sociais, segundo Minto (2006).

A gestão democrática foi sendo cooptada pelas políticas neoliberais da reforma do Estado nos anos 1990 e pelas prioridades dos governos subsequentes, cuja compreensão passou a ser o de “fiscalização”, redução e racionalização dos recursos públicos, descentralização, avaliação, produtividade, eficiência, qualidade total, individualismo, ou seja, um emaranhado de concepções e teorias juntas e misturadas: a pedagogia das competências e a administração de negócios/ economia empresarial, destrinchadas por Minto (2006) e Oliveira (2015).

Minto (2006) e Lombardi (2006) citam que a situação referente ao diretor de escola não teve avanço nas legislações criadas e com isso, a proposta popular, de eleição passou a ser descaracterizada, abrindo espaço para a indicação comissionada da função na maioria dos entes federados.

Ao relacionar os pensamentos de Rosar (2012), Oliveira (2015) e Paro (2011) acerca da impossibilidade de uma relação organizacional aos moldes de escola-empresa ou educação empresarial podemos dizer que a partir das tomadas de decisão de FHC ou da inserção do movimento empresarial “Todos pela Educação⁴”, nos Governos Lula e Dilma, pautando as políticas educacionais:

[...] percebe-se que tais grupos empresariais, valendo-se da possibilidade de uma reconfiguração do espaço público, a partir de sua condição de sujeitos da sociedade civil, cada vez mais ganham espaço na participação dos processos de mudança das políticas sociais. Suas estratégias, essencialmente no que tange ao fomento da filantropia, voluntariado e da responsabilidade social empresarial, se efetivam através de uma ação organizada que ultrapassa o âmbito da produção e da lucratividade imediata. Ademais, tais grupos procuram influenciar em outras áreas, como o poder político institucional e a



sociedade como um todo, através de pactos com outros segmentos de classes ou setores sociais. (Martins, 2016, p. 12)

Segundo Freitas (2012), Oliveira (2015) e Martins (2016), esses grupos empresariais pautaram as agendas de governo e se alternam na liderança como “agentes públicos” desde 1990. Atualmente, o grupo empresarial Lemann comandam o Movimento pela Base, cuja perspectiva era pautar a nova reformulação da divisão do trabalho no país a partir da criação da contra-reforma da educação básica e da implementação autoritária da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A partir desses apontamentos de Oliveira (2015), podemos compreender o Projeto Formar da Fundação Lemann, no que tange a formação dos gestores municipais e gestores escolares, está em desenvolvimento há dezessete anos no Brasil, cujo objetivo é formalizar parcerias com os sistemas públicos ensino e gerenciar as ações e políticas das Secretarias de Educação (esferas municipais e estaduais). Esse programa já teve outra denominação: “Programa Gestão para a Aprendizagem (GAP)”, o qual é desenvolvido pela “Elos Educacional”, empresa de “consultoria em gestão escolar e formação de professores” (Elos educacional, s.d., s.p.) também pertencente ao Grupo Lemann e outras empresas parceiras como a Nova Escola, Itaú BBA, Banco Mundial, Kroton Educacional, entre outros.

As ações do “Programa Formar” se embasam em teorias conservadoras e neoliberais, como a Pedagogia das Competências que foca na formação como principal eixo norteador e na gestão da qualidade total (planejamento estratégico e gestão por resultados) muito utilizada nas empresas, como citaram Minto (2006) e Oliveira (2015). Essa teoria visa a formação de um tipo de cidadão voltado aos interesses do mercado Frigotto e Ciavatta (2003, p. 52) alertam que “[...] O ideário pedagógico vai afirmar as noções de polivalência, qualidade total, habilidades, competências e empregabilidade do cidadão produtivo (um trabalhador que maximize a produtividade) sendo um cidadão mínimo”. Desde meados da década de 1980, essa teoria empresarial parasita e vem ganhando espaço na educação pública estatal brasileira.

O “Programa Formar” está sendo implementado em dois projetos: “Gestão para a Aprendizagem” (GAP), presente em vinte e quatro (24) redes de ensino municipais e estaduais, atuando nas escolas com a formação de gestores, coordenação e professores, fazendo alinhamento de metas junto as equipes e fomentando a figura do gestor como liderança estratégica para fomentar o plano de ação; e o projeto “Gestão de Redes”, atualmente, com ações de formação para Supervisores de Ensino em onze



(11) Secretarias de Educação (entre municipais e estaduais). A formação dos supervisores é focada em resultados e esses projetos prometem às Secretárias de Educação: melhores estratégias para uso de dados educacionais, acompanhamento do trabalho pedagógico das escolas, melhorar a formação da gestão escolar e desenvolver competências profissionais (Elos Educacional, 2019, s/p).

V. Conclusões

Quando analisamos a Constituição de 1988, nesse processo histórico, identifica-se que foi aprovada várias brechas para a privatização da educação, que hoje, são compreendidas como formas de se estabelecer as parcerias público-privadas ou públicas não estatais, tais como o Art. 209 – “O ensino é livre a iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I- cumprimento das normas gerais da educação nacional; II- autorização e avaliação de qualidade do Poder Público”, Art. 213 – “Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei [...]” (Brasil, 1988, s/p). Além disso, deixou em aberto o que seria a gestão democrática, a partir do Art. 206- “VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;” (Brasil, 1988, s/p).

Na LDB nº 9.394/96, essas questões se multiplicam, tornando possível cada vez mais a inserção dos interesses privados na coisa pública, seja na organização do planejamento das escolas, na formação dos gestores, na gestão das avaliações externas, dentre tantas ações, pautadas, planejadas e às vezes executadas pelos grupos empresariais que se revezam na gestão técnica da União e demais entes federados.

Nesse sentido, percebemos o esvaziamento das ações efetivas das políticas educacionais no que se refere ao direito da educação a todos debatida pela sociedade civil desde a Constituinte e cada vez mais a escola pública vem sendo concebida como empresa, tornado os gestores com a função de gerentes educacionais, “colaboradores” responsáveis pelo alcance das metas, objetivos e resultados do desempenho do sistema educativo, sem levar em consideração a realidade educacional e as necessidades do povo brasileiro.

Notas

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.



² A Fundação Lemann é o grupo empresarial que estudamos no processo de doutoramento na faculdade de Educação da UNICAMP.

³ Informação retirada do site da Fundação Lemann: <http://www.fundacaolemann.org.br/quem-somos/>.

⁴ Grupo empresarial composto por: Grupo Gerdau, Votorantim, Metal Leve SA, Grupo Camargo Correa, Suzano Holding AS, AMBEV/INBEV, Grupo Itaú Unibanco, Bradesco, Santander, Citibank, Ambev, Grupo Pão de Açúcar, Grupo D'Paschoal, Grupo Abril, Organizações Globo, Telefônica, Grupo Positivo, Instituto Ayrton Senna, Yázigí Internexus, Grupo Bandeirantes etc.

VI. Referências bibliográficas

Adrião, Theresa; Peroni, Vera Maria Vidal (2008). *Público e privado: novos elementos para o debate*. São Paulo: Xamã.

A educação pública e sua relação com o setor privado Implicações para a democracia educacional. In: *Revista Retratos da Escola*. Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009. Disponível em: retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/105/294 Acesso em agosto de 2018.

Aróstegui, Julio (2006). *A pesquisa histórica: teoria e método*. Tradução Andréa Dore. Bauru, SP: EDUSC. (Coleção História)

Brasil (1998). *Constituição de 1988*. Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em junho de 2019.

Plano Diretor da Reforma do Estado. Brasília. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf> Acesso em agosto de 2018.

Lei nº 9.394/1996. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf Acesso em agosto de 2018.

Código Civil Brasileiro e legislação correlata. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Subsecretária de Edições Técnicas. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70327/C%C3%B3digo%20Civil%2020ed.pdf?sequence=1> Acesso em maio de 2017.

Elos educacional (2018). *Conheça a Elos Educacional*. s.d., s.p.. Disponível em: <https://www.eloseducacional.com/quem-somos/>. Acesso em novembro de 2018.

Florestan, Fernandes (2006). *A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. 5º ed., São Paulo: Globo.



Pacto social e desmobilização. In: Fernandes, Florestan. *Florestan Fernandes na constituinte: leituras para a reforma política*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo; Expressão Popular. (p. 46-49)

Frigotto, Gaudêncio; Ciavatta, Maria (2003). Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? In: Trabalho, Saúde e Educação. *Artigos*. v.1, n. 1. Rio de Janeiro, março de 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/05.pdf>. Acesso em junho de 2017.

Fundação Lemann (2017). *Quem somos*. s.d., s.p.. Disponível em: <http://www.fundacaolemann.org.br/quem-somos/> Acesso em janeiro de 2017.

Projeto Formar. s.d., s.p.. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/projetos/formar> Acesso em novembro de 2018.

IBGE (2012). *As fundações privadas e as associações sem fins lucrativos no Brasil: 2010*. ABONG, GIFE, IPEA, IBGE: Rio de Janeiro. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv62841.pdf>. Acesso em janeiro de 2017.

Lombardi, José Claudinei (2006). A importância da abordagem histórica da gestão educacional. In: Revista *Histedbr On-line*, Campinas, n. especial, p. 11-19, ago. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art3_22e.pdf Acesso em janeiro de 2019.

Lück, Heloísa (2006). *Gestão Educacional: uma questão paradigmática*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Martins, Erika Moreira (2016). *Todos pela educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira*. Rio de Janeiro: Lamparina.

Minto, Lalo Watanabe (2006). Administração escolar no contexto da Nova República (1984...). In: *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p. 140-165, ago. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art10_22e.pdf Acesso em janeiro de 2019.

Newman, Janet; Clarke, John (2012). Gerencialismo. In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/03.pdf> Acesso em agosto de 2018.

Oliveira, Dalila (2015) A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, nº 132, p. 625-646, jul.-set., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00625.pdf> Acesso em agosto de 2018.



Oliveira, Francisco de (2018). *Brasil: uma biografia não autorizada*. São Paulo: Boitempo Editorial.

Paes, José Eduardo Sabo (1998). Fundações: origem e evolução histórica. In: *Revista de Informação Legislativa*. Brasília, a 35, nº 140, out./dez. 1998. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/415/r140-04.pdf?sequence=4>
Acesso em maio de 2017.

Paro, Vitor Henrique (1995). *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Xamã, 1995.

Peroni, Vera; Adrião, Theresa (Orgs.) (2005). *O Público e o privado na educação – interfaces entre Estado e sociedade*. São Paulo: Xamã.

Rodrigues, F. C.. *Florestan Fernandes na Assembleia Nacional Constituinte (1987 – 1988): A defesa da educação pública nos primórdios da “Nova República”* (No prelo)

Rosar, Maria de Fátima Felix (2012). *Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial?* 5ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (coleção Educação contemporânea)

Sano, Hironobu; Fernando Luiz, Abrucio (2008). Promessas e Resultados da Nova Gestão Pública no Brasil: o caso das organizações sociais de saúde em São Paulo. In: *Revista de Administração de Empresas* [online]. vol. 48, n.3, pp.64-80, jul./set. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v48n3/a07v48n3.pdf> Acesso em agosto de 2018.

Verger, Antoni, Normand, Romuald (2005). Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de um modelo de reforma educativa global. In: *Educação & Sociedade*. V. 36, nº 132, p. 599-622, jul.-set., 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00599.pdf> Acesso em agosto de 2018.



A situação da Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Brasil: uma reflexão a partir de leis nacionais, pactos internacionais e orçamento real.

Thiago Fijos de Souza

Resumo

No presente artigo buscarei realizar uma revisão da bibliografia teórica e legislação brasileira no que concerne à Educação de Jovens e Adultos (EJA) como direito constitucional do cidadão a partir de 1988, ano da publicação da Constituição Federal, até os dias atuais. Para tanto, utiliza-se da metodologia qualitativa de análise dessa literatura, bem como dos tratados e pactos internacionais que o país é signatário, além dos dados orçamentários que dizem respeito ao investimento real por parte do Estado brasileiro nessa modalidade de ensino. O objetivo é contrastar a palavra escrita das leis e políticas públicas elaboradas no período e sua efetivação na prática cotidiana da construção e atendimento da EJA.

Palavras-chave: Educação; EJA, política pública.

Introdução: Um breve historio da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

O intento desse artigo é localizar no tempo e no espaço o objeto de investigação. Não se trata de fazer um percurso exaustivo sobre a atenção, ou desatenção, das políticas de educação de adultos na história do Brasil, mas sim demarcar algumas passagens e das especificidades desse tema.

A educação de adultos é remota no Brasil, mas jamais teve sua consolidação efetivada no sentido de erradicar o analfabetismo e/ou garantir escolarização dos cidadãos. Pode-se afirmar que as ações políticas com maior amplitude ocorreram nas últimas três décadas, pós Constituição Brasileira de 1988, particularmente após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que categorizou a educação de adultos como modalidade da educação básica, a qual o estado deveria garantir a oferta. Essa concepção de que a educação deva ser um *dever do estado* é uma ideia republicana que tem suas bases fundamentais a partir da década de 1930, quando emerge um movimento de renovação do campo educacional, encabeçado por uma elite intelectual, que pressiona o Estado brasileiro para alterar o quadro de analfabetismo institucionalmente,



(...) o movimento de educadores e da população em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria de sua qualidade começou a estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos. (...) Essa inflexão no pensamento político-pedagógico ao final da Primeira República está associada aos processos de mudança social inerentes ao início da industrialização e à aceleração da urbanização no Brasil. (Di Pierro; Haddad, 2000, p. 110)

Essa nova concepção, portanto, imputa ao Estado formar um trabalhador capaz e o futuro cidadão para atuar na “sociedade, um dever educacional de preparar-se para o exercício das responsabilidades da cidadania” (Beisiegel, 1974, p. 63).

Importa destacar que, se antes as ações educativas estiveram descentralizadas, a cargo das províncias (que pouco efetivaram-se), nesse novo cenário as ações são coordenadas e fiscalizadas pelo governo Federal, diante do Plano Nacional de Educação, o qual determinou as competências de estados e municípios, vinculando recursos a receita da união para manutenção do ensino, trazendo para o Estado a responsabilidade do oferecimento de vagas escolares, assim a educação é reafirmada como direito.

Essa pauta estava prevista na Constituição de 1934, mas a educação de adultos continua as margens desse novo contexto. Apenas em 1942, quando é instituído o *Fundo Nacional do Ensino Primário* que a educação dita supletiva, destinada aos jovens e adultos analfabetos, passa a ter repasse de recursos, regulamentado em 1945. A partir dessa regulamentação os recursos destinados à educação supletiva passa a deter 25% do montante da receita. No mesmo ano da referida regulamentação a Organização das Nações Unidas (ONU) para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO é fundada e já apresenta a necessidade de combater o analfabetismo entre as nações aliadas a entidade que se definiam (ou era definida) em desenvolvimento.

Nesse contexto, no Brasil em 1947, é criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA), vinculado ao Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde. O SEA teve como principal prerrogativa coordenar e orientar as ações e planos regulares de ensino supletivo destinados aos adolescentes e adultos analfabetos.

As ações dessa entidade foram significativas pois passaram a administrações locais que foram contempladas com estrutura e “se estenderam até fins da década de 1950, denominou-se *Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEEA*” (Di Pierro;



Haddad, 2000, p.111 – itálico meu). As campanhas apresentadas nesse período tem fortes influências da opção política a qual o Brasil adere, permeado pelo nacional desenvolvimentismo. Assim, possibilitar acesso da população a educação escolar, em um momento de intenso processo de industrialização, representava investimento no capital humano qualificando as forças produtivas.

Apesar desse esforço permaneciam altas taxas de analfabetismo entre a população adulta. Os locais que mais se industrializavam, capitais entre sul e sudeste do país, chegavam aos anos de 1960 com uma média de menos de 40% da população analfabeta. Os dados relativos as demais regiões detinham taxas ainda maiores de analfabetismo, causado pela ausência de investimento e incentivo nos locais que não figuraram as mesmas atenções de expansão industrial.

Portanto, as regiões que receberam investimento industrial destinaram recursos à EJA, somado ao movimento de construção republicana, acenam com algumas iniciativas que centraram atenção na alfabetização e educação de adultos, como as que foram enumeradas por Di Pierro e Haddad:

(...) o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire. (Id., 2000, 114)

Todo esse progressivo movimento destinado a EJA foi rompido com o Golpe Civil-Militar de 1964. Os programas foram encerrados, as escolas fechadas, os materiais foram censurados e apreendidos, os idealizadores dos projetos perseguidos, presos ou exilados.

Todo esse esforço da direção do golpe Civil-Militar se desencadeou por causa do método crítico em que os educadores pautavam sua prática, baseados nas propostas de Paulo Freire (1921-1997). Por sua vez, esse método contrariava os interesses do governo autoritário que não admitia de forma alguma questionamentos, condição fundamental da pedagogia dialógica para uma *Educação como prática da liberdade* (Freire, 2001), por isso proibida a partir de então.



Como já havia uma demanda da população para alfabetização de adultos, o governo autoritário não poderia simplesmente esvaziar os espaços que estavam sendo construídos, então é fundado em 1968 o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, instituído pelo Decreto nº 62.455, que teve duplo objetivo: atender a demanda social para suprir o analfabetismo e atender as orientações do regime militar para domesticação dos educandos.

A direção do MOBRAL esteve a cargo, inicialmente, do economista Mário Henrique Simonsen (1935-1997). Esse personagem é relevante pela articulação que constituiu para obtenção de financiamento extra orçamentário para o Programa, promovendo adesão das classes empresariais, que em grande medida apoiaram o golpe, para fornecimento de recursos, propagandeando a ideia de que o analfabetismo seria uma *chagas*, ou uma “vergonha nacional”, como classificou o Presidente militar Emílio Garrastazu Médici (1905-1985), e que a sociedade brasileira deveria somar esforços para exterminá-la em um período de dez anos. Simonsen também direcionou parte das dívidas de Imposto de Renda e da renda líquida da loteria Esportiva ao MOBRAL.

Segundo Di Pierro e Haddad (2000) a estrutura do Movimento era dividida inicialmente em “(...) dois programas: o Programa de Alfabetização, implantado em 1970, e o PEI – Programa de Educação Integrada, correspondendo a uma versão compactada do curso de 1ª a 4ª séries do antigo primário.” (*idib.*, p. 115). Os pesquisadores também destacam uma série de convênios com entidades governamentais e não governamentais para execução de suas metas como:

(...) convênios com as Comissões Municipais e com as Secretarias de Educação, o MOBRAL firmou também convênios com outras instituições privadas, de caráter confessional ou não, e órgãos governamentais. Isto ocorreu, por exemplo, com o Departamento de Educação Básica de Adultos, um dos departamentos da Cruzada Evangélica de Alfabetização, com o Movimento de Educação de Base da CNBB, com o SENAC e o SENAI, com o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério de Educação e Cultura, através do Projeto Minerva, com o Centro Brasileiro de TV Educativa (FCBTVE), com a Fundação Padre Anchieta. (ibid., p. 116)

Em 1971, na sequência dos fatos, ocorre uma regulamentação do ensino de primeiro e segundo graus, instituindo também o ensino supletivo de modo a atender jovens e adultos não somente no processo de alfabetização, mas para continuidade do



educando, vinculado a educação básica formal. Essa política foi instituída por Lei número 5.692 daquele ano, enunciando as Diretrizes e Bases da Educação Nacional[1].

Os programas empreendidos durante o regime militar realizaram-se em uma variante de sentidos: promover o campo educativo como mediador dos governos autoritários com as classes populares, instruindo-as também ideologicamente; formação de mão de obra qualificada, não só promovendo alfabetização, mas possibilitando formação profissional e de recursos humanos para compor os quadros produtivos; responder a organismos internacionais, como a UNESCO, justificando que o Estado brasileiro compreendia a importância dos investimentos em educação para acompanhar o motor do desenvolvimento capitalista.

Após a redemocratização da sociedade brasileira, a partir da segunda metade da década de 1980, quando ocorriam significativas mudanças e ampliação de direitos democráticos e sociais, que haviam sido suprimidos durante o regime autoritário, novas demandas que emergiram, algumas dessas demandas iniciadas dentro do próprio regime (Saviani, 2007).

As políticas destinadas propriamente à alfabetização e instrução de adultos realizadas durante os governos militares fracassaram em suas proposições de erradicação do analfabetismo e o MOBRAL foi extinto. Para ocupar esse espaço foi criada a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar. Essa entidade acabou por herdar os recursos de pessoal e as estruturas do MOBRAL, e para transformar os formatos existentes a Fundação se propôs a apoiar práticas inovadoras descentralizadas, que começaram a ocorrer em diferentes municípios brasileiros que construíam programas para atendimento para alfabetização de adultos, atuando como uma entidade de fomento.

Nesse contexto de redemocratização, as discussões na constituinte consagraram o ensino fundamental gratuito como direito universal no artigo 208[2], inscrito na Constituição da República de 1988. Porém, esse marco legal, no plano do direito social a todos os cidadãos e cidadãs, evidencia uma contradição dessa nova República, por causa da não efetivação de políticas públicas que respondessem ao usufruto desse marco legal na prática.

Prova dessa contradição foram os acordos e pactos firmados para erradicar o analfabetismo em uma década, inicialmente com recursos substanciais prometidos, mas que foram suprimidos com desvinculação de receitas da União, com argumento de



enxugar a máquina pública, ou pela extinção de entidades como a Fundação Educar, ação constituída por Fernando Collor de Melo nos primeiros meses de seu governo iniciado em 1990.

Posteriormente, Fernando Henrique Cardoso, eleito para cumprimento de mandato iniciado em 1994, tornou-se responsável pelo cumprimento do pacto decenal assumido pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, em 1990. Nas resoluções da Conferência os países signatários deveriam enfrentar o analfabetismo no intento de erradicá-lo.

O governo brasileiro busca responder as determinações internacionais e promove audiências que resultam na uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/1996[3]. Nessa legislação um dos avanços em relação a atenção ao público jovem e adulto analfabeto e/ou que não haviam cumprido seus estudos na idade dita adequada foi a alteração do termo *ensino supletivo* para *educação*, promovendo assim o alargamento conceitual no modo de conceber a modalidade, “Enquanto o termo ‘ensino’ se restringe a mera instrução, o termo ‘educação’ é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação” (Soares, 2002, p.12. Grifos no original). Além disso a educação dos jovens e adultos foi dimensionada para além da alfabetização, possibilitando ingresso em etapas conseguintes e gratuidade até o Ensino Médio.

O avanço da lei mostrou-se significativamente retórico, na medida que as proposições e intencionalidades não constituíram-se na prática, e a Educação de Adultos é relegada ao abandono, ou a secundarização em relação a outras modalidades de ensino (DI Pierro; Haddad, 2000; Rummert, Ventura, 2007; Barreyro, 2010).

Fato esse que pode ser evidenciado com a inacessibilidade por veto do então presidente Fernando Cardoso para que a modalidade de educação de adultos não recebesse os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF[4]. O mecanismo desconsiderou as matrículas de estudantes da modalidade no cômputo para recebimento de recursos desse fundo, o que veio a desestimular os municípios para abertura de vagas.

Durante o segundo mandato a presidência da república de FHC, iniciado em 1998, a destinação das verbas para a EJA continuou fora do FUNDEF. Assim o século XX é encerrado sem que o Estado brasileiro, apesar de firmar acordos e pactos internacionais, não promoveu a erradicação do analfabetismo no país.



A única política educacional destinada ao público jovem e adulto no período foi o Programa Alfabetização Solidária (PAS). Segundo Gladys Barreyro (2010) esse programa estava intimamente ligado ao projeto de reforma do Estado, privatização e terceirização das responsabilidades sociais que o governo deveria promover.

Portanto o PAS configurou-se como um formatação privada, que se beneficiava de recursos do Ministério da Educação por aluno vinculado a ele. Seu objetivo era de reduzir os índices de analfabetismo, mas sem integração com etapas posteriores de ensino. Esteve “focalizando nos jovens de 12 a 18 anos. Em 1997, priorizava os municípios com taxas de analfabetismo superiores a 55%: os localizados nas regiões norte e nordeste. Em 1999, atingiu os Grandes Centros Urbanos e, em 2002, as regiões Centro-Oeste e Sudeste” (Barreyro, 2010, p.177). Após esse ano o programa foi extinto, tendo existido como campanha.

É inegável que o pano de fundo ao qual se insere o PAS seja o mesmo que orienta a reforma do Estado brasileiro levada a cabo por FHC. Esta reforma esteve intimamente ligada com o *neoliberalismo* que se espalhava na América Latina naquele período.

Esse arranjo tem raízes no evento conhecido como *Consenso de Washington*. Esse suposto “consenso” é o termo com o qual ficou conhecido um evento realizado nos Estados Unidos da América que tratou de “[...] discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina” (Saviani, 2007, p. 427), e o Brasil figurou com certa centralidade no âmbito dessas reformas. Ajuste fiscal, privatizações, diminuição do tamanho do Estado em benefício do ingresso de mercados de capitais e serviços internacionais, por exemplo.

Nesse cenário, segundo Pablo Gentili (1998), a educação é transferida da esfera da política e do direito para a esfera do comércio e do mercado competitivo, “[...] negando sua condição de direito social e transformando-a em possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores” (*idib.*, p.19).

As políticas educacionais na virada para o século XXI marca o estabelecimento dos procedimentos de reprodução do modelo neoliberal, tornam inegável que os processos sociais mais abrangentes de reprodução do modo de produção capitalista e as metodologias educacionais encontram-se internamente unidas. O pesquisador argentino Pablo Gentili (1995), ao discutir *O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional*, afirma que à educação sempre coube a função histórica de mediar os projetos políticos que tanto podem ser democráticos como



autoritários, includentes ou de exclusão das maiorias e, portanto, local onde se articulam interesses diversos e antagônicos, local de disputa ideológica e de hegemonias políticas e sociais, além da ideologia econômica que dá o tom destes projetos.

Nesse contexto político institucional a educação, assim como outros campos sociais, está inserida e é concebida cada vez mais como mercadoria e menos como direito social (Gentili, 1995). Particularmente ao que diz respeito a Educação de Jovens e Adultos, marginalizada em todo processo histórico em que desenvolveu-se a educação no Brasil, poucos avanços concretos ocorreram até o fim século XX.

A EJA no século XXI: história do presente e as atuais políticas.

A EJA, como pode ser observado, não se efetivou como política de Estado ao longo da história brasileira, contudo, é necessário reconhecer que desde meados da década de 1940 até o fim do século, as políticas destinadas à alfabetização e à educação continua de Adultos, apesar de intermitentes e ineficientes, emergiram, ao menos no discurso, em arenas de debates públicos e no campo legal.

É verdade que o país se comprometeu, internacionalmente, com metas e recomendações para a educação estabelecidas pela UNESCO e dos quais o país é signatário: o *Fórum Mundial Sobre Educação*, ocorrido em Dakar, Senegal, em 2000 bem como a *Conferência Mundial Educação para Todos* ocorrida em Jomtien, Tailândia em 1990, mas esses acordos não se converteram em políticas eficientes pela manutenção de altas taxas de analfabetismo.

A política pública focalizada em EJA levada a cabo nas gestões de FHC foi o Programa Alfabetização Solidária (PAS) que, segundo Barreyro (2010), consistiu em uma estratégia do governo para a gestão das políticas sociais, no contexto das privatizações e reformas do Estado na direção do modelo neoliberal. O PAS realizou-se “em parcerias com empresas, duração aligeirada dos módulos, mudança de alfabetizador após seis meses de desempenho [inibindo trabalho de media ou longa duração], utilização de alfabetizadores leigos” (*idbd*, p.177). O formato de rotatividade dos educadores, que, segundo a autora tinha por objetivo não gerar vínculo empregatício, além disso os alfabetizadores recebiam remuneração por meio de bolsas, inclusive abaixo do piso salarial, característica de proletarização do trabalho doente dessa modalidade de ensino.



O PAS foi criado logo após a desvinculação da EJA dos cálculos do FUNDEF para que o Estado não descumprisse em absoluto as prerrogativas constitucionais. Assim, o direito constitucional previsto no Artigo 208 é desconfigurado no âmbito das reformas do Estado nacional, que pareceu ter como prioridade muito mais os resultados econômicos dos grupos empresariais do que garantir direitos sociais e de escolarização dos cidadãos analfabetos (Barreyro, 2010).

O PAS deixa de existir juntamente com o fim do mandato de FHC em 2002. No ano seguinte ocorre uma transição do poder executivo, agora presidido por Luís Inácio “Lula” da Silva (2003-2010), vinculado ao Partido dos Trabalhadores durante dois mandatos consecutivos.

Nesse outro contexto político institucional a EJA vai receber uma atenção de Estado, enquanto formulador, financiador e legislador de política pública. Nesse cenário alguns programas de educação focalizados na EJA são enunciados na tentativa de atender as metas assumidas pelo país com organismos internacionais, particularmente sobre o combate ao analfabetismo. Entre esses programas destaca-se: Programa Brasil Alfabetizado (PBA); Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem); além da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Apesar do volume de programas, o descaso para com a EJA continuou como em governos anteriores. Carvalho (2012) classifica a gestão federal durante o governo Lula da Silva de *coalizão* e *contradição* como forma de conceituar a formatação de um governo que necessitou promover alianças junto aos grupos hegemônicos e de interesses transnacionais para acessar o poder, para o qual vinha sendo pleiteado desde 1989.

As críticas de Carvalho são relevantes, pois o pesquisador detém-se na análise do período em que Lula da Silva mantém-se a frente do executivo, Junto de Fernando Haddad como Ministro da Educação (2005 à 2012) na maior parte do período que vigorou o PBA, destacando pontos de insuficiência do programa, como:

(...) o PBA é criticável quanto aos aspectos: 1) conceito restrito de alfabetização; 2) primar pela reduzida duração; 3) falta de garantia da continuidade de seus egressos; 4) estrutura precária; 5) ausência de formação continuada e bolsas com valores muito



baixos para os educadores, o que atesta o descaso governamental com a profissionalização destes, ainda teve seu orçamento diminuído no período citado. Não à toa, ficou distante no objetivo de eliminar o analfabetismo (...) (Carvalho, 2012, p.04)

O autor conclui em seus estudos que as metas de erradicação do analfabetismo, apesar de propagandeadas, não foram atingidas, destacando a ocorrência de políticas frágeis as quais a EJA está submetida historicamente, e o governo Lula é marcado pelas contradições e pelas correlações de forças apesar dos “breves avanços na área e de se dizer intencionado a universalizar o direito à educação, devido ao fato de ter dado sequência à mesma política econômica adotada pela gestão anterior, manteve uma perene falta de recursos financeiros para a EJA (Carvalho, 2012, p.11).

Em relação ao governo posterior ao de Lula da Silva, que teve a frente Dilma Rouseff, ambos vinculados ao Partido dos Trabalhadores, não existiram alterações significativas e as políticas foram mantidas. A partir de 2016, ano em que um golpe jurídico destituiu Rouseff da presidência da República brasileira, a situação da EJA se altera para pior. Ainda em um governo interino de Michael Temer, vice-presidente na chapa de Rouseff, apresenta um Projeto de Emenda à Constituição que limita por 20 anos os gastos públicos com saúde, educação e assistência social. A proposta (PEC 241/16) foi aprovada pelos senadores em dezembro de 2016. Essa iniciativa interrompeu, por exemplo, a produção e distribuição de livros didáticos para EJA, que não se realiza desde aquele ano.

Outros dois fatores que impactaram diretamente a educação na modalidade EJA se realizou com o atual presidente brasileiro, Jair Bolsonaro, pela extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) no segundo dia após sua posse, que foi criada no governo Lula da Silva, e abrigava o órgão que atendia a EJA. E em abril de 2018 o presidente também enfraqueceu a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), que reunia representantes de movimentos sociais e da sociedade civil para assessorar a política de EJA no Ministério da Educação.

Essas recentes ações inibem qualquer possibilidade de superar as altas taxas de analfabetismo que, segundo dados divulgados pela Fundação Seade[5], baseados no censo demográfico de 2010, a taxa de analfabetismo de indivíduos de 15 anos ou mais no país atinge 9,6%, o que corresponde a mais de quase 15 milhões de pessoas. O analfabetismo entre os idosos no Brasil é de 26,5% da população dessa faixa etária. Em realidade, na atual conjuntura, muitos retrocessos se apresentam diante dos poucos



avanços que puderam ser assistidos durante a última década para a EJA no Brasil, desde desvinculação de recursos, dissolução de secretarias, fechamento de salas e impedimento de participação da sociedade civil na atuação do combate ao analfabetismo. Tal contexto impede o usufruto do direito a escolarização dos cidadãos, como efeito, impede o desenvolvimento da democracia no país.

Notas

¹Publicado em 11 de agosto de 1971. Texto integral disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>, acessado em 20/08/2019.

² Reza o artigo Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_18.02.2016/art_208_.asp, acessado em: 23/05/19).

³ Publicada em 20 de dezembro de 1996, texto integral disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm, acessado em 20/08/2019.

⁴ Publicada em 12 de setembro de 1996, texto integral disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm, acessado em 21/08/2019.

⁵Dados da Fundação SEADE estão Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/retratosdesp/view/index.php?loclD=1000&indld=14&temald=3>. Acessado 13/02/2019.

Referencias

Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília-Brasil, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 jun. 2019.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Brasília-Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12/05/2019.

Beisiegel, Celso de Rui (1974). *Estado e educação popular*. São Paulo-Brasil: Pioneira.

Carvalho, Marcelo Pagliosa (2012). As políticas para a educação de jovens e adultos nos governos Lula (2003-2010). Anpae, São Paulo-Brasil. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MarceloPagliosaCarvalho_res_int_GT1.pdf Acesso em: 05/10/2019.

Gentili, P. (1995) "O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional." In: Gentili, P.; Silva, T. T. da (org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 2. ed. Petrópolis-Brasil: Vozes [p. 111-177].



Pedagogia da exclusão. Petrópolis-Brasil: Vozes.

A falsificação do Consenso. Petrópolis-Brasil: Vozes.

Freire, Paulo (2001). *Educação como prática de liberdade*. 25 ed. São Paulo-Brasil: Paz e Terra.

Haddad, S.; Di Pierro, M. C (2000). "Escolarização de jovens e adultos." *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro-Brasil, n. 14 [p. 108-130].

Saviani, D (2007). *História da Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas-Brasil: Autores Associados.



Direito à educação nas Constituições Brasileiras: reflexões sobre o panorama sócio jurídico brasileiro

Yrama Siqueira Fernandes

Resumo

O trabalho tem como objetivo apresentar um panorama da presença do direito à educação em todas as Constituições brasileiras desde o Império, para isto traz contribuições de autores como Cury (2013,2010); Cunha (2013); Fávero (2001) e Souza (2001). Através de análise das legislações e de textos históricos, este artigo contempla também contribuições sobre do contexto social de cada época de vigência das legislações apresentadas. Por fim, este trabalho pontua algumas conclusões acerca do contexto atual privilegiando o direito à educação presente na Constituição brasileira vigente.

Palavras- chave: Direito à educação, Constituições brasileiras, Políticas educacionais brasileiras, História da educação brasileira, Legislações educacionais

Introdução

Fortalecer o papel do Estado implica uma organização: portanto, o direito da educação depende do direito constitucional. (Van Zanten, 2011, p. 231).

A afirmação de Van Zanten (2011) é adequada para começar a justificar o porquê de focalizar as Constituições brasileiras neste artigo. O direito depende do Direito Constitucional. Estou ciente de que na história brasileira houve outras leis educacionais, porém a Constituição é a lei de maior hierarquia, conseqüentemente as outras leis subseqüentes devem ter seus preceitos de acordo com o que a Carta Magna dispõe. As Constituições são, portanto, as leis mais adequadas para estudar o histórico do direito à educação no Brasil. Este artigo é um recorte da pesquisa de mestrado que realizei na PUC-Rio em 2015. Ele contempla uma análise do direito à educação presente nas Constituições brasileiras desde o Império. O trabalho se propõe também a comentar os contextos históricos em que cada legislação esteve inserida.

O histórico do direito à educação nas Constituições promulgadas ou outorgadas: entre avanços e retrocessos na letra da lei

O estudo das Constituições faz-se necessário, pois elas representam o direito positivo contemplado em um determinado contexto histórico. O direito positivo reflete direitos e deveres passíveis de obrigação normativa. Como explicita Bobbio (2004, p.74), "Para



dar sentido a termos como obrigação e direito, é preciso inseri-los num contexto de normas independentemente de qual seja a natureza deste contexto”.

O estudo do direito posto é importante para sabermos aonde chegamos e o que ainda precisamos conquistar. Em defesa da importância e do reconhecimento da lei, argumenta Cury (2010, p.204):

[...] nem por isso diminui, entre os educadores, a importância reconhecida da lei porque, como cidadãos, eles se deram conta de que, apesar de tudo, ela ainda é instrumento viável de luta e porque com ela se pode criar condições mais propícias não só para a democratização da educação, mas também para a socialização cidadã de novas gerações.

O próximo passo será então fazer um apanhado da educação nas nossas Constituições a fim de entender como este direito vem sendo postulado. A nossa Constituição Imperial, outorgada por Dom Pedro I, era uma Constituição ainda marcada pelas influências da situação colonial que o Brasil tinha vivido até então. O imperador dissolveu a Assembleia Geral Constituinte e legislativa, pois ele buscava com isto a preservação do seu próprio poder. Estabeleceu para si o Poder Moderador, um quarto poder. Os senadores eram vitalícios e os deputados eram “eleitos” por voto indireto e censitário e os eleitores eram apenas os homens livres. Esta foi a Constituição de mais longa vigência no país, sessenta e cinco anos (Vieira, 2007). A educação esteve em pauta antes da dissolução da constituinte, porém os projetos de lei frutos de tais discussões não entraram no texto final da *legis*. Cunha (2013) discorre sobre o motivo de a educação não estar na pauta das preocupações da época.

Enquanto outros países já tinham lucidez e clareza quanto ao papel da Educação para o desenvolvimento social e econômico e a democracia de uma nação, as elites brasileiras dominantes que extraíam seus lucros e ganhos de um regime escravocrata condenado e extinto na maioria dos países, continuavam insensíveis à generalização da Educação pública. (Cunha, 2013, p. 33)

Sendo assim, a nossa primeira Carta Magna traz somente um único artigo que contempla a instrução:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Cívicos, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte. [...]

A Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos.



Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.

A palavra **cidadãos** chama a atenção. Quem eram os cidadãos na época do Império? Com certeza os escravos não eram contemplados com tal categoria. As mulheres também só exerciam uma cidadania passiva. Esta Constituição não expressava detalhadamente a situação dos escravos e das mulheres. A educação preconizada nesta Constituição certamente não contemplava todos e todas. (Cury, 2013). Porém, ela já mencionava o ensino gratuito, o que colocou o Brasil entre os primeiros países do mundo a positivar esta gratuidade; zelava pela liberdade de ensino e permitia a existência das escolas públicas e privadas (Moreira, 2007) Vale a pena salientar que, tanto a gratuidade quanto a liberdade de ensino não foram totalmente efetivadas na prática. Isto não diminui a importância de tal positivação.

Na Constituição de 1891, a Constituição republicana, o voto só era permitido aos letrados; os analfabetos não possuíam direito ao voto. O pensamento na época era que as pessoas seriam atraídas pela educação escolar para que pudessem votar. Sobre a questão do voto feminino argumenta (Cury, 2005, p.75):

O voto das mulheres ocupou de modo significativo, alguns debates. Havia uma expectativa de ampliação dos direitos políticos, até mesmo por parte da pressão exercida por grupos de mulheres mobilizadas. Embora não se discriminasse no texto constitucional o voto como prerrogativa masculina, o que determinou a hegemonia de uma interpretação discriminatória foi o raciocínio de que ou a mulher é um ente privado por natureza ou que ela já está representada pelo marido.

Desta maneira, a professora que tinha o papel de alfabetizar os alunos, não poderia votar. Pode-se inferir que também neste momento histórico, o Brasil vivia um conflito, gritos de liberdade com relação ao regime anterior, na prática não foram traduzidos plenamente no texto da lei. Nem todos poderiam ainda exercer uma cidadania plena na letra da lei. No tocante à educação, ela ainda não era para todos. Além disto, a gratuidade foi retirada e não havia vinculação de verbas para a educação. Em seu art. 72, §6º, pela primeira vez, encontrava-se a laicidade no ensino público. Esta era uma preocupação das elites republicanas: separar Estado e Igreja. Esta separação total não foi conseguida plenamente até hoje em termos práticos. Outra característica desta Constituição foi a quebra da unidade de ensino. Ela atribuiu aos Estados a responsabilidade pela instrução primária e à União e aos Estados, concomitantemente, os ensinos secundário e superior. Pela primeira vez, tivemos uma atribuição expressa



de competências.

No período dos anos 30, já se podia encontrar insatisfações com o sistema republicano e com as oligarquias. Esta insatisfação era sentida através dos movimentos sociais, como por exemplo, através da fundação do Partido Comunista no Brasil e na Revolução Constitucionalista de 32. Na educação, o período também é fértil. Em 1932 houve a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O primeiro trecho do Manifesto traz um pouco do pensamento de vanguarda que se estabelecia na época sobre o tema educacional:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção

,sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. (Azevedo, 1932, p.59)

Nesta passagem do Manifesto, pode-se perceber a tendência de atrelar a educação ao desenvolvimento econômico, a necessidade de ter-se mão-de-obra qualificada a fim de aumentar a riqueza nacional. Para isto, na visão dos pioneiros, a educação teria que ficar em primeiro plano.

Na carta de 1934, os analfabetos continuariam sem ir às urnas. No que tange à Educação foi a carta que dedicou mais artigos ao tema desde então, foram dezessete artigos. Pela primeira vez foi estabelecida a competência privativa da União para traçar diretrizes da educação nacional. Houve uma grande inovação com um capítulo dedicado à educação. A Constituição contemplou a educação e a cultura com um capítulo. Apareceu, pela primeira vez, a expressão “educação para todos”. Estabeleceu a obrigação dos poderes públicos e da família para com a educação no artigo 149 e determinou competências mais detalhadas à União em seu artigo 150. Estipulou, por exemplo, a elaboração de um plano nacional na alínea (a) do artigo 150. Elencou o ensino primário gratuito e a frequência obrigatória extensiva aos adultos. Um dos marcos desta Constituição estava em seu art. 139. Nele, ela estabeleceu uma relação de obrigação dos empregadores com a educação de seus empregados. Os estabelecimentos industriais ou agrícolas localizados fora dos centros urbanos, que tivessem a partir de cinquenta empregados, deveriam oferecer o ensino primário



gratuito aos empregados e a seus filhos (se dentre eles houvesse pelo menos dez analfabetos). É verdade que esta obrigação não teve muito efeito prático, pois não houve interesse dos patrões e nem leis que disciplinassem a operacionalização deste direito (Moreira, 2007). No art.156, também tínhamos algo novo: delimitação de percentuais mínimos a serem aplicados na educação. A ideia de financiamentos e investimentos em educação começou nesta Constituição. A Constituição de 1934 não vigorou por muito tempo: em 1937, Getúlio Vargas a revogou e impôs a Carta de 1937.

A Carta de 1937 foi decretada por Getúlio Vargas em 10 de novembro daquele ano. Neste período impôs-se o autoritarismo no Brasil, o Estado Novo. Foi um momento de estímulo ao que era considerado na época como modernização. São criados o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (1931) e a Companhia Siderúrgica Nacional (1941). Direitos trabalhistas são assegurados, por meio da Consolidação das Leis do Trabalho em 1943.” (Vieira, 2007, p.297) Aqui se percebe a característica de uma Constituição ditatorial, a centralização. Ampliou-se a competência da União em seu artigo 15, IX. Foi retirada a vinculação de impostos para o financiamento educacional, algo que tinha sido positivado na Constituição anterior. Na escola pública, os mais ricos deveriam contribuir com os mais pobres em uma caixa escolar. Sobre esta Constituição afirma Cury (2010, p. 201):

A relação educação e ditadura é aqui paradigmática: ameaças de censura, restrições de várias ordens, insistência em organizações de jovens sob figura de adestramento físico e disciplina moral nos campos e nas oficinas (art. 132), imposição do patriotismo e destinação do ensino profissional às classes menos favorecidas (art.129).

Há alguns itens com relação à educação nesta Constituição que merecem menção. Ela estabeleceu a possibilidade de a iniciativa privada prover a educação, diminuindo assim os deveres da União para com a educação, pois em seu art.128 ela contemplou a livre iniciativa individual e de associações. O ensino primário continuou obrigatório. Os arts. 125 e 127 merecem atenção porque trataram do direito e do dever relacionado à educação. Primeiramente, estabeleceu que a educação integral era dever e direito dos pais. Foi a primeira carta a prever sanções àqueles que, injustificadamente, teriam o dever de prover educação e não o faziam. Foi ali que se falou em abandono intelectual em uma Constituição. Pode-se dizer que havia então uma demonstração de interesse estatal na tutela do dever educacional, mas, em contrapartida, esta mesma carta retirou a vinculação de impostos para o financiamento educacional e restringiu a liberdade de expressão. (Moreira, 2007)



Pode ser notado que em regimes ditatoriais, de certa maneira, podemos destacar retrocessos no que concerne à educação. Quando em regimes autoritários, o que se tem é um cerceamento de liberdades, de direitos e esta característica também pode ser notada no que tange à educação. Esta é uma tendência que pode ser observada em outras Constituições e atos legislativos outorgados em regime ditatorial *a posteriori*.

Em 1946, com a deposição de Getúlio Vargas, houve a promulgação da nova Constituição. A Constituição do período pós-guerra. Este foi um momento peculiar na História. Depois da Guerra Mundial e do final da ditadura do Estado Novo a democracia foi restaurada. Pode-se imaginar que esta é uma democracia limitada como assegura Vieira (2007, 299) sobre este período:

A queda da ditadura do Estado Novo ocorre em final de 1945. Embora Vargas afastasse-se do poder, a ordem getulista se mantém. O presidente eleito, general Eurico Gaspar Dutra, de início revela-se um moderado. Assume o poder em janeiro de 1946, promulgando a nova Constituição, orientada por princípios liberais e democráticos, em setembro do mesmo ano. Restabelece também o estado de direito e a autonomia federativa. Essa ordem inicial, contudo, é rompida pouco depois. Em 1947 ocorre a intervenção em mais de uma centena de sindicatos e é decretada a ilegalidade do Partido Comunista Brasileiro.

O Brasil encontra-se neste período em que convive com a euforia do pós- guerra e ao mesmo tempo, passa a ter um crescimento significativo na indústria nacional com políticas de desestímulo às importações. A democracia limitada traz convivência com a dualidade de pensamentos liberais e conservadores. Este é o patamar de coisas quando da promulgação da Constituição de 1946.

Quanto ao âmbito educacional, esta Constituição retomou vários preceitos da Constituição de 1934. Postulou a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário. Aparece aqui pela primeira vez a menção da expressão “ensino oficial” em um texto legal. Houve um retrocesso quanto à questão da laicidade, pois esta não ficou assegurada nos estabelecimentos oficiais (Vieira, 2007). A Constituição trouxe de volta a vinculação de impostos e o financiamento da educação como direito de todos. Fez novamente a distinção entre as redes pública e privada e repôs a autonomia dos Estados na organização dos sistemas de ensino (Cury, 2010, p.202). Foi sob a égide desta Constituição que foi aprovada a Lei 4024/61, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.



A partir de 1964, o Brasil começa a mergulhar em um período ditatorial que iria durar vinte anos, veio o Golpe de 1964. Em um momento de supressão de direitos, como era de se esperar, a centralização tem forte lugar dentro deste modelo de Estado. No início do período denominado “anos de chumbo”, houve um acelerado processo de industrialização e se deu o que se chamou na época de “milagre econômico”. A Constituição de 1967 veio tentando adequar o Estado autoritário ao sistema econômico capitalista que tinha como primazia gerar riqueza e desenvolvimento. Em seu capítulo de “direitos e garantias” fica expresso que liberdade e justiça estariam em menor importância se comparados à ordem imposta pelo Estado (Cury, 2010).

A Constituição de 1967 já nasceu fragilizada, pois não foi elaborada em um Estado Democrático de Direito. O autoritarismo foi se estabelecendo e se fortalecendo através dos Atos Institucionais, os famosos AIs. O mais impactante e conhecido historicamente foi o Ato Institucional nº 5, o AI-5 de dezembro de 1968. Em outubro de 1969, a Emenda Constitucional nº1 da Junta Militar derrubou a Constituição de 1967 e as leis que regiam o país passaram a ser outorgadas através dos Atos Institucionais.

De toda forma, a Constituição de 1967 tratou da educação em seu período vigente. Houve, neste momento histórico de ditadura, um retrocesso no que tange ao ensino fundamental, pois que a preocupação dos militares era técnico/universitária. Os objetivos estavam voltados ao fornecimento de mão- de-obra qualificada para o trabalho nas indústrias. Esta preocupação fez com que na vigência da Constituição se estabelecesse a Reforma Universitária, a Reforma do Ensino Superior (Lei nº 5.540/68). Há ainda alguns outros dispositivos educacionais dignos de nota. A Constituição de 1967 trouxe como novidade a obrigatoriedade do ensino dos sete aos quatorze anos. No art.168, estabeleceu também a sua gratuidade nos estabelecimentos primários oficiais. Falou-se aqui, pela primeira vez, de maneira expressa para qual faixa etária o ensino primário deveria ser oferecido. Houve nesta matéria algo contraditório, já que a mesma Constituição retirou a obrigatoriedade de vinculação de impostos para o financiamento educacional. O alargamento da faixa etária obrigatória na escola e a desvinculação na questão do financiamento demonstram um descompasso entre a lei e a tentativa de efetivação de seus preceitos legais, posto que não se poderia atender a um número maior de crianças sem os recursos para o financiamento educacional. Outro dispositivo digno de menção é o que tem uma evolução do preceito elencado na Constituição de 1934, posto que, retirou a exigência de quantidade de empregados mínima para que as empresas tivessem



obrigação de oferecer o ensino primário aos seus empregados e filhos deles. Na Constituição de 1967, as empresas deveriam oferecer o ensino aos empregados e seus filhos independentemente de número mínimo de empregados. Esta preocupação deveu-se ao número alarmante de analfabetos no Brasil. Aqui, mais uma vez, os efeitos práticos deste preceito legal foram inexpressivos. Este fato, porém, não tira a importância de se legislar sobre a matéria.

A Carta Magna vigente

A fim de começar a discorrer sobre a nossa Constituição vigente, faz-se necessário explanar brevemente o contexto histórico que permeava na época. A partir de 1978, o regime militar começa a apresentar sintomas de seu esgotamento. O movimento “diretas já” exigia as eleições diretas e o fim do regime militar. Mesmo com todo o movimento, as eleições diretas para presidência não aconteceram, mas o governo militar começou a ceder quando permitiu no Congresso uma abertura a maior número de partidos políticos. O Congresso referenda os nomes de Tancredo Neves para a presidência da república e de José Sarney para vice-presidência. Neves não chega a tomar posse, pois é acometido por doença grave que leva ao seu falecimento antes da posse. Sarney assume então a presidência da nação e cumpre o que tinha prometido, convoca uma Assembleia Nacional Constituinte para que nesta houvesse discussões políticas sobre os temas que estariam na nova Constituição. Na Assembleia Nacional Constituinte, os jogos de poder para tomada de decisões fizeram parte das negociações para o que iria entrar ou não no texto magno final. Por um lado, alguns argumentando que o texto iria ficar detalhado em demasia, por outro, outros argumentando que o texto deveria ficar mais enxuto e *a posteriori* deveriam ser feitas as flexibilizações necessárias juntamente com a sociedade. Neste ponto, é oportuno salientar que a sociedade foi chamada a participar de algumas matérias neste processo constituinte através de demandas populares como Souza (2001) e Pinheiro (2005) apontam:

Elaborar novas Constituições implica profundas manobras e negociações políticas e é também quando consensos e clivagens se tornam mais visíveis”. Entender como os constituintes lidaram com esses conflitos pode aprofundar nosso conhecimento sobre questões que ganharam saliência no processo constituinte e também nos ajudar a traçar as perspectivas da nova ordem a ser inaugurada. Uma das inovações do regimento foi admitir propostas vindas de fora do Congresso. Entre os habilitados estavam os Legislativos estadual e municipal, o Judiciário e os cidadãos, estes últimos via emendas populares, que deveriam ser assinadas por, no mínimo, 30.000 eleitores,



sob a responsabilidade de três entidades da sociedade civil. Esses mecanismos foram introduzidos no regimento como parte da negociação entre os diversos grupos da ANC, buscando aumentar a chamada participação cidadã e evitar o isolamento dos constituintes. Outro mecanismo de participação foi o que permitiu aos cidadãos mandar sugestões diretamente para os constituintes via a rede dos correios, gerando uma participação extraordinária, com 72.719 sugestões aportando no Congresso Nacional. O incentivo à participação popular fez com que 122 movimentos populares enviassem emendas à ANC, assinadas por mais de 12 milhões de eleitores, e 83 foram defendidas na ANC, ressaltando a peculiaridade do processo constituinte brasileiro em face das demais Constituições elaboradas durante esse período. (Souza, 2001, p.515)

A participação da sociedade civil no processo constituinte foi prevista de três maneiras: 1ª através das Sugestões Populares, enviadas ao Senado Federal antes das eleições da Constituinte; 2ª. Por intermédio das Audiências Públicas, presença das entidades da sociedade civil em sessões das Subcomissões; 3ª. Através da apresentação de Emendas Populares, encaminhadas à Comissão de Sistematização. (Pinheiro, 2005, p. 268-287)

A Constituição de 1988 foi promulgada após um longo período de ditadura militar no Brasil. Houve, após a ditadura, uma vontade e uma necessidade de redemocratização no país. O povo brasileiro vinha de um período sofrido onde pessoas desapareciam e havia violações aos direitos humanos como torturas e assassinatos, por exemplo. Por estes motivos, as necessidades de cidadania e de democracia eram prementes. Sobre cidadania, democracia e direitos humanos, argumenta Bobbio (2004, p.1):

[...] sem os direitos do homem reconhecidos e protegidos, não há democracia; sem democracia, não existem condições mínimas para a solução pacífica de conflitos. [...] a democracia é a sociedade dos cidadãos, e os súditos se tornam cidadãos quando lhes são reconhecidos alguns direitos fundamentais.

Vindo o país de um Estado ditatorial centralizador, era esperado que houvesse uma tendência à descentralização do poder. Sobre esta descentralização argumenta Souza (2001, p.514):

Argumento que, embora a decisão de descentralizar poder político e financeiro, o que gerou um novo federalismo, tenha sido marcada por conflitos, tensões e contradições, ela favoreceu a consolidação da democracia, tendo tornado o Brasil um país mais “federal”, pela emergência de novos atores no cenário político e pela existência de vários centros de poder soberanos que competem entre si.



Esta existência de vários centros de poder trouxe outra característica à política brasileira; concessões, diálogos, coalizões começaram a fazer parte mais íntima da política nacional. O contexto histórico é de certa indefinição, pois foi um período pós-ditatorial, onde o presidente em exercício não foi eleito em eleições diretas. Além disso, o governo Sarney estava tendo que lidar com uma situação econômica desfavorável ao assumir o governo. Era de se esperar que conflitos de opinião acontecessem na Assembleia Nacional Constituinte.

Este era o contexto histórico presente quando em 1988 foi promulgada a 'Constituição Cidadã'. Nesta carta, contemplou-se o Estado democrático de direito (Cury, 2013). Outro fato importante é que nossa Carta Magna ainda postula em seu artigo 1º, III:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

[...] III- a dignidade da pessoa humana;

Este artigo demonstra consonância com o que está na Declaração dos Direitos de 1948. Esta característica também veio com força neste primeiro artigo depois de o país ter sofrido por vinte anos de governo militar sumariamente violando os direitos humanos. Pessoas torturadas e mortas pela ditadura eram uma chaga aberta para a sociedade brasileira, e até hoje é algo com o que o Brasil tem que lidar de forma mais aberta na história de nosso país. Desta forma, a dignidade da pessoa humana ser fundamento em nossa Constituição foi um ganho para nossa sociedade.

A nossa Constituição ficou conhecida como "Constituição Cidadã" pelo fato de ela ter contemplado muitos direitos sociais. A impressão à época era de que ela tinha muitos avanços sociais mais era pouco "moderna" no que tange à economia. Isto soava como algo contraditório, pois a economia e os impostos deveriam ser os financiadores destas evoluções sociais.

A Constituição de 88 contém um capítulo que contempla a educação e esta é afirmada como o primeiro dos direitos sociais em seu artigo 6º. Dentro do capítulo sobre educação, a gratuidade do ensino público foi garantida. A inovação aqui ficou por conta desta garantia para todos os níveis. Foi estabelecida a obrigatoriedade do ensino através de dever de garantia do Estado, regras de financiamento e competências foram estipuladas, e foram definidas regras básicas quanto ao padrão de qualidade (Cury, 2010). Outra contribuição importante deu-se no art.205. Ele estipula os atores



que têm o dever de promover a educação: o Estado e a família. Ela abriu caminho para a ação da sociedade civil organizada para com a educação:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A carta em seu § 1º, art.208 elenca a educação como um direito público subjetivo, que é um instrumento jurídico institucional que tem a capacidade de dar a este direito um caminho real de efetivação de uma democracia educacional (Cury, Horta e Fávero, 2005). Vejamos as elaborações de alguns autores sobre o direito público subjetivo:

O reconhecimento constitucional de um direito fundamental como subjetivo significa conferir-lhe um maior grau de realização. Direito subjetivo é o direito de exigir; é conceito técnico – jurídico que exprime a faculdade de ação reconhecida aos titulares do direito para a realização de interesses que lhes são próprios, e que deriva diretamente da norma constitucional. Direito público subjetivo ou direito subjetivo público, como é a Educação Básica em particular, é “o direito subjetivo (facultas agendi) que deriva direta e afirmativamente da norma constitucional. (Ranieri, 2013, p.77)

Mas a assunção da educação como direito público subjetivo amplia a dimensão democrática da educação, sobretudo quando toda ela é declarada, exigida e protegida para todo o ensino fundamental em todo o território nacional. Isto, sem dúvida, pode cooperar com a universalização do direito à educação fundamental e gratuita. O direito público subjetivo auxilia e traz um instrumento jurídico institucional capaz de transformar este direito num caminho real de efetivação de uma democracia educacional. (Cury, Horta e Fávero, 2005, p.26)

Na prática isto significa que, a fim de garantir o acesso e a qualidade de ensino, todos os cidadãos e a sociedade como coletividade podem usar de instrumentos jurídicos para exigir o cumprimento e a garantia do direito à educação.

Sobre justiciabilidade e judicialização da educação teço aqui algumas considerações. O fato de o direito à educação ter sido positivado como um direito público subjetivo trouxe à baila o caráter de justiciabilidade para o âmbito educacional. Cury (2013, p.113) aborda neste enfoque:

O direito público subjetivo está amparado tanto pelo princípio – ele o é assim por seu caráter de base (Educação Básica) e por sua orientação finalística (art.205 da CF) – quanto por uma sanção explícita para os responsáveis (governantes ou pais) quando de sua negação ou omissão para o indivíduo- cidadão. Para os anos obrigatórios não



há discriminação de idade. Qualquer jovem ,adulto ou idoso tem este direito e pode exigí-lo a qualquer momento perante as autoridades competentes.

Desta forma, a justiciabilidade é a *facultas agendi* que tem o indivíduo, o cidadão, de requerer na justiça a efetividade de seu direito à educação. Pode-se requerer judicialmente que a omissão seja sanada ou violação deste direito seja impedida, obrigação de fazer ou de não fazer respectivamente. Em suma, que seu direito seja efetivamente garantido.

Então, poder-se-ia perguntar: justiciabilidade e judicialização são sinônimos? Os autores em estudo não trouxeram uma diferenciação explícita entre os dois termos. Porém, pelos seus ensinamentos, mesmo que não explícitos, pude inferir que há diferença sutil entre as duas denominações. A justiciabilidade advém, como já mencionado anteriormente, do fato de a nossa Constituição postular ser a educação um direito público subjetivo, sendo assim um direito irrenunciável e que pode ser passível de exigibilidade de cumprimento a quem tem o dever de fornecê-lo.

A judicialização é trazida pelos ensinamentos de Cury (2013) ao citar Ferreira (2010, p.55):

Inaugurou-se no Poder Judiciário uma nova relação com a educação, que se materializou através de ações judiciais visando a sua garantia e efetividade. Pode-se designar este fenômeno como a Judicialização da educação, que significa intervenção do Poder Judiciário nas questões educacionais em vista da proteção desse direito até mesmo para se cumprir as funções constitucionais do Ministério Público e outras instituições legitimadas.

Desta forma, a justiciabilidade está relacionada a uma *facultas agendi* enquanto, pelo meu entendimento, a judicialização está mais relacionada ao como fazê-lo. Por exemplo, o Ministério Público hoje está habilitado por lei a defender os direitos da criança e do adolescente, sendo assim o Ministério Público pode intervir judicialmente para assegurar o direito à educação de um menor. Estão relacionadas com a judicialização as maneiras de se garantir este direito judicialmente, poder-se-ia dizer os chamados no jargão jurídico “remédios constitucionais”. Como “remédios constitucionais” para este intento têm-se o mandado de segurança, a ação civil pública dentre outros. A carta de 1988 também trouxe competências ao Ministério Público na garantia de direitos da sociedade, algo que é inovador em uma constituição. A Constituição de 1988 trouxe muitos avanços no campo da educação. Primeiramente, como já mencionado, a educação foi elencada como um direito social. A Carta Magna



de 88 foi a que maior espaço concedeu à educação, dedicando inclusive um capítulo. A educação foi considerada constituinte da dignidade da pessoa humana (Cury, 2010). Dentro do capítulo sobre educação, a gratuidade do ensino público foi garantida. A inovação aqui ficou por conta desta garantia para todos os níveis. Foi estabelecida a obrigatoriedade do ensino através de dever de garantia do Estado, regras de financiamento e competências foram estipuladas, e foram definidas regras básicas quanto ao padrão de qualidade. O inciso VII do art.208 postula ainda garantias de atendimento ao aluno do ensino fundamental através de fornecimento de material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde. Este inciso assume papel crucial a fim de tentar minimizar as desigualdades presentes no Estado brasileiro. Infelizmente ainda há problemas na efetivação destes direitos. Porém, o cidadão pode exigí-los através do judiciário, o que antes da Constituição de 1988 seria impossível.

Considerações Finais

Este artigo se propôs a analisar o direito à educação em nossas Constituições. Trouxe também considerações acerca do contexto histórico de cada Constituição. Pudemos perceber que historicamente vivemos entre avanços e retrocessos. Esta constatação é importante para refletirmos acerca do momento brasileiro atual. Estamos vivendo um período de retrocesso. É urgente não permitir que estes retrocessos sejam positivados em lei. Neste artigo vimos que os contextos históricos tem influência direta nas legislações. A sociedade precisa estar atenta e não permitir retrocessos legislados como os apresentados neste artigo e vimos acontecer em nossa História.

Referências Bibliográficas

- Azevedo, Fernando. A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1932.
- Bobbio, Norberto. A era dos direitos. 13 ed. Rio de Janeiro: Editora Elsevier, 2004.
- Brasil. Constituição (1824). Constituição Política do Império do Brazil de 1824. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em 30.10.2014.
- Brasil. Constituição (1891). Constituição da república dos Estados Unidos do Brasil de 1891. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em 02.11.2014.
- Brasil. Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 05.11.2014.



Brasil. Constituição (1937). Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 05.11.2014.

Brasil. Constituição (1946). Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 20.11.2014.

Brasil. Constituição (1967). Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 21.11.2014.

Brasil. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 12.10.2014.

Cunha, Célio da Justiça pela inclusão e qualidade na Educação. In: ABMP & Todos pela Educação (org.). Justiça pela qualidade na educação. São Paulo: Ed. Saraiva, 2013.

Cury, Carlos Roberto Jamil. Do direito de aprender: base do direito à educação. In: ABMP & Todos pela Educação (org.). Justiça pela qualidade na educação. São Paulo: Ed. Saraiva, 2013

Cury, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileiras. In: Veiga, Cynthia Greive (org.). Carlos Roberto Jamil Cury: Intelectual e educador. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

Cury, C. R. J.; Horta, J. S. B.; Fávero, O. A relação educação-sociedade- estado pela mediação jurídico constitucional. In: Fávero, O. (Org.). A educação nas constituintes brasileiras. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 5-30.

Fávero, Osmar (org.). A educação nas Constituintes Brasileiras 1823- 1988. Campinas: Autores Associados, 2001.

Moreira, Orlando Rochadel. Políticas Públicas e direito à educação. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2007.

Pinheiro, Maria Francisca. O público e o privado na Educação: um conflito fora de moda. In: Fávero, Osmar (org.). A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988. Campinas: Autores associados, 2005.

Ranieri, Nina Beatriz Stocco. O direito educacional no sistema jurídico brasileiro. In: ABMP & Todos pela Educação (org.). Justiça pela qualidade na educação. São Paulo: Ed. Saraiva, 2013.

Souza, Celina. Federalismo e Descentralização na Constituição de 1988: Processo Decisório, Conflitos e Alianças. DADOS - Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 44, n. 3, p. 513-560, 2001.

Van Zanten, Agnes. Dicionário de Educação Petrópolis: Vozes, 2011.



Vieira, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.88, n.219, p.291-309, 2007.



Influências Gerencialistas nas Políticas Públicas Educacionais

Débora Quetti Marques de Souza
Alice Miriam Happ Botler

Resumo

Considerando que a política e a organização da educação e da escola se fazem com determinações do sistema nacional de educação, regidas pelo Ministério da Educação, este artigo busca analisar as influências gerencialistas, a fim de compreender a educação brasileira contemporânea na perspectiva da gestão democrática. Esta, no contexto atual, tem se estruturado sob os moldes *democráticos* gerencialistas que influenciam não apenas as políticas de governo, mas a própria cultura da escola no sentido de atender a resultados desejados das avaliações externas e às necessidades mercadológicas e neoliberais. A metodologia estrutura-se nos vieses da pesquisa bibliográfica, seguindo um aporte teórico que busca elucidar os limites impostos pelos aspectos gerencialistas e neoliberais na educação via políticas públicas. Ao final da pesquisa foi possível apontar que a educação atual está sendo estruturada por vertentes gerenciais, mercadológicas e financeiras. Neste cenário, a escola, na perspectiva da gestão democrática, tem se revestido de características encontradas no modelo gerencial, que se utiliza da eficiência, do planejamento estratégico, do currículo e da avaliação para controlar as ações das escolas, com o fim de atender as necessidades mercadológicas e neoliberais, se distanciando dos aporte sociais, políticos e filosóficos, necessário à uma educação/formação crítica e transformadora.

Palavras-chave: Gerencialismo. Políticas Públicas Educacionais. Gestão Democrática.

1 Introdução

Nas últimas décadas do século passado muitos países, a exemplo da Inglaterra e dos Estados Unidos, buscaram novas formas/modelos de reestruturação e organização do Estado com o objetivo de melhorar a qualidade dos serviços públicos prestados à população. Esse novo modelo, centrado na perspectiva neoliberal, passa a ser denominado de Estado Gerencial ou gerencialismo, que tem sido o mecanismo central das reformas políticas e da reengenharia cultural dos setores públicos (Ball, 2005). Com o alargamento desse novo modelo, as instituições públicas, inclusive as educacionais, passaram a rever suas formas de atuação e de alcance de metas para atender às necessidades do mercado e dos órgãos internacionais, o que significa a inserção de mecanismos de controle, avaliação, eficiência e produtividade. Neste sentido, a escola,



lugar de socialização, interesses, conflitos e de disseminação das ideologias do Estado, passa a se constituir a partir das determinações de uma política gerencialista do sistema educacional global, nacional e local, incitando a adequação das escolas ao mercado de trabalho e à competição, como também a precarização do trabalho docente (Hypolito, 2011).

As políticas públicas educacionais atuais, atendem às determinações legais que contribuem para a elaboração de parâmetros para o funcionamento da escola, a exemplo dos Planos de Educação e dos Projetos Pedagógicos, o que se constitui em um discurso reformista que, desde a década de 1990, altera as condições de funcionamento das escolas (Fernandes, 2010). Consideramos que tais alterações vêm gerando diversos problemas de gestão e conflitos, tanto na esfera nacional quanto estadual, sendo norteadas por uma base legal democrática, mas demarcada por características gerenciais. Interessa-nos aprofundar o entendimento a este respeito.

Neste artigo, buscamos analisar as influências gerencialistas abordando alguns conceitos e características do gerencialismo de maneira global para entender o contexto que se apresenta na gestão da educação, nas formas como as escolas se organizam e nas políticas educacionais atuais. Assim, é possível compreender os padrões e os tipos de acompanhamento e avaliação que estão sendo utilizados pelos órgãos responsáveis pelas políticas públicas de educação para definir os objetivos e metas a serem cumpridas pela gestão da escola.

A suposição aqui levantada é de que a gestão escolar, tanto na perspectiva macro como micropolítica, tem relação com uma determinada cultura, a gerencial, uma vez que a política educacional de cunho economicista-mercadológico dirige, via rankeamentos e premiações, o fazer organizacional. Esta cultura gerencial, visa objetivos financeiros e economicistas numa perspectiva neoliberal, atendendo as necessidades imediatas do mercado. Na política atual de premiação, a exigência é que a gestão tenha meios eficientes, ótimos, para alcançar os objetivos organizacionais. A “boa” gestão é aquela que atinge o apogeu, que busca a eficiência e a eficácia no alcance das metas educacionais, tendo reconhecimento público por meio do recebimento de prêmios e pelo alcance das metas exigidas nas avaliações em larga escala. Nesse sentido, a democratização da educação e da gestão, na agenda política dos governos nos últimos anos, tem dado espaço para os processos de modernização e pela gestão de qualidade total.



2 Fundamentação Teórica

2.1 Aspectos gerencialistas na educação brasileira

O gerencialismo é um paradigma hodierno que tem sido utilizado para conduzir as ações desenvolvidas inicialmente nas instituições privadas e posteriormente utilizado pelo setor público de diversos países, inclusive do Brasil a partir da década de 1990, com o Governo de Fernando Henrique Cardoso via Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). O então ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira foi o primeiro a colocar na agenda as funções essenciais do mercado, o que o Estado deveria manter como público e como não público a ser passado para organizações não governamentais, sociedade civil, etc. Nesse sentido, o essencial era a minimização do Estado e a transferência de responsabilidades para o mercado, reduzindo a atuação enquanto interventor econômico, regulando e privatizando e, ampliando seu papel coercitivo e de controle social. Entretanto, dentro do mercado, o Estado e a sociedade não se dão, não se interpenetram:

[...] a vertente gerencial fundamenta seus pressupostos no pensamento organizacional do setor empresarial privado, onde a gestão estratégica (monológica) é o determinante das relações produtivas e cujas dimensões são pautadas pelo econômico-financeiro; a vertente societal por sua vez tem como princípio a intersubjetividade das relações sociais, de uma gestão social (dialógica) na qual se destaca a dimensão sociopolítica do processo de tomada de decisão (Paula, 2007, p. 13).

Nesse sentido, o gerencialismo dá ênfase aos aspectos procedimentais, instrumentais, econômicos e financeiros, deixando de lado os aspectos sociopolíticos. Ainda neste modelo, os processos de avaliação e desempenho são fortemente absorvidos pelo Estado para o controle do orçamento e dos serviços públicos voltados à população (Abrucio, 1997).

Em relação à educação, o modelo público tem absorvido e reproduzido os paradigmas gerencialistas por meio de ações direcionadas para o corte com as despesas, a busca incansável pela eficiência e pela produtividade e a implementação de modelo avaliativo comparativo e competitivo. A própria política adotada pelos mecanismos e órgãos internacionais em relação à educação mundial, têm adotado instrumentos para o alcance de suas metas, via lógica neoliberal e gerencialista que,

[...] interpela os sujeitos, as escolas, os professores e as professoras, no sentido de uma subjetivação que conduz a comportamentos de aceitação e que são muito produtivos para um desempenho das políticas educativas, no sentido de atender ao modelo



mercadológico gerencial das políticas, tanto nos aspectos da gestão, do currículo e das práticas escolares (Hypolito, 2011, p. 1).

Observa-se, a partir do exposto, que o gerencialismo tem operado nas escolas com múltiplas roupagens, sendo aceito como modelo que enfatiza a produtividade, o desempenho, a eficiência e eficácia, como aspectos que associam o serviço público a aspectos positivos da lógica de mercado.

Outro fator forte no gerencialismo é o planejamento estratégico que visa o aumento da eficiência governamental, a partir da racionalização dos procedimentos utilizados para o alcance das metas. Com isso, o conceito de qualidade passa também a fazer parte da proposta gerencialista e conseqüentemente das agendas governamentais. Essa proposta passa a influenciar o setor público considerando, segundo, Abrucio (1997) o incentivo à adoção de parcerias com o setor privado e com as Organizações não Governamentais (ONGs); mecanismos de avaliação de desempenho individual e de resultados organizacionais baseados em indicadores de qualidade e produtividade; autonomia às agências governamentais; descentralização política; planejamento estratégico; flexibilização das regras que regem a burocracia pública; profissionalização do servidor público, políticas de motivação; desenvolvimento das habilidades gerenciais dos funcionários.

Considerando que a política e a organização da educação e da escola se fazem com determinações do sistema nacional de educação, regidas pelo Ministério da Educação, cabe aqui fazer alguns apontamentos em relação às influências gerencialistas abordadas por Abrucio (1997) para corroborar a ideia de que, apesar de existir um aparato legal que defende a implantação da gestão democrática como princípio, tem se estruturado sob os moldes *democráticos* gerencialistas que influenciam não apenas as políticas de governo, mas a própria cultura da escola no sentido de atender aos resultados das avaliações externas e às necessidades mercadológicas e neoliberais através da política de premiação e de tantas outras que tem contribuído para a disseminação e manifestação do contexto gerencialista nas escolas.

Destarte, a parceria com o setor privado, característica do modelo gerencial, vem sendo disseminada na esfera nacional e conseqüentemente na estadual, a exemplo do Movimento Todos Pela Educação, o Mais Educação, o Programa de Educação em Tempo Integral e os Programas Se Liga e Acelera do Instituto Airton Senna e, mais recentemente, a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), obrigatória, que faz parte das metas definidas pelo Plano Nacional de Educação e tem como objetivo



determinar os conhecimentos e habilidades essenciais que todos os alunos do Brasil devem aprender. Além destes, existem as avaliações em larga escala, a política de premiação e planos e metas que se caracterizam como o sistema de *accountability*¹.

De acordo com dados encontrados no site do Ministério da Educação, o Movimento Todos pela Educação, fundado em 2006, no Governo Lula, tem como objetivo garantir o acesso à Educação Básica de qualidade a todas as crianças e jovens do Brasil até o ano de 2022. Para que esse objetivo seja alcançado, o governo brasileiro busca parcerias com os empresários e sociedade civil organizada. Esse movimento estabelece cinco metas² e, para que essas metas sejam cumpridas, adotou cinco bandeiras³. Essas bandeiras dependem de cinco atitudes⁴, adotadas pela população brasileira, para ajudar na efetivação das metas e preservação das bandeiras.

Analisando essa política de governo, observa-se que o próprio título traz uma designação de desresponsabilização do Estado em relação à educação escolarizada. O Estado necessita de parcerias com o setor privado e com a sociedade para sanar o problema da má qualidade na educação. O Movimento Todos pela Educação faz parcerias com o setor privado para o alcance das metas, bandeiras e atitudes.

Em uma pesquisa realizada por Bernardi (2014), foi detectado que, desde a elaboração desta política até a sua implementação, o governo induz a parceria com instituições ou organizações do setor privado. Toda a estrutura organizacional do Movimento Todos pela Educação está interligada a três grandes áreas⁵, conforme imagem a seguir:



Figura 1 Estrutura do Movimento Todos pela Educação. Fonte: Todos pela educação, 2009.



Para Bernardi (2014), toda essa estrutura organizacional do Movimento, incluindo suas metas, bandeiras e atitudes, visam uma “Educação de Qualidade”, que se molda nos aportes gerencialistas. Vejamos que, para atingir a “Educação de Qualidade”, de acordo com a imagem, é necessário haver “Técnica”, “Articulação” e “Comunicação”, palavras que encontramos constantemente nos ideais gerencialistas. Além disso:

A partir dessas metas o Movimento propõe a divulgação e monitoramento da educação no país e passa a intervir nos parâmetros do que considera qualidade, divulgando amplamente o que considera gestão de sucesso, com uso das inovações didáticas e tecnologias ofertada por seus próprios parceiros (Bernardi, 2014, p. 8).

Outra observação a ser feita é de que os mantenedores deste movimento, em sua maioria, pertencem a instituições privadas, como bancos, e tem como parceiros fundações e institutos do Terceiro Setor e o Banco Interamericano (BID). Faz-se mister saber que o Presidente do Conselho de Governança do Todos pela Educação é também presidente de uma das maiores empresas brasileira, a Gerdau. A Coordenadora da Comissão Técnica também é empresária e presidente do Instituto Ayrton Senna que, inclusive, tem programas educacionais de correção de distorção idade/série que atuam em parceria com os estados e municípios, conhecidos como Se Liga e Acelera.

O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010, tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem através da ampliação do tempo de permanência dos estudantes nas escolas (Art. 1º do Decreto 7.083/10). Esse Programa tem sido absorvido nos Estados e Municípios com o intuito de ampliar os programas de educação em tempo integral com assistência financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Sobre todos esses programas, concordamos com Bernardi (2014, p. 14) ao afirmar que:

[...] existe um forte movimento da classe empresarial dominante que seguindo as recomendações do capitalismo internacional construiu uma trajetória de interlocução com o Estado, definiu a pauta educacional brasileira e tornou-se cliente, pois ao mesmo tempo em que estabelece o conteúdo de propostas e programas educacionais, oferta produtos tecnológicos para ‘dar conta’ de solucionar todos os problemas.

Com a parceria entre Estado e empresários a educação escolarizada ganha um novo direcionamento, agora de controle e alcance de metas e, para isso, utiliza-se programas e processos de avaliação em larga escala. Em relação ao sistema de avaliação, vimos



que este tem sido elaborado a partir das exigências dos órgãos internacionais e nacionais de educação. Atualmente o Sistema de Avaliação da Educação (Saeb) tem sido um instrumento utilizado para medir o conhecimento dos alunos brasileiros, baseado no desempenho individual e nos indicadores numéricos de qualidade e produtividade, conforme apontado por Abrucio (1997).

2.2 Avaliação e currículo comum como instrumento de controle e de prestação de contas

Segundo dados do próprio Ministério da Educação (Brasil, 2008), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que, inclusive abarca todos os processos de avaliação, foi lançado em 2007 com o objetivo maior de prover educação de qualidade aos estudantes. Neste Plano estão previstas diversas ações organizadas em quatro eixos: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização (Brasil, 2008). Junto ao PDE foi criado o Plano de Metas que vem firmar parcerias, através do Regime de Colaboração, entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, para que as ações do PDE sejam efetivadas. O PDE também inclui o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que visa acompanhar o desenvolvimento da qualidade da educação brasileira a partir de dois indicadores: o fluxo escolar e o desempenho dos estudantes (Brasil, 2008), sendo a avaliação o principal instrumento de acompanhamento e controle da educação. Como exemplo dessas avaliações estão a Prova Brasil, que avalia as escolas e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Esses processos avaliativos, são vetores que orientam a formulação, implementação e avaliação das políticas públicas educacionais brasileiras. Outros instrumentos de avaliação, além dos já apresentados, são determinantes para planejar os rumos da educação brasileira como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que se aplica aos estudantes de 15 anos dos países participantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com avaliações trienais nas áreas de Linguagem, Matemática e Ciências. Outro grande instrumento de avaliação é o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), voltado para os estudantes concluintes do Ensino Médio e/ou que querem ingressar no Ensino Superior. O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Enceja), e a Provinha Brasil que visa diagnosticar os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental em fase de alfabetização também fazem parte do rol de técnicas e procedimentos avaliativos adotados pelas políticas públicas em busca de uma educação, como aparece com constância nos projetos e leis, de qualidade.



A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) faz parte das metas definidas pelo Plano Nacional de Educação. Ela determina os conhecimentos e as habilidades essenciais que todos os alunos brasileiros precisam aprender, em cada ano da Educação Básica, e é obrigatória para todas as escolas do Brasil (Brasil, 2016). Em poucos dias de lançamento dessa proposta no site do MEC, a BNCC recebeu inúmeras críticas. Dentre elas, destacamos duas, a da Confederação dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e a da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Ambas, enviaram carta ao MEC contendo questões importantes a serem consideradas em relação a BNCC. A CNTE expôs que:

No que se refere à formulação de uma base nacional comum, as principais preocupações dos trabalhadores em educação residem na predisposição desse referencial se transformar em verdadeiro currículo único e mínimo, abdicando do processo de conhecimento criativo, pautado na autonomia escolar e no respeito à diversidade do povo brasileiro. O currículo mínimo, a pretexto de servir de mecanismo para se atingir melhor padrão de qualidade, enseja um ensino pasteurizado, conteudista, antiplural e antidemocrático na medida em que retira a autonomia dos sistemas de ensino, das escolas e dos profissionais da educação (CNTE, 2015, p. 2).

Já a Anped, enviou um ofício em janeiro de 2015 ao MEC contendo nove motivos contra a BNCC: Diversidade X uniformização; nacional como homogêneo: um perigo para a democracia; os entendimentos do direito à aprendizagem; conteúdo não é base; o que não se diz sobre as experiências internacionais; gestão democrática X responsabilização; a base e a avaliação; desqualificação do trabalho docente: unificação curricular e avaliação externa; metodologia da construção da base: pressa, indicação e indefinição.

Após analisarmos as críticas elaboradas pela CNTE e Anped, trazemos para reflexão, uma citação de Afonso (1998, p. 97) que diz:

[...] a introdução de um currículo nacional e de uma avaliação também a nível nacional transmite a ideia de que o governo está preocupado com os consumidores e com a necessidade de elevar os níveis educacionais – o que é, afinal, a principal preocupação do mercado. Para Michael Apple, a criação de um currículo nacional, o estabelecimento de normas-padrão e a realização de testes também a nível nacional são condições prévias para que se possam implementar políticas de privatização e mercadorização da educação [...].



Ocorre que, historicamente, o currículo foi e tem sido um indicador da centralização, de controle do Estado. Portanto, o Estado, fortemente centralizado, não abre mão da definição de currículo. Na Inglaterra, na época em que a Nova Gestão Pública emergia, as autoridades educativas locais tinham um grande poder e autonomia em relação ao currículo, entretanto, Thatcher quis implantar os exames nacionais para controlar os professores e as escolas, e defendia um currículo nacional. Em 1988, com a reforma *thatcheriana*, cria-se um currículo único, nacional. Todo o movimento da Nova Gestão Pública ocorrido na Inglaterra e, também, nos Estados Unidos, ajuda-nos a explicar o motivo do surgimento dessas nuances em outros países, a exemplo do Brasil, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e posteriormente outras propostas curriculares até a BNCC.

Com isso, acredita-se que a qualidade na educação depende de um currículo único, comum a todas as instituições de ensino. Junto ao discurso de qualidade, que pode ser efetivado via procedimentos avaliativos, curriculares e de planejamento estratégico, conforme apresentados anteriormente, aparecem termos como autonomia, descentralização e flexibilização. Esses, têm sido utilizados como parte do discurso de gestão democrática da escola e, como afirma Hypolito (2011, p. 14),

[...] absorvidos e incorporados no discurso gerencialista que assola as escolas públicas. Conselhos escolares que foram propostos como voz ativa nos destinos administrativos e pedagógicos das escolas, estão reduzidos a entes burocráticos de fiscalização de contas e balanços financeiros. Os diretores eleitos, após embates históricos pela democratização da escolha dos dirigentes escolares, estão atulhados de compromissos com programas oficiais de avaliação, de medidas, de índices, e sendo forçados a firmar contratos de gestão com as secretarias de educação.

De acordo com o autor, o gerencialismo tem se infiltrado nas escolas através de um discurso que se reveste de conceitos e práticas ditas democráticas, como é o caso da formação dos conselhos escolares e da escolha, por eleição, dos gestores. Neste caso, nos órgãos colegiados, uma vez eleitos os representantes, eles, sobretudo, apenas executam as determinações políticas e executivas em funções administrativas que são produzidas pelo poder central. Dentro do processo gerencialista, nas escolas, os sujeitos ficam limitados ao símbolo democrático das eleições e da colegialidade, ambos muito importantes, mas que, por si só, não são capazes de efetivar a almejada qualidade da educação. Tanto os conselhos, quanto a adoção da escolha do gestor escolar via eleição, foram instituídos e legitimados na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.



Foi realizada no mês de janeiro de 2015, pelo Ministério da Educação, uma consulta pública para receber sugestões para ajudar a criar um programa de valorização de diretores de escolas públicas. As informações foram analisadas e serviram de base para a criação do Programa Nacional de Formação e Certificação de Diretores Escolares, programa destinado aos gestores escolares, e que foi bandeira do governo considerado como “principal”. Ou seja, o diretor é o principal, é a principal figura no contexto escolar. Sobre tal assertiva, Vitor Paro (2015), trata dessa valorização exacerbada do papel do diretor escolar ao afirmar que:

Essa valorização do diretor de escola segue paralela à valorização da administração do ensino básico, já que ele é considerado o responsável último pela administração escolar. Quer como aquele que coordena (e controla) o trabalho de todos, quer como líder que estimula os subordinados e comanda a proposição e o alcance de metas, o diretor é considerado por todos como o elemento mais importante na administração da escola (Paro, 2015, p. 20).

Trazendo essa análise do autor citado para o contexto gerencialista, que também carrega traços do modelo administrativo, percebe-se que o gerencialismo individualiza as responsabilidades da gestão escolar, inflacionando a liderança, fazendo coincidir essas práticas de liderança escolar como detentores dos cargos formais, fato esse que se distancia dos aportes sociológicos e democráticos. Ou seja, apesar do discurso da gestão democrática, as marcas do gerencialismo na política educacional tem contribuído para a manutenção de uma gestão educacional e escolar que se distancia de uma proposta voltada para os princípios e valores democráticos.

Dentro desse universo camuflado de interesses ideológicos, políticos e economicistas, a escola vai se firmando em meio ao entulhamento de atividades que lhes são atribuídas para o alcance de metas e de indicadores quantitativos, como é o caso das avaliações internas e externas. Para atingir às necessidades impostas pelos órgãos nacionais e internacionais de educação, as escolas públicas têm elaborado planejamentos estratégicos para conduzir suas ações visando responder às metas exigidas pelo sistema de avaliação. Atualmente, o planejamento adotado pelo governo se baseia na lógica mercadológica e neoliberal. A exemplo temos o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, para o decênio de 2014-2024, que serve de guia para os planos estaduais e municipais, estipula vinte metas a serem alcançadas e, para cada meta, são estabelecidas diversas estratégias para seu alcance; o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), já citado anteriormente, programa incentivado pelo Fundescola do MEC, que busca promover o Planejamento Estratégico



dentro das escolas; o Plano de Ações Articuladas (PAR), que tem a pretensão de fazer cumprir as metas estipuladas no Plano de Metas e compromisso Todos pela Educação, presente no Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, e que faz parte do PDE; os estados e municípios elaboram o PAR, que visa, inicialmente, a realização de um diagnóstico em quatro grandes áreas da educação⁶: Gestão Educacional, Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço de Apoio Escolar, Práticas Pedagógicas e Avaliação, Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. A partir do relatório resultante dessa ação diagnóstica, os estados e municípios elaboram suas ações a fim de cumprir as metas estabelecidas via regime de colaboração.

Outro aspecto que merece destaque, em relação à estruturação do gerencialismo nas escolas, são os programas de profissionalização da equipe gestora para lidar com as habilidades gerenciais, a exemplo de programas tanto no âmbito nacional, como o Escola de Gestores, promovido pelo MEC em parceria com universidades públicas, faz parte do PDE e se baseia nos princípios da administração pública e nos modelos avançados de gerenciamento, quanto no âmbito estadual e municipal.

A política de motivação tem sido realizada através de premiações, o que abre espaço para atitudes individualistas e competitivas entre as escolas e suas equipes, a exemplo do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar a nível nacional.

Já a gestão democrática, a nosso ver, está sendo revertida na meritocracia, nos prêmios e no alcance de metas. O discurso estatal afirma que a gestão da escola deve ser democrática, ou seja, que priorize a igualdade, a inclusão e a participação. Mas, ao mesmo tempo, e simultaneamente, a agenda gerencialista determina que a escola desenvolva outro tipo de situação que se centra sobretudo nos resultados. A busca por resultados obriga a escola a mudar seus planos. Essa prática é vista como hiperburocrática que relaciona a qualidade das escolas aos rankings, à excelência em gestão, aos padrões, às avaliações externas e aos testes estandardizados (Lima, 2013). Portanto, passa a ser uma escola seletiva, elitista, haja vista que se dedica apenas a resultados, selecionando seus professores e alunos através da adoção de uma pedagogia para o alcance das metas.

Nesse sentido, a escola balança entre essas duas direções, democrática e gerencial, não sabendo que rumo tomar, vai incorporando aos poucos os valores próprios da cultura competitiva e neoliberal e perdendo suas raízes socioculturais. Esses são alguns dos impasses decorrentes do Novo Gerencialismo atualmente postos como desafios à gestão escolar na perspectiva democrática.



3 Considerações Finais

Percebe-se que todas as tendências influenciadas pelo modelo gerencial (Abrucio, 1997), têm sido absorvidas pelo Estado brasileiro, destruindo todo o sistema ético-profissional das escolas, conforme apontado por Ball (2005, p. 544): “O gerencialismo desempenha um importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos”. Desta forma, o novo gerencialismo, imbricado pela Nova Gestão Pública, tem coagido as escolas a se assumirem numa perspectiva neoliberal a partir de questões políticas e econômicas externas e internas. Toda essa estrutura de premiação por excelência e de formação da equipe gestora, impacta, através de atitudes competitivas e individualistas, na cultura da escola, que busca se consolidar numa gestão democrática.

A nova gestão pública, na perspectiva gerencialista, tem sido inserida nas escolas com roupagens, como dito antes, democráticas, a partir das necessidades e demandas das políticas educacionais globais que promovem a cultura da excelência, da competitividade e da produtividade. Neste caso, a escola absorve tendências no seu interior que se assentam numa reestrutura hierárquica, centralizadora, controladora, competitiva e individualista.

No decorrer deste artigo, evidenciamos a forma como os modelos burocrático e gerencial foram sendo implantados no cenário nacional através das políticas públicas de avaliação para a educação. Após a análise apresentada, foi possível compreender, em maior profundidade, os limites que estão fixados no modelo gerencial, especialmente quando infiltrado nas escolas, revestindo-se de características democráticas, descentralizadoras e autônomas. Entretanto, essas características encontradas no modelo gerencial, tem-se utilizado da eficiência, do planejamento estratégico, do currículo e da avaliação para controlar as ações das escolas, com o fim de atender as necessidades mercadológicas e neoliberais, se distanciando de propósitos sociais.

Portanto, esperamos, com esse estudo, contribuir para que os interessados em temas educacionais possam repensar a escola, sua organização e sua gestão como instrumentos de transformação social, de formação cidadã e de politização humana. Nesse sentido, cabe transcender a esfera gerencialista, que incentiva as escolas a imergir num mundo individualista, competitivo e mercadológico, substituindo valores neoliberais por valores sociais.



Notas

¹ Para Pinho e Sacramento (2009, p. 1350, grifos do autor): “[...] *accountability* nasce com a assunção por uma pessoa da responsabilidade delegada por outra, da qual se exige a prestação de contas, sendo que a análise dessas contas pode levar à responsabilização. Representando-a, ainda que num esquema bem simples, temos: “A” delega responsabilidade para “B” →”B”, ao assumir a responsabilidade, deve prestar contas de seus atos para “A” →”A” analisa os atos de “B” →feita tal análise, “A” premia ou castiga “B”.

² São metas: 1. Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; 2. Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; 3. Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano; 4. Todo jovem com Ensino Médio concluído até os 19 anos; 5. Investimento em Educação ampliado e bem gerido.

³ As bandeiras são: 1. Melhorar a formação e carreira do professor; 2. Definição dos direitos de aprendizagem; 3. Uso pedagógico das avaliações; 4. Ampliação da oferta da educação integral; 5. Aperfeiçoamento da governança e gestão.

⁴ As atitudes são: 1. Valorizar os professores, a aprendizagem e o conhecimento; 2. Promover as habilidades importantes para a vida e para a escola; 3. Colocar a educação escolar no dia a dia; 4. Apoiar o projeto de vida e o protagonismo do aluno; 5. Ampliar o repertório cultural e esportivo das crianças e dos jovens.

⁵Área Técnica; Área de Comunicação e Mobilização; Área de Articulação e Relações Institucionais.

⁶Informações disponíveis no site: <http://simec.mec.gov.br/cte/relatorio_publico/principal.php>.

4 Referências

Abrucio, F. L. O impacto do modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. Brasília, DF: Fundação ENAP, 1997. (Cadernos ENAP, 10).

Afonso, A. J. Políticas educativas e avaliação educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 1998.

Ball, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set/dez. 2005.

Bernardi, L. M. Do Movimento Todos pela Educação ao Plano de Ações Articuladas e Guia de Tecnologias: empresários interlocutores e clientes do estado. ANPED SUL, 10., Florianópolis. Anais... Florianópolis, 2014.



Brasil. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB, INEP, 2008.

Confederação Nacional dos trabalhadores em educação - CNTE. Considerações da CNTE sobre o projeto de Base Nacional Comum Curricular, elaborado preliminarmente pelo MEC. Brasília, out. 2015. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/images/stories/2015/BNCC_analise_CNTE.pdf>. Acesso em: 26 maio 2016.

Fernandes, M. J. da S. As recentes reformas paulistas na visão dos professores. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 75-102, dez. 2010.

Hypolito, A. M. Reorganização gerencialistas da escola e trabalho docente. Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, v. 21, n. 38, out./dez. 2011.

Lima, L. C. Diretor de escola pública: unipessoalidade e concentração de poder no quadro de uma relação subordinada. In: Peroni, Vera Maria Vidal (Org.). Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013.

Paro, V. H. Diretor escolar: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015. (Coleção questões da nossa época, 56).

Paula, A. P. P. de. Por uma nova gestão pública: limites e potencialidades da experiência contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

Pinho, J. A. G. de; Sacramento, A. R. S. Accountability: já podemos traduzi-la para o português? Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 43, n. 6, p. 1343-1368, nov./dez. 2009



Ações Afirmativas no Ensino Superior Brasileiro: uma análise da lei nº 12.711/12

Luma Doné Miranda

Resumo

O debate em torno das desigualdades no acesso à educação superior tem impulsionado, nas últimas décadas, a adoção de políticas de ação afirmativa no Brasil. Em 2012, o Congresso Nacional aprovou a lei nº12.711 que instituiu a reserva de 50% vagas nas universidades federais para estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas. E, como subcota, destina metade destas vagas para estudantes com baixa renda, pretos, pardos e indígenas. Assim, o presente trabalho tem o objetivo de analisar a tramitação desta lei. A hipótese principal é que houve certa tensão entre raça e classe na escolha dos grupos contemplados por esta política. Para tanto, a pesquisa utiliza dados quantitativos e qualitativos advindo das atas de reuniões, documentos encontrados nos diários do Congresso Nacional e áudios das reuniões deliberativas. Por entender que a tramitação da lei perpassa as discussões em plenário e nas comissões, também foram analisados os 23 projetos de lei que tramitaram em conjunto ao longo de treze anos de apreciação do tema no legislativo federal. Os aspectos observados na análise foram as justificativas dos projetos de lei, partido do parlamentar proponente, as modalidades e o grupo alvo das ações afirmativas. Além disto, buscou-se compreender como a pauta das ações afirmativas se tornou uma agenda de fato. Como resultado, percebemos que a principal justificativa para a implementação destas políticas estavam pautadas no argumento de desigualdade de renda existente no Brasil. Ademais, os parlamentares entendiam a escola pública como um espaço de reprodução da desigualdade.

Palavras-chaves: Ações Afirmativas; Ensino superior; Cotas; Universidade.

Introdução

O debate em torno das desigualdades no acesso à educação superior tem impulsionado, nas últimas décadas, a adoção de políticas de ação afirmativa. Neste processo observamos dois momentos importantes para este tipo de política. O primeiro abarca a institucionalização das ações afirmativas como política pública. Em agosto de 2012 a presidente Dilma Rousseff sancionou a Lei nº 12.711 que reserva 50% das vagas nos cursos de graduação para estudantes de escola pública, com renda inferior



a um salário mínimo e meio per capita, negros, pardos e indígenas. Além disso, o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou constitucional a seleção de estudantes negros a partir de cotas na Universidade de Brasília (UNB). O segundo momento compreende a consolidação desta política no estado do Rio de Janeiro. Em 2012, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) comemorou 10 anos de políticas de ações afirmativas em sua instituição.

O presente artigo se insere neste contexto². Seu principal objetivo é analisar os debates ocorridos no processo de formulação da lei nº 12.711/12. Esta lei tramitou no Congresso Nacional durante treze anos. O projeto de lei inicial, doravante PL, foi apresentado pela deputada Nice Lobão (PFL/MA) em 1999 e recebeu a numeração 73. Esta proposição tinha finalidade de reservar 50% das vagas em universidades públicas apenas para estudantes de ensino médio. A forma de acesso a estas vagas ocorreria através do coeficiente de rendimento dos estudantes durante o ensino médio. Contudo, a redação final do projeto reservava vagas para estudantes de escolas públicas, pretos, pardos, indígenas e pessoas com baixa renda. Neste sentido, este artigo pretende mapear como essas mudanças ocorreram durante a tramitação da lei. As hipóteses de trabalho foram construídas nessa conjuntura. A hipótese principal é que houve certa polaridade quanto à raça/cor³ e classe no grupo alvo das políticas de ação afirmativa no ensino superior federal brasileiro. A hipótese secundária, em um contexto de formulação de políticas públicas, sustenta que apenas com a entrada do Partido dos Trabalhadores na presidência da república, em 2003, que a temática de ações afirmativas no ensino superior realmente se tornou uma agenda no Congresso Nacional.

Este trabalho está dividido em quatro partes. A primeira faz uma análise dos marcos teórico-metodológicos que abarcam esta pesquisa. A segunda analisa o conceito de ações afirmativas e os princípios que atravessam à temática. A terceira examina os projetos de lei que pretendiam instituir ações afirmativas no Congresso Nacional. A última busca compreender as mudanças ocorridas na tramitação da lei nº 12.711/12 e os atores que influenciaram estas mudanças.

Metodologia

O presente estudo foi desenvolvido a partir da metodologia de análise de conteúdo. Este tipo de investigação busca, através da origem dos enunciados, formas de explicar e justificar determinados fenômenos. (Bardin, 1977, p. 38). O objetivo deste tipo de pesquisa é compreender certo pensamento através da mensagem expressa no texto.



(Caregnato e Mutti, 2006, p. 684). A principal característica da análise de conteúdo é a produção de inferências. Estas são embasadas a partir de situações concretas entre seus produtores e a teoria (Campos, 2004, p.613). É esta característica que separa a análise de conteúdo da descrição exhaustiva de uma determinada temática.

Para tanto, o artigo pautado em dados quantitativos e qualitativos advindo de discussões bibliográficas sobre a temática, atas de reuniões, documentos encontrados nos diários da Câmara dos Deputados Federais e do Senado e áudios das reuniões deliberativas. Deve-se destacar que o presente trabalho analisa apenas documentos oficiais do Congresso Nacional. Neste sentido, o ponto de vista apresentado aqui é observado apenas na construção dos documentos e não produziu nenhum tipo de entrevista com parlamentares ou grupos de influência.

Entendendo a tramitação de um projeto de lei no congresso nacional como sendo alvo de disputas, além dos documentos produzidos durante a tramitação, foram analisados todos os projetos de lei⁴ protocolados neste período que tenham como objetivo criar uma política de ação afirmativa no ensino superior público. Neste sentido, o primeiro recorte feito no trabalho é temporal. Foram selecionados os projetos de lei protocolados desde 1999, ano do projeto originário até a criação da lei nº 12.711 em 2012. A escolha do recorte temporal tem o objetivo de abarcar o maior número possível de projetos de lei com essa temática, ao mesmo tempo em que compreende a limitação de debate após a lei ser sancionada.

Para encontrar os projetos de lei com a temática de ações afirmativas foram usados dois filtros nos sítios do Senado e da Câmara dos Deputados Federais. O primeiro filtro foi a expressão “ações afirmativas”. O segundo foi a palavra “cota”. Este último diz respeito o nome popular utilizado para denominar as políticas de ações afirmativas.

Referências teóricas e metodológicas

O presente artigo está pautado na teoria do ciclo das Políticas Públicas. Esta tese foi criada por Stephen Ball para analisar o caminho das políticas públicas educacionais e sociais. Ball, ao longo de sua trajetória acadêmica contou com algumas colaborações para escrever sobre a temática. Neste trabalho serão utilizados, além dos escritos de Ball, os textos escritos com contribuições de Richard Bowe e Jefferson Mainardes.

Ball e Bowe (1992, p.100) em seu texto “Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues”, onde discutem sua pesquisa sobre o Currículo Nacional na Inglaterra e no País de Gales, propõem que a política



pública possui três momentos contínuos. O primeiro momento, denominado “intended policy”⁵, representa o período onde há intenção de criar alguma política. Esta intenção não deve ser entendida como apenas oriunda do governo e sim de diversos atores. O segundo momento, designado “actual policy”⁶, retrata como a política está sendo constituída e desenhada antes de ser colocada em prática. O último momento, chamado de “policy-in-use”⁷, constitui o período em que se discutem a repercussão da política.

No mesmo ano, com a publicação do livro “Reforming education and changing schools”, Ball e Bowe (1992) aprofundam a teoria do ciclo da política pública trazendo elementos menos rígidos. Neste sentido, estes autores apresentam a política pública como inserida em três circunstâncias relacionadas e sem uma dimensão temporal. A primeira é o contexto da influência, as políticas públicas, normalmente, começam a ganhar forma aqui. Este momento se caracteriza pela formação de discursos políticos e opiniões públicas. Do mesmo modo, o processo se desenvolve dentro do legislativo, mas com influência de outros atores.

A segunda é o contexto de influência. É neste momento que o texto da política pública é produzido. A elaboração dos documentos é persuadida por ideologias. Assim, ao final da produção, o texto se transfigura no resultado de uma negociação entre parlamentares e outros atores. Por fim, o contexto da prática, onde a política pública, materializada em um documento, se abre a interpretações e a maneiras de aplicá-la.

Durante uma entrevista, em 2007, Ball assinala que o ciclo da política pública é um método. Contudo o autor pondera:

“É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. Algumas pessoas o leram e interpretaram como se eu estivesse descrevendo políticas e os processos de elaborá-las. O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são ‘feitas’” (Mainardes e Marcondes apud BALL, 2009, p. 305).

A teoria do ciclo da política pública, neste sentido, é uma ferramenta para analisar como as políticas públicas são elaboradas. Apresentamos aqui apenas as questões apresentadas nos contextos de produção de texto e da influência. Estes dois momentos orientarão este artigo durante a análise da tramitação da lei 12.711/12. O momento da produção de texto nos auxilia a compreender como os projetos de lei são formulados, quais grupos foram beneficiados e quais os questionamentos foram levantados. O contexto da influência nos ajuda a compreender quais foram os



discursos mobilizados para aprovação desta política, bem como quais grupos de pressão, nacionais e internacionais, participaram do debate.

Ações Afirmativas

Para compreender o debate sobre as políticas de Ação afirmativa que ocorreu no Congresso Nacional faz-se necessário, primeiramente, analisar o conceito que envolve a temática. A definição de ação afirmativa foi formulada por diversos autores e ressignificada ao longo do tempo. Sua plasticidade se encontra tanto pelo seu princípio quanto pelo público alvo.

“Seguida antes como uma prática apoiada em outros conceitos (igualdade, diversidade, diferença, discriminação inversa, discriminação positiva, cotas, reparação, compensação), sua própria definição acaba sendo feita de modo maleável no plano do debate político e social, no discurso dos agentes envolvidos e no curso de suas práticas, tornando assim, multidimensionais as possibilidades de uma definição conceitual.” (Vieira, 2005, p. 107)

A proposta de sintetização deste conceito atravessa algumas dimensões como igualdade, ação do Estado, justiça social e diversidade. Entretanto, podemos perceber que há uma centralização no âmbito da igualdade. Segundo Jaccoud e Beghin (2002), as políticas de ações afirmativas criticam a ideia de “igualdade formal”⁸. A condenação deste tipo de igualdade está debruçada no argumento de que não há de fato uma igualdade de oportunidades quando se apresenta questões relacionadas a gênero, classe e raça. Por isso, é necessário um tratamento diferenciado com a finalidade de promover uma maior gama de oportunidades.

Este debate nos leva ao ponto das políticas públicas de cunho universalista, ou seja, as políticas desenvolvidas a partir da concepção de que há uma igualdade formal. Este princípio universalista advém da perspectiva liberal segundo a qual o princípio da neutralidade do Estado, combinado com a ideia de igualdade formal assegurariam a equidade. Assim, as ações afirmativas buscam romper com os mecanismos de exclusão que não são contemplados pelas políticas públicas universais ou quando estas nem existem. (Daflon et al, 2013 p. 307).

Escorado nessa discussão, construiu-se o conceito de “igualdade de oportunidades” ou “igualdade material” que orientou diversos ordenamentos como os direitos humanos e a promoção da igualdade. Nesta perspectiva, o Estado deixa sua postura de neutralidade e de expectador para atuar efetivamente na busca por igualdade. Assim,



as ações afirmativas se definem como políticas públicas ou privadas destinadas a proporcionar o princípio da igualdade material. “Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade.” (Gomes, 2001, p.132).

Outro ponto importante é escolha de quais grupos são considerados excluídos. Dados do Instituto de Inclusão no Ensino Superior e Pesquisa mostraram que as universidades brasileiras, antes da lei 12.711/12, possuíam mecanismos de inclusão para estudantes de escola pública, deficientes físicos, negros, indígenas, residentes das regiões próximas a universidade, pessoas com baixa renda e quilombolas.

As ações afirmativas, como observamos, podem apresentar distintas modalidades e grupos alvos. Compreendendo estas nuances, a próxima seção tem o objetivo de mapear quais grupos e modalidades foram apresentadas pelos parlamentares nos projetos de lei que objetivavam instituir ações afirmativas no ensino superior público.

Propostas de ações afirmativas no congresso nacional

O projeto de lei que originou a lei nº 12.711/12 foi protocolado em 1999, na Câmara dos Deputados Federais, pela deputada Nice Lobão (PFL). O projeto tramitou durante 13 anos. Ao longo deste processo outros 25 projetos de lei foram protocolados e tramitaram em conjunto ao PL original. Tendo em vista esse cenário, a presente pesquisa buscou analisar quais as modalidades de ações afirmativas foram apresentadas pelos parlamentares. Percebeu-se que predominantemente os parlamentares optaram pela modalidade reserva de vagas.

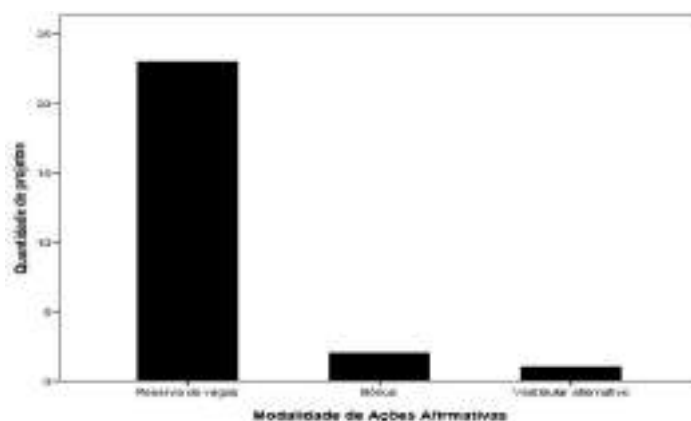


Gráfico 1 – Modalidade de políticas de ações afirmativas dos projetos de lei protocolados entre 1999 e 2012 (Em absoluto)

Fonte: Diários do Congresso Nacional (Elaboração própria)



No gráfico acima podemos observar que 23 projetos criavam o mecanismo de reserva de vagas nas universidades federais, enquanto, apenas dois projetos instituíam a modalidade bônus e um criava vestibular alternativo. Estes dados auxiliam a compreensão de que tipo de política propõe-se fazer. Escolher reservar vagas nos mostra que há lugares específicos para concorrência. Do mesmo modo, se concorre a uma determinada quantidade de vagas apenas com pessoas do mesmo grupo. Esta modalidade só pode ser compreendida se analisarmos conjuntamente os grupos que estes projetos pretendem incluir.

Analisar qual grupo se torna o principal objeto da Política Pública nos ajuda a compreender não só quem é elegível, mas que tipo de agenda o governo escolhe. Dos 26 projetos analisados, apenas um possuía como grupo alvo principal estudantes negros. É importante ressaltar que se percebe o grupo alvo principal como sendo aquele que aparece no primeiro artigo dos projetos de lei. Ou seja, dado um projeto de lei que tem no artigo primeiro a proposição de instituir reserva de vagas para pretos e pardos e estudantes de escola pública no artigo segundo, o grupo alvo principal será pretos e pardos e a subcota, estudantes de escola pública.

As subcotas, neste âmbito, podem ser entendidas como os grupos que se condicionam pertencimento a outros. O termo subcota aparece para problematizar as políticas de ações afirmativas. As subcotas apresentam mais de uma condicionante para a realização da inclusão. Estas disposições convertem-se em um empecilho para o acesso de determinados grupos. Por exemplo, um aluno preto/pardo e com baixa renda, mas que frequentou o ensino médio com bolsa em escola particular, não poderá concorrer às vagas com ações afirmativas se caput⁹ da lei determinar a reserva de vagas para estudantes de escola pública.

O Gráfico 2 demonstra que os parlamentares optaram como grupo alvo os estudantes de escola pública. Esta escolha demonstra um caminho inverso das ações afirmativas no Brasil. Se nos Estados Unidos, local onde o termo foi criado, este tipo de política previa a inclusão de negro, no Brasil a política se destinaria aos estudantes de escola pública. Igualmente, contradiz a própria demanda apresentada no Congresso Nacional pelo Movimento Negro Unificado por políticas voltadas para negros.



No gráfico abaixo podemos observar que entre os anos de 1999 e 2012 foram protocolados no Congresso Nacional 19 projetos com o objetivo de instituir políticas de ações afirmativas para Estudantes oriundos de escola pública, enquanto três proposições possuíam a finalidade de instituir políticas afirmativas para indígenas e três para pessoas com baixa renda. Por fim, aparecem os negros como grupo principal em apenas um projeto.

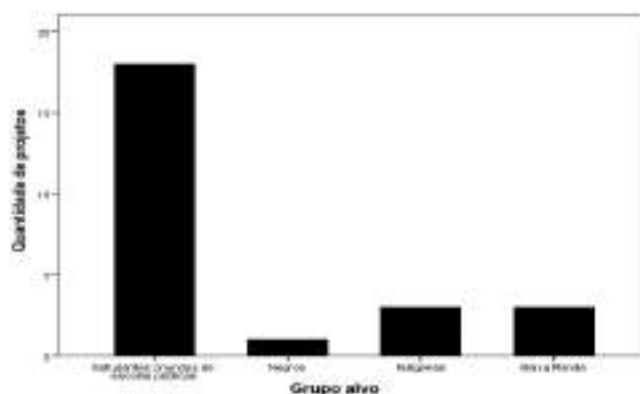


Gráfico 2 – Grupo alvo dos projetos de lei protocolados entre 1999 e 2012 (Em absoluto)
Fonte: Anais do Congresso Nacional (Elaboração própria)

Neste sentido, observamos que os PLs protocolados possuíam majoritariamente a proposta de reserva de vagas para estudantes de escola pública. Para compreender o motivo desta preferência foram analisadas as justificativas apresentadas nos projetos de lei. Para tanto, considerando os dados quantitativos, foram criadas nove categorias a fim de aproximar os fundamentos destes projetos. A análise ocorreu a partir da justificativa que mais aparece ao longo dos textos. Nesse sentido, ficou denominada a variável “justificativa principal” aquela que se apresenta com de forma mais preponderante. Do mesmo modo, partes das categorias foram mobilizadas a partir dos próprios termos utilizados nestas fundamentações.

A categoria “desigualdade de renda” denomina os projetos de lei que possuíam a justificativa da necessidade de combater a desigualdade financeira incluindo nas universidades públicas estudantes com baixa renda. Estão aqui incluídos os discursos que assinalam a dificuldade de acesso à educação superior pública por alunos que possuem baixa renda. Do mesmo modo, entendem a ação afirmativa como uma política redistributiva.

A denominação “desigualdade racial” determina as explicações de que negros/pretos e pardos estariam excluídos da sociedade mesmo quando observadas pessoas com o mesmo grau de instrução. A cor, neste sentido, interferiria nas condições de elevação social das pessoas. Foram analisados, aqui, os projetos de lei que justificavam a



inclusão destes grupos devido ao racismo e as barreiras que os mesmos enfrentavam para acessar a universidade pública. As ações afirmativas, nestes projetos, deveriam incluir negros/pretos e pardos como uma forma de romper o racismo na sociedade.

A categoria “paradoxo do ensino básico público/privado” designa a fundamentação dos projetos de lei debruçada sobre a ideia de que estudantes de escolas públicas acabam acessando o ensino superior via universidade privada. Paralelamente, estudantes de escolas privadas acessam universidades públicas. “Assim, estabeleceu-se um paradoxo perverso: aos alunos provenientes da rede privada destinam-se a universidade pública e aos oriundos de escola pública restam os cursos oferecidos pelas universidades privadas.” (Paula, 2008, p.220). Nesta categoria só serão incluídos projetos que explicitam exatamente este contexto.

O termo “elitização do ensino superior público” representa o argumento de que o vestibular produz uma elite na universidade pública. Este processo de elitização está debruçado na ideia de que a meritocracia é a melhor forma de acesso à universidade. Contudo, deixam de lado outros fatores que influenciam, por exemplo, o processo de aprendizagem, a possibilidade de pagar boas escolas, bem como nível de cada escola.

A categoria “exclusão do indígena” traduz a justificativa de que os indígenas não conseguem acessar o ensino superior público. Entende-se que esta exclusão é definida por seu contexto histórico. Igualmente, a categoria abarca fundamentos debruçados na ideia de que não se pode juntar negros/pretos, pardos e indígenas em uma só esfera de política afirmativa étnico-racial.

Já o termo “Melhoria da escola pública” tipifica a fundamentação de que a criação de ações afirmativas é uma luta política pela melhoria da escola pública e possui um impacto aos egressos da mesma. A recuperação da escola pública estaria desenhada na ideia de que os alunos oriundos da escola pública, ao considerar a possibilidade de entrada nas universidades públicas, progrediriam seu desempenho. O mesmo aconteceria com os professores.

A denominação “combater a cota racial” caracteriza os projetos de lei que possuíam o objetivo de afastar as ações afirmativas para negros em sua fundamentação. A categoria correspondente à “mercantilização do ensino superior” engloba a justificativa de que a universidade sofreu um processo de privatização. Neste sentido, são necessárias ações afirmativas para fortalecer o ensino superior público. A última categoria vai de encontro a penúltima. Titulada “baixa qualidade do ensino privado”, a



categoria compreende as justificativas pautadas na ideia de que a universidade privada tem qualidade inferior ao ensino público. Por consequência, os estudantes que acessam a universidade particular possuem um menor preparo para sua profissão.

Quanto à frequência das justificativas percebemos que a categoria mais recorrente é a “desigualdade de renda” com onze projetos de lei fundamentados. Em seguida, denominação “paradoxo do ensino básico público/privado” apresenta-se correntemente com seis projetos de lei explicitando esta contradição. A questão da “exclusão indígena” e “discriminação racial” aparecem em três projetos cada. Enquanto a justificativa “melhoria da escola pública”, “combater a cota racial” e “baixa qualidade do ensino privado” apareceram apenas uma vez nos projetos. Como demonstrado no quadro abaixo.

| Justificativa | Frequência |
|---|------------|
| Desigualdade de renda | 11 |
| Paradoxo do ensino básico público/privado | 6 |
| Desigualdade racial | 3 |
| Exclusão do indígena | 3 |
| Melhoria da escola pública | 1 |
| Combater a cota racial | 1 |
| Baixa qualidade do Ensino Público | 1 |
| Total | 26 |

Quadro 1 - Frequência das justificativas por ações afirmativas no Congresso Nacional entre 1999 e 2012 (Em absoluto e percentual)

Fonte: Anais do Congresso Nacional (Elaboração própria)

Quando observamos a justificativa secundária dos projetos nota-se que seis destes possuíam o argumento da “elitização do ensino superior público”, enquanto cinco projetos fundamentavam-se na ideia de “desigualdade de renda”. Três proposições mobilizavam o “paradoxo do ensino básico público/privado”. Já as categorias “desigualdade racial”, “melhoria da escola pública”, “combater a cota racial”, “mercantilização do ensino” e “baixa qualidade do ensino público” aparecem uma vez cada. Ilustrado pelo quadro a seguir.

| Justificativa secundária | Frequência |
|---|------------|
| Elitização do Ensino superior público | 6 |
| Desigualdade de renda | 5 |
| Paradoxo do ensino básico público/privado | 3 |
| Desigualdade racial | 1 |
| Melhoria da escola pública | 1 |
| Combater a cota racial | 1 |
| Mercantilização do ensino | 1 |
| Baixa qualidade do ensino público | 1 |
| Não possui | 7 |
| Total | 26 |

Quadro 2 - Frequência das justificativas secundárias por ações afirmativas no Congresso Nacional entre 1999 e 2012 (Em absoluto e percentual)

Fonte: Anais do Congresso Nacional (Elaboração própria)



Ao analisar estes dados, percebemos que a desigualdade de renda se apresenta como justificativa mais constante. Se somarmos esta categoria na justificativa principal e na secundária, a mesma se manifesta 16 vezes. Ou seja, dos 26 projetos apresentados apenas dez não mobilizavam o ideal de desigualdade de renda. As fundamentações das proposições acabam se tornando contraditórias quando analisamos conjuntamente com o grupo alvo dos projetos de lei.

Como foram observados, apenas três projetos de lei estipulavam a criação de ações afirmativas para pessoas com baixa renda. Por esse ângulo, pode-se argumentar que os deputados e senadores entendem a escola pública como um local de pessoas com baixa renda. Do mesmo modo, a justificativa de baixa qualidade do ensino público aparece apenas uma vez.

Nesse âmbito, constatamos que a pauta das políticas de ações afirmativas no ensino superior público não está concentrada em apenas um partido. Como pode ser verificado no quadro abaixo, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) protocolou nove projetos enquanto Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) apenas cinco projetos. O partido dos Trabalhadores (PT) apresentou quatro proposições. O Democratas (DEM)¹⁰ protocolou três projetos. O Partido Progressista Brasileiro (PPB) apenas dois. Enquanto o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), Partido Democrático Trabalhista (PDT) e o poder executivo apresentaram um projeto cada.

| Partido | Projetos |
|---------|----------|
| PMDB | 9 |
| PSDB | 5 |
| PT | 5 |
| PFL/DEM | 3 |
| PPB/PP | 2 |
| PTB | 1 |
| PDT | 1 |
| Total | 26 |

Quadro 3 - Quantidade de projetos protocolados por partido no Congresso Nacional com intuito de instituir ações afirmativas no ensino superior público entre 1999 e 2012. (Em absoluto)

Fonte: Anais do Congresso Nacional (Elaboração própria)

Quanto ao PL que originou a lei nº 12.711/12, este foi registrado pelo partido PFL/Democratas. O mesmo partido também protocolou a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186 que questionava a constitucionalidade das cotas para negros na UNB. Em um primeiro momento, podem parecer incoerente estas duas medidas tendo em vista que a lei nº 12.711/12 possuía



uma subcota para pretos e pardos. É necessário, portanto investigar a tramitação desta lei, bem como analisar o texto inicial e o texto final. Esta é a proposta da próxima seção.

Considerações Finais

Este trabalho buscou compreender a formulação de políticas de ações afirmativas para o ensino superior público no Congresso Nacional Brasileiro. As questões referentes à temática surgiram a partir da análise da lei nº 12.711/12. Esta instituiu reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, com baixa renda e negros nas universidades brasileiras. Ao comparar o projeto que originou a referente lei, percebe-se que seus textos são completamente distintos. Com este panorama, emergiram as questões indagadas neste trabalho. Foram escolhidos, então, dois caminhos para análise. O primeiro propõe estudar os projetos protocolados durante a tramitação da lei. O segundo dedica-se a examinar o processo de aprovação desta lei.

A análise foi realizada sob a perspectiva teórica do ciclo da política pública e desenvolvida com a metodologia de análise de conteúdo. Os documentos utilizados para a pesquisa foram os próprios projetos de lei, os pareceres nas comissões onde a lei nº 12.711/12 tramitou e os áudios das reuniões deliberativas das comissões. Neste sentido, a pesquisa está amparada em dados oficiais. Ressalta-se, portanto, que não houve nenhuma análise a partir de notícias ou entrevista com os envolvidos no processo.

Por se tratar de uma fase específica, a da implementação, o presente artigo procurou responder questões propostas para esta determinada fase do ciclo. Primeiramente, se tentou responder qual modelo de ação afirmativa foi proposto pelos parlamentares. Em seguida, analisamos as justificativas mobilizadas para criar este tipo de política. Por fim, apreciamos as temáticas mobilizadas para aprovação da lei.

A tramitação desta proposição durou 13 anos. Passou por seis comissões e sete relatores. Destes, seis relatores estavam filiados ao Partido dos Trabalhadores quando proferiram seus votos de aprovação do projeto. A partir destes dados argumentamos que em alguma medida a nossa hipótese secundária de que apenas com a entrada do Partido dos Trabalhadores na presidência da república, em 2003, que a temática de ações afirmativas no ensino superior realmente se tornou uma agenda no Congresso Nacional.

No âmbito do Congresso Nacional, o que corrobora a hipótese é o projeto nº 3.627/04 protocolado pelo ministro da educação Tarso Genro do PT no qual argumentamos



possuir a redação mais símile com a lei nº 12.711/12. Mesmo o projeto da deputada Nice Lobão aprovado como lei, o critério híbrido aparece com o projeto apresentado pelo PT. Igualmente, todos os relatores que aprovaram este projeto eram filiados ao PT. Apenas uma relatora rejeitou a proposição, Celcita Pinheiro, do mesmo partido de Nice Lobão.

Quanto à hipótese principal, encontramos a polaridade entre políticas de ações afirmativas com critérios raciais e de renda inseridos no contexto da escola pública. Havia um entendimento por parte dos parlamentares de que justiça promovida com as políticas afirmativas deveria estar centrada no combate à desigualdade de renda. Isto se evidencia a partir das justificativas dos projetos de lei analisados. Nestas, 16 projetos argumentam a desigualdade de renda como fator determinante para criação desta política.

Apesar deste argumento, a escola pública se torna fator determinante para a promoção das políticas de ações afirmativas. Como observamos, dos 26 projetos analisados, 19 possuíam como grupo alvo principal estudantes de escola pública. Neste sentido, podemos destacar que há, em alguma medida, na perspectiva dos parlamentares, uma associação entre estudantes de escola pública e pessoas de baixa renda.

Ao observarmos as justificativas e os documentos do Congresso Nacional também verificamos que há uma associação direta entre negros, escola pública e renda. Em muitos momentos os deputados e senadores argumentam que ao criar ações afirmativas para escola pública estaria contemplando também estudantes negros e de baixa renda. Alguns apresentam este argumento para defender que não é necessário criar uma identidade racial no Brasil.

Quanto às ações afirmativas para pretos e pardos, mesmo com baixa receptividade no congresso, o critério foi aprovado. Parte dos deputados e sanadores argumentaram que havia uma luta histórica do movimento negro para a implementação das políticas de ações afirmativas. Entretanto, a criação deste mecanismo acabou se apresentando de forma secundária.

A lei nº 12.711/12 possui uma subcota para pretos, indígenas e pardos. Para concorrer a estas vagas, o estudante precisa passar pelos critérios da escola pública e renda. Neste panorama, compreendemos que a pauta das ações afirmativas para minorias étnicas foi reduzida por outros critérios. Neste sentido, criou-se um modelo híbrido que propõe abarcar todos os grupos alvos que surgiram ao longo dos projetos.



Este trabalho, portanto, tentou traçar o caminho para criação da lei 12.711/12. Analisando os documentos e os discursos proferidos ao longo da tramitação e assim, uma genealogia da temática no Congresso Nacional. A partir do ciclo da política pública, enquadrámos este momento na fase de formulação. Entretanto, este debate não se esgota aqui. Outras perspectivas e outros mecanismos de análise podem surgir. Do mesmo modo, é necessário analisar a receptividade desta lei nas universidades federais brasileiras e o debate que surgiu durante este processo.

Nota

¹ Cientista política formada pela Universidade federal do Estado do Rio de Janeiro. Mestre em ciências sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Doutoranda em ciências sociais pela mesma universidade.

² Este artigo é resultado da dissertação intitulada “Ações Afirmativas no Ensino Superior: O Debate no Congresso Nacional” vinculada institucionalmente ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

³ Contudo, é importante ressaltar que compartilhamos da convicção segundo a qual raça não existe cientificamente. “Para que não haja dúvidas ou mal-entendidos sobre o conceito de raça que estamos utilizando, ressaltamos que a raça não existe cientificamente, bem como não é uma realidade natural. Raça é uma construção social e não um conceito biológico. Desse modo, enfatizamos que, embora a raça não exista cientificamente, ela existe socialmente.” (Bernardino, Santos e Silvério, 2009, p. 215)

⁴ Em 2016, com este trabalho em andamento, a lei se modificou novamente, criando mais um grupo-alvo. Nesta nova redação, foi incluída a reserva de vagas para pessoas com deficiência.

Contudo, esta temática não será abordada aqui tendo em vista que a fase de coleta de dados da pesquisa já havia terminado.

⁵ Política Pretendida (tradução minha).

⁶ Política Real (tradução minha)

⁷ Política em uso (tradução minha).

⁸ Aquela que não estabelece distinção alguma entre as pessoas” (Bandeira e Ferri, 2015, p. 21)



⁹ Caput advém do latim e significa "cabeça". É muito utilizado em textos legislativos referindo-

se à parte principal de um artigo.

¹⁰ Contabilizando os projetos protocolados pelo Partido da Frente Liberal (PFL). Partido que se refundou com o nome de Democratas.

Bibliografía

Ball, S. (1994) *Education reform: A critical and post-structural approach*. McGraw- Hill Education.

Ball, S.; Bowe, R. (1992) *Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues*. Journal of Curriculum Studies, v. 24, n. 2, p. 97-115.

Bandeira, M.; Ferri, C. (2015) *Constituição: uma ideia liberal*. In: Ferri, C. Direitos humanos fundamentais. Paco Editorial.

Bowe, R.; Ball, S.; Gold, A. (1992) *Reforming education and changing schools: Case studies in policy sociology*. Routledge, 1992.

Bardin, L. (1995) *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Campos, C. G. (2004) *Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde*. Rev. bras. enferm.

Caregnato, R. Mutti, R. (2006) *Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo*. Texto contexto - enferm.

Daflon, V. T., Feres Júnior, J., & Campos, L. A. (2013). Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. Cadernos de Pesquisa, 43(148), 302-327.

Gomes, J. B. (2001) *A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 45-79.

Jaccoud, L., et al. (2009) *Entre o racismo e a desigualdade: da Constituição à promoção de uma política de Igualdade Racial (1988-2008)*. In: IPEA (Org.). Políticas Sociais: Acompanhamento e Análise. Brasília: IPEA, v. 3, 2009

Jaccoud, L. B.; Beghin, N. (2002) *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília: Ipea.

Mainardes, J. (2006) *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47- 69, jan./abr.



Mainardes, J. Marcondes, M. I. (2009) *Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

Paula, L. (2008) *Relações raciais e desigualdade: resistências à política de cotas na universidade*. In: SYSS, Ahyas. Diversidade étnico-racial e educação superior brasileiro: experiências de intervenção. Rio de Janeiro: Quartet, p. 219-240.

Vieira, A. L. (2005) *A ação afirmativa e o combate às desigualdades raciais no Brasil: em busca do caminho das pedras*. 298p. Tese de Doutorado. Tese de Doutorado—Centro de Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.



Políticas educativas y aseguramiento de la calidad. Discursos y prácticas en universidades de Colombia y Argentina¹

Mónica Eliana García Gil
Magally Hernández Ospina

Resumen

Esta ponencia analiza las políticas de calidad para la educación superior y su relación con la evaluación y la acreditación institucionales, en universidades privadas de Colombia y Argentina, como resultado de una investigación conjunta entre la Universidad Santo Tomás (Colombia) y la Universidad Nacional de La Plata (Argentina) fundamentada en la sociología de la educación, cuya metodología se basó en el estudio de casos y el análisis documental. Se establece que la calidad de la educación superior, como temática y objeto de estudio, se ha instalado y reafirmado en la agenda regional y ha tenido un importante desarrollo expresado en normativas, en la creación de organismos evaluadores, procesos y metodologías, así como en discursos, prácticas y políticas estatales que se institucionalizan y se naturalizan en medio de marcos prescriptivos que condicionan el quehacer de la educación superior e inciden en las dinámicas de las universidades, en la producción y circulación del conocimiento, en el gobierno y las funciones universitarias, bajo lógicas que privilegian, en muchos casos, el pragmatismo de la planeación y la administración.

Palabras clave: discursos, prácticas universitarias, calidad educativa.

Introducción

Estudiar las políticas educativas, particularmente en contextos tan diversos como los de América Latina, plantea retos en cuanto a la comprensión de las diversas realidades, la implementación y los efectos de dichas políticas, al tiempo que posibilita el acercamiento a las dinámicas, las percepciones y apropiaciones, a los discursos y a las formas de hacer las cosas que las políticas generan entre los grupos humanos sobre quienes estas recaen. Específicamente, esta ponencia aborda las políticas en torno al aseguramiento de la calidad de la educación que se originaron en la década de los 90 del siglo pasado en Colombia y Argentina, y cómo estas han generado discursos y prácticas entre las comunidades académicas, así como cambios en la gestión, la planeación y en el gobierno universitario. Para la recolección de la información se



realizaron entrevistas en 6 universidades privadas (3 colombianas y 3 argentinas) a directivos y profesores; a los organismos encargados de orientar los procesos de acreditación (Consejo Nacional de Acreditación, CNA, de Colombia, y la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, CONEAU, de Argentina), así como a expertos en la temática objeto de estudio en ambos países. Los resultados que acá se presentan se basan en las entrevistas a los directivos de las universidades seleccionadas (vicerrectores, secretario(a)s generales, director(a)s de unidades académicas, decano(a)s, directoras de aseguramiento de la calidad) y al cuerpo directivo de los organismos evaluadores de ambos países, y en la revisión documental (leyes de educación, normativas, políticas, documentos de organismos evaluadores y universidades), a través de los cuales fue posible establecer las percepciones frente a la calidad educativa (expresadas a través del discurso) y las transformaciones institucionales que se han vivido a partir de la puesta en marcha de procesos de aseguramiento de la calidad (autoevaluación y acreditación institucionales) que conllevan nuevas formas de pensar, gestionar y hacer las cosas (prácticas).

Este estudio reconoce a las políticas públicas, no como acciones aisladas, sino, más bien, como “un conjunto de iniciativas y respuestas, manifiestas o implícitas, que observadas en un momento histórico y en un contexto determinados permiten inferir la posición -agregaríamos, predominante- del estado frente a una cuestión que atañe a sectores significativos de la sociedad” (Oszlak y O'Donnell, 1981, p.113) en este caso, concretamente, en lo que concierne a la calidad de la educación superior.

La sociología de la educación permite problematizar las políticas públicas en relación con discursos y prácticas que se institucionalizan en medio de interacciones entre distintos agentes sociales y entre ellos y el Estado, en donde los aspectos asociados a la educación son abordados como “fenómenos sociales” (Tenti Fanfani, 2013, p.12) con un carácter político, en tanto que la educación implica conocimiento y todo acto de conocimiento es un acto “interesado” y asociado con valores y tomas de posición en por lo menos dos espacios de lucha: el campo intelectual y el campo político. Acá la mirada de la sociología será productiva, tanto en términos científicos como políticos, en la medida en que posibilite una lectura ordenada de la compleja trama de desafíos que se le plantean al sistema educativo en las sociedades contemporáneas (Tenti Fanfani, 2013).



Fundamentación del problema.

“Analizar las políticas tiene una función científica (mejorar el conocimiento) y política (mejorar la acción y la toma de decisión)”.
(Fontaine, 2015, p.6).

A partir de los años 90 y después del Acuerdo de Bolonia (en 1999) los países latinoamericanos, así como los europeos, acordaron criterios orientados al aseguramiento de la calidad en la educación, tanto interna como externa, lo que significó que los gobiernos de América Latina promovieran procesos orientados, inicialmente, a controlar la calidad de la oferta privada de educación superior. El proceso se inició en 1990 en Chile; luego, durante esta misma década, se crearon y consolidaron agencias de acreditación en México, Costa Rica, Colombia y Argentina (Salazar, 2012). Por su parte, los países del MERCOSUR desarrollaron un mecanismo regional de reconocimiento de las decisiones de acreditación, que aún continúa vigente, y desde 2003 existe la Red Iberoamericana de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), que agrupa a representantes de la mayoría de los países de América Latina y del Caribe de habla hispana, además de España (Salazar, 2012).

La preocupación por la calidad de la educación se enmarca también en las reformas educativas que tuvieron lugar en los años 80, orientadas, en gran medida, por organismos internacionales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, quienes condicionaron apoyos económicos a los países de la región para la implementación de las mismas, bajo la promesa de superar condiciones de subdesarrollo y pobreza. Es en este mismo tiempo que se comienzan a tener en cuenta aspectos asociados a la gestión y la planificación educativa (Casassus, 2000), en términos de eficiencia, competitividad, cobertura, cumplimiento de estándares, rendición de cuentas, evaluación por logros y competencias, descentralización y privatización, entre otros.

Lo anterior dio origen a políticas educativas que incorporaron a la evaluación y la acreditación, tanto para las instituciones de educación superior como para los programas académicos, pensadas como estrategias y mecanismos que contribuyen a promover el mejoramiento de las instituciones, por medio del seguimiento al logro de los fines y los objetivos propuestos, así como el grado de pertinencia y trascendencia de estos para garantizar que efectivamente responden a lo que ofrecen y a lo que la sociedad espera de ellos (Nosiglia, 2013).



En Argentina, los procesos de evaluación institucional y acreditación de carreras universitarias son política de Estado, a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior (LES) No. 24.521, en 1995. El artículo 46 de dicha ley establece la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) como organismo descentralizado, adscrito al Ministerio de Educación, con las funciones de evaluar instituciones universitarias y acreditar las carreras de grado y de posgrado, entre otras.

En este país, la reforma de la educación superior buscó alinear los objetivos de las universidades con los del Estado. Entre ellas cabe destacar la política de evaluación y acreditación de la calidad a cargo de la CONEAU. En un principio, las universidades, en la década de los 90, resistieron a las políticas públicas que se impulsaban desde el gobierno, pero con el correr del tiempo y la aplicación de los procesos de aseguramiento de la calidad se produjo la adaptación de la comunidad académica a las mismas mediante su participación en las diferentes instancias de evaluación y acreditación (Guaglianone, 2017).

En Colombia, en el marco de la Ley 30 de 1992 o Ley de Educación Superior, se establecieron el Sistema de Aseguramiento de la Calidad y el Sistema Nacional de Acreditación con el fin de fortalecer la calidad de la educación superior y hacer reconocimiento público al logro de altos niveles de calidad, buscando preservar así derechos legítimos que en esta materia tienen los usuarios del sistema de educación superior y la sociedad (CNA, 2013). Lo anterior se enmarca en el derecho a la educación que aparece consignado en la Constitución colombiana.

En respuesta a los cambios que las Instituciones de Educación Superior en América Latina han vivido en las últimas décadas debido, entre otros, a la inserción en escenarios locales, nacionales e internacionales, y de acuerdo con los retos que plantean la globalización y el avance en los desarrollos tecnológicos, se evidencia en la región la necesidad de crear las condiciones que permitan consolidar sistemas educativos de alta calidad. Para ello resulta indispensable fortalecer a las comunidades académicas de las distintas disciplinas, profesiones y oficios, como factor fundamental para alcanzar altos niveles de calidad en las instituciones y en los distintos programas académicos (CNA, 2013).

Como resultado de la preocupación por el aseguramiento de la calidad, que tomara fuerza a finales del siglo pasado, se fue consolidando también el análisis más específico de las políticas públicas en educación. Esto permitió develar los procesos de toma de



decisiones y reinsertar las políticas sectoriales en el marco más amplio de las dinámicas societales y estatales, lo que a su vez permitió complejizar y profundizar el conocimiento sobre la relación entre el Estado y la universidad, al tiempo que ampliar la indagación hacia las formas de regulación del sistema en su conjunto y a las modalidades en que las propias instituciones procesan las políticas públicas (Chiroleu, Suasnabar, Rovelli, 2012). Con el fin de conocer más a fondo las políticas educativas, los contextos institucionales y las comunidades académicas que han participado de la implementación de dichas políticas en relación con procesos de aseguramiento de la calidad (evaluación y acreditación institucionales) y analizar los lineamientos de las agencias evaluadoras estatales, así como las experiencias de los actores que han participado de dichos procesos, se realizó esta investigación que abarcó el periodo comprendido entre los años 2014 y 2017, cuyo propósito fue indagar por la noción de calidad que está presente en los discursos y las prácticas, de universidades privadas y organismos evaluadores, en torno a los procesos de acreditación y de evaluación institucionales, en Colombia y Argentina, con el fin de establecer las transformaciones generadas por dichos procesos en universidades de América Latina.

Por discurso se entiende todo objeto o acto que participe en una relación de significación y, por lo tanto, en un contexto discursivo. De tal manera que todo objeto o práctica es significada de alguna manera al ser apropiada por los agentes sociales. En este sentido, toda configuración social es discursiva. Por ello, las prácticas educativas, en tanto prácticas sociales, son también discursivas (Pini, 2009; Buenfil, 2007, 2009). En este marco, el discurso educativo contempla tanto el lenguaje oral y escrito como los otros elementos que constituyen lo educativo (actividades, rituales, distribución de espacios y de tiempo, etc.) interpretando las significaciones que adquieren en sus relaciones entre sí y frente a otras prácticas e instituciones sociales (Buenfil, 2007).

Metodología.

Esta investigación se sustenta en un diseño metodológico de tipo cualitativo, basado en el estudio de casos comparativo. Los estudios de caso tratan de comprender los fenómenos estudiados en su especificidad y, de acuerdo con Yin (2009), presentan las siguientes características: examinan e indagan sobre un fenómeno contemporáneo en su entorno real; las fronteras entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes; se utilizan múltiples fuentes de datos y puede estudiarse tanto un caso único como múltiples casos.

El estudio se centró en seis universidades privadas, tres de cada país, y en los



organismos nacionales de evaluación y acreditación (CNA, de Colombia, y la CONEAU, de Argentina). La selección de los casos a estudiar se llevó a cabo teniendo en cuenta los criterios de: antigüedad, tamaño² oferta académica, tipo de gestión (privada confesional o laica) y haber finalizado al menos un proceso de autoevaluación institucional (con fines de acreditación o de evaluación institucional). Por otro lado, entre las instituciones de ambos países se buscó equivalencia, o emparejamiento, con el fin de garantizar la comparabilidad.

Para la recolección de la información se recurrió a la combinación de dos técnicas: las entrevistas semi-estructuradas y el análisis documental. Las primeras se realizaron a una muestra intencional de actores involucrados en el diseño y la gestión de la evaluación, y en la acreditación institucional: directivos de diferente rango, docentes, técnicos y expertos; mientras que el análisis documental se llevó a cabo a partir de un corpus de materiales tales como leyes, políticas, decretos y resoluciones ministeriales referidas a esta temática, documentos institucionales (estatutos, modelo pedagógico, modelo de autoevaluación), así como informes internos y externos de evaluación.

Como delimitación temporal se seleccionó el periodo comprendido entre los años 2014 y 2017, tiempo en el cual la mayoría de las universidades escogidas realizaron procesos de autoevaluación y recibieron visitas de evaluación externa con los respectivos informes y resoluciones por parte de los organismos evaluadores o de los Ministerios de Educación. En cuanto a la delimitación espacial, el estudio se desarrolló en la ciudad y la provincia de Buenos Aires (Argentina) y en la Sabana de Bogotá (Colombia).

El conjunto de casos seleccionados no es considerado como una muestra estadística representativa de una población de donde se infieren generalizaciones; “por el contrario, cada caso es estudiado y analizado en su especificidad para luego proceder a la comparación entre ellos. En este sentido, la búsqueda no se orienta sólo hacia las características que tienen en común sino también hacia sus diferencias” (Archenti, 2018, p.296).

Resultados y discusión.

En medio de las reformas estructurales que vivió Latinoamérica a finales del siglo XX, que generaron cambios económicos, políticos y sociales, se gestaron nuevas políticas educativas, y en ellas emergió la preocupación por la calidad, encuadrada en un discurso de modernización educativa que hizo parte del proyecto geopolítico promovido por el Consenso de Washington, lo que condujo al posicionamiento de una concepción de



calidad asociada con estándares y mecanismos de evaluación periódicos, de carácter nacional e internacional, que produjeron modificaciones sustantivas en el gobierno universitario, en las formas de gestión, en las prácticas educativas, en la formación docente, en la estructura de las instituciones de educación superior, y en la comprensión de la autonomía, entre otros (García, Hernández, Piovani, 2018).

Lo anterior permitió el surgimiento de los sistemas de evaluación a gran escala que se manifiestan, por ejemplo, en la implementación de sistemas nacionales de evaluación de la calidad educativa como respuesta a los requerimientos que organismos multilaterales hacen a los países que aspiran acceder a préstamos económicos que les permitan superar condiciones de subdesarrollo y pobreza. Si bien esto no determina las características últimas de los sistemas de evaluación de la calidad, sin la aparición de estos organismos de crédito y de este movimiento de reforma, no se podría entender la instalación de estos grandes sistemas que demandan importantes recursos humanos y financieros (Larripa, 2009).

Es claro que la evaluación no es un tópico nuevo para la educación, pero las iniciativas y los dispositivos actuales de evaluación que han ganado protagonismo en términos de política pública son relativamente nuevos, tanto por sus formatos masivos y estandarizados, como por el contenido y la finalidad que se les otorga. Es así que a partir de la década de los noventa la evaluación se transforma en un elemento particularmente poderoso de política educativa. Prueba de esto es la creación de direcciones o secretarías de evaluación de la calidad en la mayor parte de los ministerios de los países de América Latina (Saforcada, 2012). Estas normativas también reflejan hasta qué punto el neoliberalismo ejerció hegemonía en términos de los modos de pensar la educación e incidió en la redefinición de las agendas entre el Estado y las instituciones universitarias. De igual forma, frente a los sistemas de evaluación implementados en los países latinoamericanos se pueden apreciar diferencias entre sí en aspectos relativos al diseño, la puesta en marcha y el desarrollo de estos, así mismo, los países definieron sus propios objetivos y diseñaron sus instrumentos, enfatizando distintos usos y funciones para sus evaluaciones, llegando a responder, según el caso, a paradigmas de evaluación y de usos de los resultados muy diferentes (Gvirtz, S.; Larripa, S.; y Oelsner, V., 2006). Colombia, en particular, ha recogido las tendencias foráneas y ha atendido los requerimientos de organismos como el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la UNESCO, en materia de educación. Con la Ley 30 de 1992, sobre Educación Superior,



y la creación del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) se buscó generar escenarios para la rendición de cuentas, el seguimiento y el control a las instituciones de educación superior, al tiempo que articular evaluación y calidad de la educación en medio de las demandas que generan las dinámicas propias de un mundo globalizado en donde se tiende a privilegiar la libre competencia, la desregulación y la flexibilidad; la privatización de la actividad educativa; la eficiencia y la productividad como criterios principales de decisión; lo privado sobre lo público; la autonomía relativa de la universidad y la medición por resultados más que por procesos (García y Plazas, 2017).

En Colombia, la evaluación y la acreditación institucionales se rigen por lo consignado en la Ley General de Educación (Ley 115) y la Ley de Educación Superior (Ley 30) así como por la política para el aseguramiento de la calidad de la educación superior y el Sistema Nacional de Acreditación, de donde se derivan conceptos y concepciones que asocian las prácticas evaluativas con la medición de la calidad de la educación y la rendición de cuentas, en medio de discursos que promulgan el desarrollo de una cultura organizacional orientada hacia la evaluación y el mejoramiento continuo, lo cual implica el despliegue de políticas, programas estratégicos, proyectos, acciones y recursos que, integrados en planes de desarrollo, promueven el cumplimiento de los enunciados misionales y de un ideal de excelencia con participación activa de la comunidad institucional (Consejo Nacional de Acreditación, 2015). Todo esto va a tener distintos niveles de apropiación entre las Instituciones de Educación Superior, sean públicas o privadas, según sus propósitos formativos, valores y estructura organizacional. Por su parte, en Argentina, la Ley de Educación Superior (LES) se centró inicialmente en el análisis de solicitudes para la creación de instituciones universitarias privadas, en la acreditación de las carreras de posgrado (especializaciones, maestrías y doctorados) y en la evaluación institucional. Luego se implementó la acreditación para las carreras de grado consideradas de interés público (Artículo 43 de la LES), como medicina, psicología, arquitectura y las ingenierías, hoy en día se han incorporado abogacía y contaduría pública. Esta ampliación de competencias acompañó un proceso de relativa aceptación de la cultura y la práctica de la evaluación en el ámbito científico y universitario (García, Hernández, Piovani, 2018), con los consecuentes debates que se generaron en torno a la LES, y a la CONEAU, a sus impactos, así como a la forma como se asume y se evalúa la calidad universitaria, sus fundamentos, procedimientos, e incidencia en la autonomía y en las funciones universitarias (docencia, investigación y extensión). De todos modos, la Ley de Educación Superior llegó a legitimar los instrumentos tendientes a la mejora de la calidad, lo cual se instrumentó en la creación



de unidades específicas para la evaluación y la acreditación, y en la alta participación de académicos como expertos evaluadores (Guaglianone, 2013).

Esta investigación indagó por los discursos y las prácticas en torno a la evaluación y la acreditación, en el contexto de la educación superior, insertos en una cultura institucional que los legitima y que posibilitan que estos mismos se vayan asentando entre la comunidad académica a través de distintas formas de uso y de apropiación. Es así que el concepto de discurso es además potencialmente fructífero en el estudio de la educación porque permite interpretar la forma como diversos procesos y objetos se articulan en una cadena de significaciones que impregnará las diversas instancias de la dinámica societal (Buenfil, 2007).

Los resultados obtenidos permiten evidenciar los distintos matices de la noción de calidad presentes en el ámbito universitario (instituciones privadas) y poner de manifiesto que el concepto de calidad es polisémico, dinámico, cambiante y va a aparecer asociado, entre otros, a la identidad, a los propósitos formativos y misionales de las instituciones educativas y de los programas académicos, sin negar también que, en algunos casos, se ha ido asentando una noción de calidad acorde con los planteamientos, requerimientos y “recomendaciones” de organismos internacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la OCDE, de allí que sean comunes expresiones como “estándares”, “medición y auditoría permanentes”, “cumplimiento de metas”, al igual que el carácter punitivo y de control que se le adjudica al aseguramiento de la calidad.

Entre los directivos de las universidades consultadas (tanto de carácter confesional como laico), la calidad va a estar asociada a aspectos como la formación académica y la formación integral, la cualificación y la calidad docente, la igualdad de oportunidades para acceder a la educación, el compromiso con el estudiante y con el docente, las competencias de los graduados, las interrelaciones entre docencia, investigación y extensión, así como con la internacionalización, la creación de conocimiento, el trabajo en equipo, la formación en valores, los principios éticos y ser sustentable en el tiempo. También con pertinencia, responsabilidad, coherencia, congruencia, consistencia, transparencia, mejoramiento continuo, evaluación y autocrítica permanentes vinculación pertinente con el entorno y conocimiento con sentido social.

Para los directivos de las universidades de Argentina y Colombia la calidad se relaciona con el trabajo bien hecho, con aportar valor a lo que se ofrece, con la excelencia en la gestión, la rigurosidad en la información, el cuidado en los detalles, la articulación entre



lo académico y lo administrativo y el fortalecimiento institucional.

Estas expresiones que definen calidad van a estar articuladas con la identidad y la misión institucionales, bajo el propósito de prestar servicios educativos con excelencia, vocación de servicio y rigurosidad, con la infraestructura y los recursos adecuados para ello, de esta forma “cada carrera o cada unidad académica contribuye al proyecto institucional en términos de su inserción en la comunidad y el cumplimiento de su razón de ser y de su ideario institucional” (directivo argentino).

Desde la perspectiva de la planeación y la gestión estratégicas, se habla de rendición de cuentas (*Accountability*), del cumplimiento de metas y de los propósitos comunes, de mejores prácticas, de nuevas y mejores formas de hacer gestión, bajo el concepto de un mejoramiento sostenido con idoneidad y sustentable. Lo anterior contribuye a que una institución o un programa académico de calidad, sea un referente, con atributos particulares que contribuyen también a su diferencial. “Esto se tiene que hacer evidente en un plan de mejora (como el día a día de seguimiento) articulado a un Plan General de Desarrollo para garantizar recursos, y que la política está respaldada por la institución” (directiva colombiana).

Para los organismos evaluadores (CNA y CONEAU) la calidad tiene que ver con todo lo que abarca el proceso formativo y las implicaciones de la prestación del servicio educativo para las universidades. Por ello la calidad se asocia con el mejoramiento continuo y con los procesos centrados en los estudiantes, los docentes, la formación, el intercambio de conocimiento y la infraestructura que respalda todo esto (directivos CONEAU, 2018). También se reconoce que la calidad es medible, por ello se asocia con estándares, indicadores e instrumentos transparentes, y con la evaluación como un ejercicio de auditoría permanente (directivos CONEAU, 2018).

En Colombia, en el marco de la Ley de Educación Superior, se introduce el concepto de calidad relacionado con los resultados académicos, los medios y los procesos empleados, la infraestructura institucional y las dimensiones de carácter cualitativo y cuantitativo propias, que ejecuta cada institución (Artículo 6, literal c). A su vez, en la misma Ley, este concepto de calidad se relaciona también con la manera en que las instituciones realizan sus propósitos y objetivos (Art.53). En este sentido, para uno de los funcionarios del CNA, “la calidad es la manera en que cada institución logra cumplir los propósitos que se fija, por lo tanto, esta se mide en el marco de lo que cada institución define como su misión y su quehacer, y a nivel de programas, en relación con lo que promete a sus estudiantes en términos del propósito de formación de cada



disciplina”.

Para la coordinación académica del CNA, la calidad, en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Colombia, tiene un carácter filosófico, ontológico y epistemológico que pone en el centro al ser humano. Es así como la formación humana e intelectual aparece como central al pensar en la calidad de la educación y de allí la necesidad de propiciar una reflexión permanente en torno al ser humano, y a qué tipo de personas están recibiendo y formando los programas académicos. Para el CNA no se trata únicamente de la calidad del currículo, del laboratorio, de la infraestructura, de la capacidad instalada o de los informes, sino de procesos de formación con calidad que permitan consolidar el proyecto de vida de los estudiantes y de sus familias. De esta forma, la calidad es un valor agregado en la formación y una forma de contribuir al desarrollo puntual de la sociedad (directivos CNA, 2018).

En torno a la noción de calidad, se reconoce que esta ha migrado de un enfoque centrado en los procesos e insumos a un enfoque de evaluación por resultados de cara al logro de los propósitos de la institución y de los programas académicos (directivos CNA, 2018). De esta forma, se van dejando de lado los sistemas internos de aseguramiento de la calidad basados en la planeación, la gestión y el seguimiento, considerados como de primera generación, para dar paso a aquellos enfocados en los resultados de la evaluación como insumo para la toma de decisiones y para el análisis institucional. Por ello hoy “hablamos mucho de sistemas, ya no es tanto la evaluación para juzgar si las instancias están haciendo o no están haciendo, sino cómo los procesos se articulan, como funcionan” (directora de aseguramiento de la calidad de universidad colombiana).

Se asocia también la calidad educativa con el acercamiento a lo óptimo, más allá de hitos o umbrales a los que se pretende llegar, se trata de una búsqueda continua.

En cuanto a las transformaciones en las formas de hacer las cosas (prácticas) las instituciones han diseñado, gestionado e implementado modelos y metodologías para la autoevaluación, generalmente alineados con los organismos evaluadores (CONEAU y CNA), con cierto margen de apropiación, lo que va dando lugar a particularidades y a que no todas las autoevaluaciones y las acreditaciones se lleven a cabo de la misma manera. En las universidades colombianas que se incluyeron en el estudio, el modelo de autoevaluación está en consonancia con el modelo de gestión institucional, enfocado hacia la planeación estratégica, en donde los aspectos propios de la autoevaluación (factores, características, objetivos, aspectos a evaluar,



indicadores,) y sus resultados, se vinculan a planes generales de desarrollo particulares en distintos niveles de la organización universitaria.

Las experiencias de evaluación con fines de la acreditación institucional, vividas por las seis universidades que fueron estudiadas, remiten a reconocer el carácter reflexivo, mediador y performativo de la evaluación y de los procesos asociados al aseguramiento de la calidad, en la medida en que brindan pautas para la acción y generan aprendizajes con características particulares, entre las cuales se cuentan lo colectivo y el constituir una fuente de reconocimiento facilitadora del encuentro, aunque también es un medio para explicitar diferencias y, si resulta posible, saldarlas (Neirotti, 2005).

La CONEAU reconoce también el impacto y el poder transformador de la evaluación institucional y la considera una herramienta de transformación de las universidades y de la práctica educativa, al tiempo que un proceso con carácter constructivo, participativo y consensuado; una práctica permanente y sistemática que permite detectar los nudos problemáticos y los aspectos positivos. Ello implica la reflexión sobre la propia tarea como una actividad contextualizada que considera tanto los aspectos cualitativos como los cuantitativos [...] y una plataforma para el planeamiento institucional (CONEAU, 1997).

De acuerdo con la CONEAU, la existencia de esta Comisión y de los procesos de acreditación de carreras y la evaluación institucional han instalado en La Argentina procesos de mejora que han significado la creación de instancias internas encargadas de realizar las evaluaciones institucionales “las que tienen por objeto el análisis de sus logros y dificultades en el desarrollo de sus funciones. Tanto la evaluación externa como la autoevaluación abarcarán las funciones de docencia, investigación y extensión, y, en el caso de las instituciones universitarias nacionales se incluirá la gestión institucional” (CONEAU, 2016, p.26); se ha incrementado la graduación (incluso 7 veces más que hace 14 o 15 años, como en el caso de las ingenierías) y cambió el modo en que se autorizan las nuevas instituciones universitarias, sobre todo las privadas, lo que detuvo el crecimiento de las universidades privadas. A partir de la vigencia de la LES y la creación de la CONEAU, en 1995, se comenzó a crear menos de una institución por año; al 2017, en 22 años, se crearon 20 instituciones mientras que en los cinco años anteriores a la creación de la CONEAU se habían creado 22, es decir más de 4 por año, de esta forma, la CONEAU da legitimidad a la creación de programas y tranquiliza a las instituciones privadas. Así mismo se han posibilitado mejoras en la formación de los docentes y se ha elevado el número de acreditaciones, en catorce años se pasó, por ejemplo, de un



8% de las carreras de medicina acreditadas, a tener hoy casi el 80% acreditado (directivo de CONEAU).

Algunas de las transformaciones vividas por las universidades argentinas consultadas, a raíz de los procesos de evaluación institucional y de acreditación de carreras, abarcan aspectos como los siguientes, identificados por sus directivos:

Una mayor conciencia de tener una gestión ordenada en las unidades académicas y tener indicadores.

Tomar conciencia de la necesidad de contar con la infraestructura adecuada.

La acreditación de las carreras, casi todas las facultades tienen carreras acreditadas.

Tomar conciencia de la realidad de la universidad. “Es de mucha ayuda leer el dictamen que hacen los pares que vienen de afuera y miran”.

La evaluación institucional ayuda a tener una visión general, ayuda en el conocimiento de todo.

Se han generado modificaciones en los estatutos.

La autoevaluación contribuye a procesos de mejora continua.

“Siempre estamos en proceso, si usted me pregunta si estamos mejor que ayer le voy a decir que sí” (directivo universidad argentina).

Para los directivos de las universidades colombianas que participaron en el estudio, los procesos de acreditación (institucional y de programas) así como la autoevaluación, han generado transformaciones en las formas de pensar, en la gestión y la planeación tanto académica como administrativa, y esto se evidencia en los planes de mejora y en los planes de desarrollo de unidades académicas y de las instituciones, esto impacta en el presupuesto y en la planeación y permiten definir rutas que orientan la gestión y la autorregulación.

Otras transformaciones tienen que ver con:

La mejora en distintos aspectos: en espacios, en infraestructura, laboratorios, contratación docente, en el gobierno universitario, la inversión, la movilidad docente, en el acompañamiento estudiantil y en cada una de las funciones universitarias (docencia, investigación y proyección social o extensión).

Para las universidades con acreditación multicampus se generaron espacios de diálogo y de discusión para la construcción colectiva, tanto del proceso mismo de



autoevaluación, como de cara a la formalización de un pensamiento nacional con procesos nacionales de articulación.

Se unificaron procesos, documentos y formatos.

Se transformaron el gobierno universitario y las estructuras institucionales para dar respuesta a la acreditación multicampus.

Se generaron nuevas políticas, otras se actualizaron.

Se revisó y en algunos casos se construyó un nuevo Estatuto Orgánico.

El lenguaje, al hablar ahora de sistemas integrados a nivel nacional, lo que llevó a redefiniciones en aspectos curriculares, de investigación y proyección social.

Los resultados expuestos permiten dar cuenta de la triple dimensión de la política pública para el aseguramiento de la calidad, en tanto esta se reconoce como *discurso*, como *curso de acción*, y como *entramado de actores* involucrados en el desarrollo de ese curso de acción (Di Virgilio, 2010, p. 253). De esta forma, producto del análisis, se puede establecer que las políticas son dinámicas, en la medida en que dan lugar a lineamientos (para operativizar su acción), orientan la toma de decisiones y van a derivar en resultados e impactos en los contextos en los que se implementan y en los que se encuentran insertas las instituciones educativas y los organismos (estatales y/o gubernamentales) que las generan.

Conclusiones y reflexiones finales.

Esta investigación problematizó la calidad de la educación superior en momentos en que, en distintos países de América Latina incluyendo Colombia y Argentina, predomina el pensamiento económico y un marcado énfasis más hacia la relación universidad-empresa-mercado, que en las relaciones entre universidad – sociedad / comunidad / sujetos. Esta última resulta vital en medio del conflicto social que viven países de la región, dado que una educación de calidad posibilitará comprender los problemas sociales y aportar en la búsqueda de soluciones a estos.

Es común que en los países de latinoamericanos, como lo evidencia la literatura especializada, se aborde la calidad y los términos en lo que se hace referencia a ella provengan de la lógica empresarial, del mercado, del ámbito comercial y de la producción industrial, lo cual resulta peligroso para la universidad en la medida en que “esas demandas y esas caracterizaciones se constituyan en el territorio de su reconocimiento social y en la referencia para juzgar sobre sus realizaciones dentro y fuera de la



institución” (Hernández, 2002, p.22).

Las políticas en torno a la calidad de la educación superior se han instalado en las universidades privadas estudiadas, con algunos procesos de resistencia, y con diferentes niveles de incorporación en cuanto a ejes estructurales como la planeación, la gestión, la orientación curricular, los procesos de enseñanza-aprendizaje, investigación y extensión, de esta forma, en los casos estudiados, la implementación de las políticas ha ido más allá que el sólo cumplir con lo dispuesto por una ley y ha generado transformaciones que redundan en el fortalecimiento de los sistemas universitarios de ambos países.

Generar procesos de investigación que permitan conocer en profundidad lo que significa la calidad universitaria es una apuesta académica que contribuye a ampliar el conocimiento científico sobre los procesos de acreditación y de evaluación de carácter institucional ya que, especialmente en Colombia, este tipo de procesos suelen interpretarse como asuntos de carácter más burocrático y administrativo que académico, lo cual genera, en ocasiones, resistencias e imaginarios que pueden ser equívocos, en cuanto a lo que realmente significan la acreditación y la evaluación institucionales como procesos de gestión que tienen la posibilidad de consolidar la misión y el carácter de la universidad.

Tanto en Colombia como en Argentina, los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior y los organismos evaluadores están próximos a cumplir 25 años, por lo cual ameritan ser revisados a la luz de las necesidades actuales de los países estudiados, de la región latinoamericana y del mundo de hoy que se enfrenta a la cuarta revolución industrial que trae transformaciones estructurales para la educación superior y las instituciones universitarias. También es el momento de recoger las experiencias vividas, los aprendizajes y la comprensión alcanzada, con el fin de establecer el impacto de las políticas en torno a la calidad de la educación durante estos años y avanzar en la consolidación de una calidad educativa en medio de las nuevas relaciones, y tensiones, que hoy tienen lugar entre el Estado, el mercado, la sociedad y las instituciones universitarias.

La actual coyuntura política y social que atraviesa el sur del continente latinoamericano y especialmente, naciones como Colombia, plantea problemáticas como la de la educación superior, no solo en los órdenes de la calidad sino de su acceso y cobertura educativa, en el marco de una sociedad que reclama educación superior pública y gratuita y mayor compromiso de la educación privada con las necesidades sociales de



los jóvenes, en un país con uno de los índices más altos de desigualdad en la región (PNUD, 2018). Reclamo que se sustenta en el derecho a la educación como un derecho social, el cual supone la obligación del Estado de disponer de instituciones y programas, accesibles para todos, con programas pertinentes y de calidad, que respondan a las necesidades, no solo de los estudiantes sino de las comunidades (Delia, 2016 citado por Parra 2016).

Esta situación exige preguntarse por el papel que cumplen las políticas neoliberales de mercantilización de la educación superior que encuentran en los discursos de la calidad, tensiones entre la oferta educativa y los precios de esa oferta, los cuales en la mayoría de las ocasiones son elevados para una población con bajos ingresos económicos, en el caso de Colombia. Lo que a su vez implica para los jóvenes y sus familias, la búsqueda de opciones de financiación para solventar los gastos que implican los estudios superiores en una universidad privada, opción que es elegida por una gran parte de la población y que se refleja en los datos de la matrícula, que para el 2018 en Colombia reportaba 1.197.885 matriculados en universidades privadas, lo que representa el 49.7% del total de la matrícula en educación superior en todo el país. (Ministerio de Educación Nacional, 2018). Otro aspecto a tener en cuenta tiene que ver con que el costo de la matrícula en la universidad privada suele estar directamente relacionado con las certificaciones de alta calidad que poseen las instituciones y sus programas académicos, que da como resultado que, a mayor calidad, mayor costo en las matrículas, lo cual se justifica desde las inversiones que realizan las universidades en infraestructura, investigación y personal académico, entre otros.

Es aquí donde resultan pertinentes algunos cuestionamientos finales en torno a la forma de asumir la calidad en la educación superior privada en Colombia: ¿será la calidad un pretexto para obtener mayores beneficios y réditos económicos para las instituciones?; ¿la transformación de la universidad colombiana a partir del aseguramiento de la calidad debería contribuir a aumentar la cobertura de la educación en un país donde, para el 2018, solo el 38% de los jóvenes al terminar su bachillerato logran ingresar inmediatamente a estudios superiores?; ¿cuál es la verdadera transformación que se puede generar para los países que han optado por apostarle a una educación de alta calidad en sus instituciones educativas?. Tal y como lo expresa Mayorga (1999, s.p.) “No existe esa calidad si no hay avance cognoscitivo de los educandos, incluyendo no sólo la comprensión de los fenómenos sino la dimensión práxica del saber, es decir, saber hacer con destrezas de todo tipo derivadas de la aplicación del conocimiento”



que puedan aportar al desarrollo y generar soluciones a la conflictividad social que se vive en distintos contextos de la región latinoamericana.

Notas

¹ Esta ponencia se deriva de la investigación titulada “Discursos y prácticas en torno a la calidad universitaria en el marco de procesos de acreditación y evaluación institucionales en universidades de Colombia y Argentina”, realizada con recursos de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina, y del Fondo para el Desarrollo de la Investigación, FODEIN (12^a convocatoria, 2018), de la Universidad Santo Tomás, Colombia. Participaron como investigadores: Mónica Eliana García Gil, Magally Hernández Ospina (Colombia) y Juan Ignacio Piovani (Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Investigador IdIHCS-Conicet).

² Para Del Bello, Barsky y Giménez (2007) según el tamaño las IES pueden ser: pequeñas (hasta 2.999) medianas (entre 3.000 y 9.999 estudiantes) o grandes (10.000 o más estudiantes).

Referencias bibliográficas.

Archenti, N. (2018) Estudio de caso/s. En: Marradi, A.; Archenti, N.; Piovani; J. I. *Manual de Metodología de las ciencias sociales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI editores (pp. 291-303).

Buenfil, R.N (2009). Análisis político del discurso e historia de la educación. En: M. Pini (comp.) *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico*. Provincia de Buenos Aires, Argentina: UNSAM EDITA de Universidad Nacional de General Sanmartín.

Buenfil, R.N (2007). *Análisis de discurso y educación*. Departamento de Investigaciones Educativas, DIE. México: Instituto Politécnico Nacional. Recuperado de: https://www.uv.mx/blogs/uvi/files/2008/10/unidad-3_2buenfil.doc

Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina*. UNESCO: documento preliminar. Recuperado de: <http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec2%20.pdf>

Chiroleu, A.; Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2012). *Política universitaria en Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Buenos Aires, Argentina: Federación Nacional de Docentes Universitarios, IEC – CONADU; Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.



- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, CONEAU (2017). *Creación de instituciones universitarias privadas. La labor de la CONEAU (1996-2016)*. Buenos Aires, Argentina: Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, CONEAU (2016). *Evaluación Institucional. Criterios y procedimientos para la evaluación externa* Buenos Aires, Argentina: Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, CONEAU (1997). *Lineamientos para la Evaluación Institucional*. Buenos Aires, Argentina: Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.
- Congreso de la República (1994). Ley 115, por la cual se expide la ley general de educación. Bogotá, Colombia. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-i85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República (1992). Ley 30, por la cual se organiza el servicio público de la educación superior. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-86437.html>
- Consejo de Educación Superior, CESU (2015). *Lineamientos para la acreditación institucional*. Bogotá.
- Consejo Nacional de Acreditación (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Bogotá: Sistema Nacional de Acreditación, SNA.
- Del Bello, J.C.; Barsky, O. y Giménez, G. (2007). *La universidad privada argentina*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
- Di Virgilio, M.M. (2010). La(s) política(s) educativa(s) como objeto de investigación: formas de construcción y abordaje. En: Wainerman, C. y Di Virgilio, M.M. (comp). *El quehacer de la investigación en Educación*. Buenos aires, Argentina: San Andrés, Manantial editorial.
- Fontaine, G. (2015). *El análisis de políticas públicas. Conceptos, teorías y métodos*. Barcelona, España: Anthropos; Quito, Ecuador: Flacso..
- García, M.E; Hernández, M; Piovani, J.I. (2018). Calidad de la educación superior en Colombia y Argentina. Un análisis desde las políticas públicas. En: *Opción. Especial No.18. Año 34*. Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia. Recuperado de: <http://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/23939/24384>
- Guaglianone, A. (2017). Impacto de los procesos de aseguramiento de la calidad en el sistema universitario argentino. En: *Revista Argentina de Educación Superior (RAES)*. Año 9. No. 15, diciembre 2017. Recuperado de: http://www.revistaraes.net/revistas/raes15_art5.pdf



Guaglianone, A. (2013). Políticas de evaluación y acreditación en las universidades argentinas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Teseo – Universidad Abierta Interamericana, UAI.

Gvirtz, S.; Larripa, S.; y Oelsner, V. (2006) Problemas técnicos y usos políticos de las evaluaciones nacionales en el sistema educativo argentino. En: Archivos Analíticos de Políticas Educativas. Vol. 14, No. 18. Universidad de Arizona. Recuperado de: <http://epaa.asu.edu/epaa/>

Hernández, C.A. (2002). Universidad y Excelencia. En: Henao, M.; Hernández, C.A., et al. Educación superior. Sociedad e investigación. Instituto colombiano para el desarrollo de la ciencia y la tecnología Bogotá, Colombia: Colciencias. Asociación colombiana de universidades, Ascun.

Larripa, S. (2009). Reflexiones sobre las funciones de los sistemas de evaluación educativa de gran escala: Entrevista a Silvina Larripa. En: Archivos de Ciencias de la Educación, Vol. 3. No. 3. Buenos Aires, Argentina: FaHCE-UNLP. Recuperado de: <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/ARCHv03n03a06/4055>

Mayorga, R. (1999). Los desafíos a la universidad latinoamericana en el siglo XXI. En: Revista Iberoamericana de Educación. Número 21. Monográfico: Universidad Siglo XXI. Septiembre – Diciembre. Organización de Estados Iberoamericanos.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2019). Resumen de Indicadores de Educación Superior. Perfil Nacional. Bogotá (Colombia) Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-212350.html?_noredirect=1

Neirotti, N. (2005). Elementos conceptuales y metodológicos para la evaluación de políticas y programas sociales. Buenos Aires, Argentina: UNESCO-IIEP.

Nosiglia, M.C. (comp.) (2013). La evaluación universitaria. Reflexiones teóricas y experiencias a nivel internacional y nacional. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1981). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. Buenos Aires, Argentina: Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES).

Parra, M.C. (2016) Veinticinco años de Sociología de la Educación: viejas y 'nuevas' realidades. En: Espacio Abierto, vol. 25, núm. 3, 2016. Universidad del Zulia, Venezuela.

Pini, M. (2009) (comp.). Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico. Provincia de Buenos Aires, Argentina: UNSAM EDITA de Universidad Nacional de General Sanmartín.



Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD (2019). Índices e indicadores de desarrollo humano. Actualización estadística de 2018. Washington D.C., Estados Unidos.

Saforcada, F. (2012). Las leyes de educación después de los años 90: de la hegemonía neoliberal al postconsenso de Washington. Persistencias, sincretismos y transformaciones. En: M. Feldfeber y N. Gluz, (coords) Las políticas educativas después de los '90: regulaciones, actores y procesos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO; Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180201025243/LasPoliticaseEducativas.pdf>

Salazar, J.M (2012). Modelos de aseguramiento de la calidad en la educación superior. Santiago: Cinda - Ril editores.

Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina (1995). Ley de Educación Superior (Ley 24.251). Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>

Tenti Fanfani, E. (2013). Sociología de la educación. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.

Yin, R. (2009) Case study research. USA: Sage.



O papel das ideias na definição da agenda da Política Nacional de Educação Especial (2008)

Júlia Gabriele Lima da Rosa (UFRGS)
Letícia Maria Schabbach (UFRGS)

Resumo

O presente artigo é um fragmento da análise realizada no Trabalho de Conclusão de Curso em Políticas Públicas. É concernente à temática das políticas públicas de educação especial e analisa especificamente o papel do Movimento de pessoas com deficiência, das instituições especializadas e do Ministério da Educação na consolidação da agenda que serviu de base para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), lançada em 2008 pelo Ministério da Educação após ter sido formulada pelo Grupo de Trabalho convocado pela Portaria Ministerial Nº 555/07 (Brasil, 2007). Desde o lançamento do documento que lhe serviu de base, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) foi alvo de questionamentos e de intensos debates entre os atores envolvidos com a temática da educação especial, pois indicava uma mudança profunda nas diretrizes para o acesso de pessoas com deficiência à escolarização, para os serviços de atendimento educacional especializado e, principalmente, uma mudança na própria *concepção* de deficiência. A atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) incorpora o conceito de “inclusão”, torna a educação especial uma modalidade transversal a todas as etapas de ensino e garante o acesso de estudantes com deficiência às escolas regulares. Essas diretrizes configuram uma direção oposta à Política Nacional de Educação Especial de 1994 (Brasil, 1994), que indicava a instituição especializada como lócus da escolarização e dos serviços voltados às pessoas com deficiência e não incorporava o conceito de inclusão. Dessa forma, a análise proposta pelo trabalho é baseada na hipótese de que, embora os três atores supracitados – Movimento de pessoas com deficiência, Ministério da Educação e instituições especializadas – possuíssem um interesse em comum (a escolarização das pessoas com deficiência), as suas concepções acerca do fenômeno da deficiência divergiam, culminando em propostas diferentes para o acesso e para os serviços voltados às pessoas com deficiência.

Palavras chave: Educação Inclusiva, modalidade transversal, Educação especial.



Modelo de Análise

Com base na perspectiva dos múltiplos fluxos (Kingdon, 1995 apud Capella, 2007), destacamos os seguintes elementos: os *problemas*, o *fluxo da política*, e os *atores*. Segundo Kingdon (1995), os problemas passam a receber atenção de acordo com: a) os meios pelos quais os atores tomam conhecimento dele, e b) a forma como as situações são definidas como problemas. Vale destacar que situações diferenciam-se de problemas e ao serem classificadas como “problemas” podem ser reconfiguradas. Para Kingdon (1995) os atores ocupam papel fundamental e podem ser classificados como visíveis e invisíveis. Por sua vez, as alternativas que são objeto de debate entre os atores e integram o fluxo das soluções seriam de dois tipos, conforme Kingdon (1995, p. 231): “1) [...] são geradas e filtradas na dinâmica própria das políticas públicas; e 2) [pelo] envolvimento dos participantes relativamente invisíveis, que são especialistas na área específica dessas políticas”. O fluxo político é o último considerado por Kingdon (1995), e se refere aos desdobramentos que ocorrem na esfera política: os eventos políticos, as mudanças de governo, as configurações partidárias e ideológicas presentes no Congresso e os grupos de interesse que de diversas formas pressionam o governo para garantir que suas demandas sejam atendidas. Considerando, dessa forma, o envolvimento de diferentes atores com a temática, entende-se que o próprio problema possa vir a ser qualificado conforme as “visões de mundo” e ideias dos envolvidos (Muller; Surel, 2002, p.57).-Estes elementos cognitivos podem ser apreendidos a partir da análise do discurso dos atores, entendido como uma prática dotada de sentido, que não ocorre em vácuo social, inserindo-se em um contexto histórico e interpretativo onde “encontramos e construímos nosso discurso para nos ajustarmos” (Gill, 2005, p. 248).

Metodologia

Ver metodología en el siguiente cuadro:

Anexo 1

Para a sistematização e compreensão do sentido dos discursos utilizou-se novamente o software *NVIVO 11*, com o intuito de classificar e analisar o material empírico em três eixos: acesso, serviços e concepção de deficiência que fizeram parte da agenda governamental da Educação Especial no Brasil. Os discursos referem-se aos seguintes atores: Movimento de pessoas com deficiência, Instituições Especializadas, gestores públicos estaduais da educação especial e representantes do Ministério da Educação, expostos no quadro acima.



Análise do papel das Instituições Especializadas

A primeira instituição especializada criada no Brasil foi o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, conforme citado no segundo capítulo, onde o trabalho era baseado na lógica de acolhimento daqueles que não poderiam ser inseridos na sociedade. Com o passar dos anos muitas foram as instituições e associações oriundas não só desse Instituto, mas de outros organizados também por tipos de deficiência, como é o caso do Instituto Nacional de Educação de Surdos (1957) e das diversas organizações que tratavam exclusivamente de pessoas com deficiência mental, a partir de 1874. Mas, em qual medida podemos diferenciar essas associações e federações do Movimento de pessoas com deficiência? De acordo com o livro “História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil” (Lanna; Martins, 2010), o movimento de pessoas com deficiência surgiu justamente para fazer oposição a essas instituições consideradas *para* pessoas com deficiência. Assim, sempre que estivermos nos referindo às instituições especializadas estaremos falando das organizações que são *para* pessoas com deficiência, e que possuem uma lógica de trabalho semelhante a do primeiro Instituto. Essas instituições, conforme relatam os seus representantes durante a Assembleia Nacional Constituinte (1987), foram os primeiros “atores” a intervir na escolarização de pessoas com deficiência no Brasil. Todavia, a sua intenção primordial era a reabilitação e, conseqüentemente, acabavam por deixar a escolarização em segundo plano.

Se olharmos a história deste País, constataremos que o enfoque dado pelos organismos e instituições particulares ou governamentais têm focalizado a questão do cego de maneira discriminatória, segregacionista, assistencialista e paternalista, e têm feito isto como uma opção mais cômoda para os próprios governos; governos esses que, ao invés de encarar o cidadão cego, como dizia Constituição hoje vigente, como cidadão brasileiro que tem direito à educação, à profissionalização, não faz essa mesma Constituição qualquer menção que elimine os cegos dessa participação. Mas é mais cômodo colocar a questão do cego de maneira isolacionista, porque atende às necessidades filantrópicas e paternalistas. (Presidente da Associação Pernambucana dos Cegos – Fonte: Ata da 10ª Reunião da Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias da Assembleia Constituinte de 1987)

O primeiro evento no qual a participação delas será analisada é a Assembleia Nacional Constituinte ocorrida em 1987, que teve como resultado a Constituição Federal de 1988. Durante a Assembleia Constituinte, representantes das instituições especializadas – incluindo as federações e associações - participaram ativamente nas reuniões,



seminários e painéis como parte da subcomissão “VII-c”, a “Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias”, integrada à “Comissão de Ordem Social”. Das quinze atas das reuniões da subcomissão que foram analisadas em nossa pesquisa, essas instituições estiveram presentes em todas. Muitos participantes, além de representantes dessas instituições, eram familiares de primeiro grau de pessoa com deficiência. Ao que tange às suas propostas relativas aos *serviços*, a sua manifestação parte do princípio de que alguns não podem estudar em condições de aprendizado normal.

[...] Como fica, então, o atendimento das crianças profundas? E dos excepcionais depois dos 14 anos? Eu gostaria que V. Ex^a dessem muito carinho a essa faixa, de um atendimento permanente porque isso é essencial para o excepcional. (Membro da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais e Deficientes (AOAD) da Ceilândia - Fonte: Ata da 10ª Reunião da Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias da Assembleia Constituinte de 1987)

Os participantes da Subcomissão recomendam, ainda, a implantação de secretarias municipais e estaduais como medida necessária para modificar toda a estrutura social que, segundo o Presidente da Associação Luís Braille, prevalecia na época e era extremamente paternalista. Em Belo Horizonte/MG, por exemplo, existia o apoio da Câmara Municipal no provimento do acesso à escola, segundo o representante do Movimento de Reintegração do Hanseniano, o projeto da câmara beneficia 15 mil excepcionais com passe escolar, “se não fosse essa medida 10 mil dessas 15 mil não frequentariam escola”. E reforça, “então, o ensino deve ser gratuito e a saúde, também. Garantidos pelo Estado, que é pago por nós.”. Este tema também integrou o Anteprojeto realizado pela Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias da Assembleia Constituinte de 1987 através do artigo Nº 20: “o poder público garante tratamento em instituições apropriadas às pessoas portadoras de deficiência incapazes de suprirem sua própria subsistência ou de se regerem” (Brasil, 1987, p. 9). Mesmo que o aluno seja matriculado na rede regular de ensino por força da lei, isso não garante que ele será, de fato, incluído,

[...] nós dizemos que estamos trabalhando em prol da educação integrada e essa educação é utópica. Eu estou me referindo à educação integrada nas cidades grandes. Porque, como os companheiros que me antecederam já disseram, a educação às vezes nem chega a determinados lugares, a educação especial a que me estou referindo (Representante da Associação Brasileira de Emancipação do Deficiente Visual. Fonte: Ata da 10ª Reunião da Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas



Deficientes e Minorias da Assembleia Constituinte de 1987)

O segundo evento no qual a participação das instituições especializadas foi investigada foi a I Conferência Nacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ocorrida em 2006, organizada pelo Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CONADE) e pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE). Nessa ocasião, o Brasil ainda estava participando do processo de elaboração do tratado da Convenção Internacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU) e havia o indicativo de que o texto para debate com a sociedade civil deveria estar pronto em janeiro de 2007. Assim, a promoção da Conferência esteve em consonância com esse movimento internacional. Ocupamo-nos da participação das instituições especializadas no painel destinado à temática da Educação Inclusiva. A expositora foi a Secretária da Educação Especial do Ministério da Educação, que destinou grande parte do seu tempo para lembrar os *serviços* implementados pelo Ministério da Educação sob a perspectiva da educação inclusiva. Após a exposição da painelista, a primeira manifestação de membros oriundos das instituições foi da representante da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Roraima (APAE/RO), afirmando que o movimento “apaeano”, existente há 52 anos, não acredita na inclusão. Os serviços listados por ela - “levar no banheiro, trocar a fralda dele, dar banho, dar comida na boca e tudo” - eram inviáveis dentro do contexto da escola regular, pois, “ele [não] precisa só da parte pedagógica, ele também precisa da fonoaudióloga, da fisioterapeuta, da terapeuta ocupacional, do clínico, do médico, do dentista, de todas essas pessoas”. Concernente ao *acesso*, a representante da APAE do Distrito Federal recomenda que o Ministério da Educação faça o lançamento de um documento escrito junto com as entidades presentes. Este documento seria responsável por dar visibilidade ao possível acesso ao trabalho da Federação como apoio às escolas regulares. Além disso, a representante da Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos (ONEDEF) relatou que o próprio painel no qual a secretária fez a explanação sobre a Educação Inclusiva, estaria ocorrendo por conta da pressão da ONEDEF, já que o assunto não havia entrado na agenda da Conferência. A *concepção* de deficiência por parte da representação da APAE apresentou grande proximidade com a perspectiva médica, pois ao indicar os serviços necessários aos alunos com deficiência mencionou apenas profissionais da área clínica. Outro participante que questionou a perspectiva inclusiva adotada pela painelista representante do Ministério da Educação foi um conferencista do Pará, Diretor do Centro de Reabilitação de Deficientes (CAD):



[...] Como é que eu vou incluir uma criança que tem paralisia cerebral ou deficiência múltipla no interior, onde eles vão de casquinho e têm que subir numa ponte, chegam lá e não tem escola, é um barraquinho? Como é que eu vou fazer isso? E na cidade, como é que eu vou incluir, se a inclusão, hoje, está atrelada à acessibilidade, escolas não adaptadas, professores não capacitados, toda essa problemática? Então eu acho que hoje a Educação Especial ainda é uma coisa diferente de realidade. [...] (Fonte: Relatório da 1ª Conferência Nacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006, 2006, 2006)

O último documento investigado foi a Revista Inclusão: Revista da Educação Especial (MEC/SEESP, 2008), onde há um colóquio transcrito com os integrantes do Grupo de Trabalho que escreveu o texto base da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Tanto no Grupo de Trabalho quanto no colóquio a respeito do lançamento da Política de 2008, não houve a participação das pessoas ligadas às instituições especializadas. De acordo com o pronunciamento dos membros do Grupo de Trabalho, a Política prevê que os serviços não são tarefa da educação especial e sim das redes públicas de ensino. Assim, segundo a Secretária da Educação Especial do Ministério da Educação, o papel das instituições especializadas seria modificado com o lançamento da Política, justamente por ela “ter a ênfase no desenvolvimento dos sistemas educacionais inclusivos, onde a educação especial deve integrar a proposta pedagógica da escola, não mais organizada como modalidade substitutiva à escolarização”. Segundo os atores, o acesso dar-se-á pela garantia de seu direito à escolarização e não apenas pelos serviços prestados pelas instituições especializadas.

O Papel do Movimento de Pessoas com Deficiência

Diferentemente das instituições especializadas, os representantes do Movimento de pessoas com deficiência tiveram espaço de fala na Assembleia Nacional Constituinte apenas no quarto encontro da Subcomissão de Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias. A primeira designação para os serviços educacionais foi feita por um ativista do Movimento das Pessoas Deficientes do Estado de São Paulo e Membro do Conselho das Pessoas Deficientes deste estado.

Para grande parte das pessoas deficientes aquelas que não têm possibilidade de estudar em condições de aprendizado normal, é necessário haver escolas especiais. Vou citar um exemplo para as pessoas que não estão muito à frente disto. Vou dar o exemplo de um deficiente auditivo. A educação básica é fundamentalmente oralista. Uma criança, que tem deficiência auditiva, precisa de uma escola especial, onde o professor e toda a



parte de educação esteja voltada para utilizar os seus recursos e as suas potencialidades. Para os deficientes físicos graves e outros deficientes fundamentalmente deficientes mentais, é necessário haver educação especial, é um direito diferencial da educação. (Representante do Movimento de pessoas com deficiência. Fonte: Ata da 4ª Reunião da Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias da Assembleia Constituinte de 1987)

Pode-se afirmar a partir do posicionamento defendido pelo representante do movimento de que a instituição especializada/escola especial é/deve ser a responsável por conferir o serviço diferencial da pessoa com deficiência, fica nítido que essa instituição é a maior responsável, segundo o seu raciocínio, pelos serviços prestados a este público. O eixo analítico que mais distanciou o Movimento das pessoas com deficiência da perspectiva das instituições especializadas foi justamente o de *concepção de deficiência*. O primeiro apontamento advém da fala de um dos representantes do Movimento, na ata da nona reunião da Subcomissão de Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias, ele referiu que as pessoas com deficiência “nunca foram ouvidas como minorias pensantes, como minorias que têm propostas e organizações e discussões atrás disso” pelo contrário “sempre foram tratados como casos do fantástico, casos de escândalos, casos de grandes curas medicinais e grandes milagres” (Fonte: Ata da 9ª Reunião da Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias da Assembleia Constituinte de 1987). O representante opôs-se nitidamente às perspectivas de tratamento que eram consensuais até, pelo menos, as primeiras organizações de pessoas com deficiência e que estigmatizaram essa população. Segundo os outros representantes, essa concepção extremamente estereotipada é uma característica cultural da sociedade.

A cultura que nos é passada, até pela religião, diz que Cristo fazia milagres sobre os aleijados, sobre os cegos, sobre os hansenianos, porque eram tão ruins que precisavam de milagre. Esta é uma cultura que nos é passada, esta é a cultura que temos, que nos faz sentir inúteis. (Representante do Movimento das Pessoas Deficientes do Estado de São Paulo e Membro do Conselho das Pessoas Deficientes deste Estado. Fonte: Ata da 9ª Reunião da Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias da Assembleia Constituinte de 1987)

Já na I Conferência Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) a manifestação dos representantes do Movimento durante o painel a respeito da Educação Inclusiva foi muito incipiente. Os seus representantes estavam incumbidos de alguma atividade de gestão escolar dentro do seu município de origem. Nas vezes em



que se pronunciaram a respeito dos *serviços* foi mais no sentido de relatar a sua experiência e indicar a necessidade de uma parceria mais sólida entre o Estado e as instituições especializadas diante da nova proposta da educação especial. Quanto ao acesso, os discursos voltaram-se à necessidade de acesso à informação para os responsáveis das pessoas com deficiência, pois assim saberiam como reagir à falta de acesso ao ambiente escolar. Um relato de experiência extraído da I Conferência Nacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência exemplifica a importância de que não apenas quem é beneficiário (mas também a instituição familiar) tenha acesso ao conhecimento sobre os direitos firmados nas legislações voltadas às pessoas com deficiência. Entende-se que conhecer os direitos firmados em lei repercute diretamente na vida escolar da pessoa com deficiência.

Nós somos um grupo de mães que acredita no Estatuto da Criança e do Adolescente, quando defende que toda a criança tem direito à escola perto de casa, mais ainda a criança com deficiência, porque a mãe não tem condições de estar carregando essa criança para o outro lado da cidade, uma vez que, geralmente, os bairros mais ricos é que têm instituições que atendem essas crianças [...] Eu recebi negação do meu filho em escola especial, nem escola especial paga recebia o meu filho. Quando eu tive acesso à Declaração de Salamanca, quem não quis mais a escola especial fui eu. Então eu queria a escola perto de casa, porque era um direito dele. (Representante do Estado do Ceará. Fonte: Relatório da 1ª Conferência Nacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006).

Diante da proposta de tornar a educação especial de fato “para todos”, apresentada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, seriam necessários mais espaços de discussão sobre a temática. O papel que o Movimento de pessoas com deficiência teve na formulação da agenda que serviu de base para a formulação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ficou nítido na edição Nº5 da Revista Inclusão: Revista da Educação Especial (MEC/SEESP, 2008). Segundo os componentes do Grupo de Trabalho, a realização dos seminários que contaram com a participação das pessoas com deficiência, antes da formulação da política, foi fundamental para o entendimento dos *serviços* e *do acesso* necessários a essa população.

Análise do papel do Ministério da Educação (MEC)

O primeiro órgão gestor da educação especial no Brasil foi o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), criado em 1973. Antes dele as políticas voltadas à



escolarização de pessoas com deficiência eram desarticuladas, conforme já identificado nos relatos dos constituintes na Assembleia Constituinte. Tanto os representantes do Movimento de pessoas com deficiência quanto das instituições especializadas reconheceram que, até o final do século XX, a maioria dos serviços era realizada pelas instituições especializadas. Na Assembleia Constituinte a participação do Ministério da Educação (MEC) foi praticamente desconsiderada, conforme podemos observar nos seguintes relatos:

Algumas pessoas têm estranhado que esta Subcomissão não ouve órgãos governamentais. Entendemos e elogiamos o comportamento de homens ligados a órgãos governamentais, que vêm nos ouvir e ficam a nos assistir, recolhendo daqui os mais notáveis e sérios ensinamentos.. A sociedade civil tem que ter, e nós vamos respeitar, o momento de falar. (Relator da Subcomissão de Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias. Fonte: Ata da 9ª Reunião da Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias da Assembleia Constituinte de 1987).

De fato, embora muitas vezes os membros do Movimento de pessoas com deficiência e das instituições especializadas fizessem menção ao MEC e citassem suas propostas, este Ministério não possuiu espaço de fala durante a Assembleia Constituinte. Já na I Conferência Nacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), o MEC possuiu um papel muito expressivo. Desde a Declaração Mundial de Educação para Todos (ONU, 1990) e da Declaração de Salamanca (ONU, 1990) os países assumiram o compromisso de organizar os seus sistemas de ensino de maneira a proporcionar acesso a todos os alunos (ONU, 1994). Além disso, no mesmo ano em que ocorreu a citada I Conferência, já havia ocorrido três reuniões da Convenção Internacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). A educação especial foi tema de apenas um dos painéis da Conferência, que contou com a participação da painelistra Cláudia Gribóski, representante da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC). Naquele momento a Secretaria já possuía uma bagagem de ações que o MEC vinha desenvolvendo nos últimos anos e se utilizou do seu espaço na Conferência para apresentar a concepção do Ministério sobre educação inclusiva, indicando os serviços já implementados e as suas projeções. Para a representante ministerial, a temática exposta era necessária pois se pretendia ultrapassar os serviços que vinham sendo prestados pelas instituições especializadas ou pelas escolas regulares com classes especiais:

Por muito tempo se presenciou algumas crianças que estavam em espaços



educacionais, mas com limitação do direito à educação, tendo inclusão nas áreas de lazer, tendo a inclusão trabalhando com a área artística, mas não tendo o direito à escolarização. (Fonte: Relatório da 1ª Conferência Nacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006).

[...] esse debate da qualidade para todos, da qualidade da educação, se faz presente para todas as crianças. E quando nós falamos em educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, esse contexto vem para a nossa discussão. E aí é sempre dito: as escolas não estão preparadas. E elas não estão preparadas, também, para quem não tem deficiência [...] E não é justificando a existência de escolas que ainda não apresentam essa qualidade, que nós vamos enfrentar o desafio da exclusão. Nós precisamos nos organizar, enquanto movimento, lá no município, lá no estado e exigir essa organização do sistema educacional, exigir essa rede de apoio para, realmente, efetivar a inclusão de todos (Fonte: Relatório da 1ª Conferência Nacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006).

A manifestação por parte do MEC preconizou que os serviços da educação especial não fossem pensados isoladamente, mas “outros serviços que precisam estar presentes para que essa Educação Inclusiva aconteça: serviços de saúde, serviços de assistência social, serviços na área do trabalho, do lazer, esporte, cultura”. A julgar pelos seguintes trechos de seus discursos:

O que nós entendemos, é que essas atividades são complementares, elas são necessárias e são complementares. Inclusive, quando falamos em ampliação da oferta, é porque sabemos que o que temos hoje não é suficiente. São atividades necessárias, mas elas não podem ser substitutivas. Eu não posso entender que essas atividades substituam a escolarização, o direito à educação. (Secretária de Educação Especial do Ministério da Educação. Fonte: Relatório da 1ª Conferência Nacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006).

O papel dos profissionais da área da saúde, do ponto de vista da representante da Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC), seria o “apoio suporte” ao atendimento educacional, portanto, eles não seriam mais os responsáveis exclusivos desse serviço. Serviços estes que “em vez de procurar no aluno a origem do problema define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola lhe deve proporcionar [...]”. A lógica de organização do contexto escolar também se altera, pois: “em vez de pressupor que o aluno deve ajustar-se aos padrões de normalidade para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade” (Secretária da Educação Especial do Ministério da Educação, Fonte: Relatório da 1ª Conferência



Nacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006). Em linhas gerais, o rol de serviços que integraria a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e que foi recomendado pelo Ministério da Educação, durante a I Conferência Nacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), era o seguinte:

Formar as redes de apoio à inclusão. Alterar a formação inicial dos professores para contemplar os conhecimentos sobre as necessidades educacionais especiais. Então todos os cursos de educação superior devem prever a organização da reorganização do currículo, para contemplar a Diretriz da formação de professores. Dentro do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade nós desenvolvemos o Projeto Educar na Diversidade, que hoje já atendeu 300 escolas e vai atender a mais 300 no ano de 2006. (Secretária de Educação Especial do Ministério da Educação. Fonte: Relatório da 1ª Conferência Nacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006)

Com relação ao acesso, as propostas lançadas pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC) também coincidem com a mudança de concepção acerca da escolarização, tratava-se da mudança de um tipo de educação puramente “especializada” para, também, “inclusiva”. Essa lógica indica que as medidas para a eliminação de barreiras existentes - que antes eram apenas as barreiras arquitetônicas - seriam “discutir a eliminação das barreiras para o acesso ao currículo, o currículo escolar. Nós precisamos eliminar as barreiras que impedem essa participação e aprendizagem”. Outra parte importante da nova concepção adotada pelo Ministério da Educação refere-se não apenas à concepção de deficiência, mas da própria educação especial: “A concepção da Educação Especial não como um nível de ensino, mas como modalidade transversal em todos os níveis de ensino”. Após o lançamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o Grupo de Trabalho que produziu o texto base para o documento da política participou de um colóquio que foi documentado na Revista Inclusão: Revista da Educação Especial Nº5 (SEESP/MEC, 2008). Nessa ocasião o grupo reafirmou o posicionamento já anunciado pela Secretária da Educação Especial durante a I Conferência ocorrida em 2006. Todavia, destacamos dois principais argumentos referentes aos serviços, pois foram incisivos e modificaram substancialmente aquele apresentado em 2006 durante a I Conferência Nacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pela Secretaria da Educação Especial do MEC: o primeiro foi a respeito da total desvinculação da responsabilidade das instituições especializadas; “É importante compreender que a inclusão não é tarefa da educação



especial, mas das redes públicas de ensino” afirmou a integrante do Grupo de Trabalho convocado pela Portaria Ministerial Nº 555/07. O outro argumento foi sobre a formação de professores: além da formação inicial a política previa a formação continuada, principalmente através dos cursos que a Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC) já havia começado a implementar, a fim de suprir a demanda de atendimento educacional especializado que tenderia a se aguçar ainda mais após o lançamento da política. Mais do que isso, essa formação foi considerada:

[...] um desafio constante. Não se trata do professor ter conhecimento das especificidades e características das deficiências ou dos indicadores de altas habilidades/superdotação dos alunos, mas, sobretudo, do professor ressignificar a base da sua prática educativa, ou seja, pensar o currículo, o planejamento [...] (Fonte: Revista Inclusão: Revista da Educação Especial do Ministério da Educação, 2008, p.27)

No que tange ao assunto “acesso” a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) previa a proibição da recusa de matrícula, por parte das escolas regulares, aos alunos com deficiência. Além disso, embora tenha delimitado um público-alvo específico - alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação -, a referida política também pretendia “demonstrar que não são apenas as crianças com deficiência que apresentam dificuldades para se apropriarem dos conteúdos escolares, mas também uma grande parte daquelas consideradas normais” (Fonte: Revista Inclusão: Revista da Educação Especial do Ministério da Educação, 2008, p.27). Com base nos trechos analisados, pode-se afirmar que houve incorporação na agenda daquilo que vinha sendo proposto pelo Movimento de pessoas com deficiência desde a Assembleia Constituinte (1987), bem como das recomendações da Secretaria da Educação Especial do Ministério da Educação, em 2006, no que concerne à concepção de deficiência. Lembrando que em 2008 a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) já havia sido ratificada e, portanto, tratava-se de uma emenda constitucional no Brasil. Nessa Convenção, o modelo social de deficiência foi inserido como um parâmetro que todos os países signatários deveriam adotar. A nova concepção reconhecia os estigmas vivenciados pelas pessoas com deficiência durante toda a sua trajetória de vida e, por isso, propunha a dilaceração das concepções de normalidade e anormalidade.



Conclusões

| ATOR | NO | CONCEPÇÃO | ACESSO | SERVIÇOS |
|--------------------------------------|------|---|---|--|
| Movimento de pessoas com deficiência | 1987 | Rompimento com a visão da pessoa com deficiência atrelada à sua tipologia de deficiência e com a ideia de que estas são milagres ou fantasias. | O acesso à escola regular é incentivado desde que ela também propicie o ensino profissionalizante para o mercado de trabalho | Devem ser oferecidos nas instituições especializadas desde que não haja segregação das pessoas com deficiência do convívio social. |
| | 2006 | Romper com a segregação das pessoas com deficiência nas instituições especializadas. | O acesso à escolarização se dará por meio do acesso à informação, ou seja, havendo o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência ao ensino regular. | Devem ser ofertados por meio de parcerias do Estado com as instituições especializadas. |
| | 2008 | Não houve manifestação. | Não houve manifestação. | Não houve manifestação. |
| Instituições especializadas | 1987 | Existem pessoas que não aprendem e estas são nomeadas por termos pejorativos como, por exemplo: excepcionais, inválidos, incapazes, retardados e mongoloides. | O acesso à escolarização se dará por meio da eliminação de barreiras arquitetônicas e materiais. | Devem ser prestados apenas nas instituições especializadas, tendo como foco a preparação para o mercado de trabalho. |
| | 2006 | A educação especial não é possível para alguns alunos, principalmente para aqueles com paralisia cerebral ou deficiências múltiplas. | O acesso ao ensino regular apenas se houver em contrapartida o acesso aos serviços prestados pela instituição especializada. | Serviços clínicos devem ser incorporados às escolas de ensino regular. |
| | 2008 | Não houve manifestação | Não houve manifestação. | Não houve manifestação. |
| Ministério da Educação | 1987 | Não houve manifestação. | Não houve manifestação. | Ficam a cargo das instituições especializadas. |
| | 2006 | Todos têm direito à educação; não é o aluno que deve se preparar para ser integrado na escola regular mas toda a estrutura educacional | O acesso à escolarização se dará por meio da eliminação das barreiras ao currículo. | Devem ser articulados de forma interdisciplinar. Atividades clínicas servem apenas como apoio à escolarização. |



| | | | | |
|--|------|---|--|---|
| | | deve se preparar para incluí-lo. | | |
| | 2008 | Romper com a concepção de “normalidade” e “anormalidade”, considerando que todos os sujeitos são diversos entre si. | O acesso à escola regular é obrigatório e o acesso à instituição especializada não substitui o ensino comum (regular). | Serviços devem ser prestados nas escolas regulares a todas as pessoas que apresentarem alguma dificuldade de acesso ao currículo escolar. |

Quadro 2 - Síntese das Principais Ideias dos Atores nos Respective Eventos Políticos
Fonte: Elaboração própria.

Anexos
Anexo 1

| ANO | EVENTO | DOCUMENTO | ATORES | Tipo de ator |
|------|---|---|--|---|
| 1987 | Assembleia Nacional Constituinte | Atas das Reuniões da Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias e o Anteprojeto encaminhado à Comissão de Ordem Social. | Representantes das Federações Nacionais da APAE e Pestalozzi.. | Não-governamental e privado. |
| 2006 | I Conferência Nacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência | Anais – transcrições – da mesa redonda que versa sobre a Educação Inclusiva. | Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC); Representantes Estaduais da Educação Especial e representantes das APAE's. | Governamental, Não-governamental e privado. |
| 2008 | Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva | Revista Inclusão: Revista da Educação Especial (MEC/SEESP, 2008) | Integrantes do Grupo de Trabalho que produziu o documento que serviu de base para a Política Nacional de Educação Especial Na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) | Governamental |

Quadro 1 – Eventos Selecionados e Documentos Fonte para Análise
Fonte: Elaboração própria.



Referências

Brasil. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, DF, MEC/SEESP, 1994.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. MEC, Brasília, DF 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso em: 13 set. 2018.

Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial. Brasília, DF, 1988. Disponível em:

Portaria Ministerial nº 948, de outubro de 2007. Prorroga a Portaria Ministerial de nº 555 de junho de 2007. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 2007.

Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007. Que estabelece Grupo de Trabalho constituído por professores/as e pesquisadores/as da área da educação especial, sob coordenação da Secretaria da Educação Especial (SEESP/MEC) Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 jun. 2007.

INEP/MEC/DEED. Censo Escolar da Educação Básica, Brasília, DF, 2007.

Ministério da Educação. Aprender e conviver na diversidade. Inclusão: Revista da Educação Especial, [s. l.], MEC, Brasília, DF, 2007.

Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP, Brasília, 2008.

INEP/MEC/DEED. Censo Escolar da Educação Básica. Brasília, DF, 2008.

. Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, Nova York, 2007. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 09 jul. 2008.

Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Que estabelece o Atendimento Educacional Especializado. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 set. 2008.

Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, Nova York, 2007. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2009.

INEP/MEC/DEED. Censo Escolar da Educação Básica. Brasília, DF, 2018.



Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. MEC/SEESP, Brasília, DF, 2006.

Barcelos, Márcio. O Papel das Ideias nos Processos de Construção de Políticas Públicas: Abordagens Sintéticas versus Abordagens Pós-empiricistas. UFRGS. Porto Alegre, RS. 2014. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/sicp/wp-content/uploads/2015/09/BARCELLOS-M.-O-papel-das-ideias-nos-processos-de-constru%C3%A7%C3%A3o-de-pol%C3%ADticas-p%C3%BAblicas.-Abordagens-sint%C3%A9ticas-versus-abordagens-p%C3%B3s-empiricistas.pdf>> Acesso em: 15 de set.2018.

Capella, Ana Claudia. Formação da Agenda Governamental: Perspectivas Teóricas. Universidade Estadual Paulista, 2009.

Correia, G. B. A Definição de Deficiência apresentada pela Convenção Internacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e os impactos sobre a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Porto Alegre, 2016.

Cortes, S.M.V.; Lima, L. A contribuição da Sociologia para a Análise de Políticas Públicas. Lua Nova, São Paulo, Vol. 87, 2012.

D'ascenzi; Lima Luciana. Implementação de Políticas Públicas: Perspectivas Analíticas. Revista de Sociologia e Política. São Paulo, SP, v. 21, nº 48, 2013. p. 101-110.

Dagnino, Evelina. Confluência perversa, deslocamentos de sentido, crise discursiva. La cultura en las crisis latino-americanas, 2004, p. 196-2016.

Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília, CORDE, 1994.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 23 de out. 2018.

Ferreira, Júlio Romero; Bueno, José Geraldo Silveira. Revista Brasileira de Educação Especial. Editora, local, 2011.

Fischer, F. *Handbook of Public Policy Analysis*. CRC Press, 2006

Gaudenzi, Ortega. Problematizando o conceito de Deficiência a partir das noções de Autonomia e Normalidade. Marília, 2016

Gill, Rosalind. Análise de Discurso. In: Bauer, Martin; Gaskell, George (Orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 244-270.

Kindong, John W. Como chega a hora de uma ideia? In: Saravia, Enrique; Ferrarezi, Elizabete. (Org.) Políticas públicas: Coletânea. Brasília, DF, ENAP, 2006. p.219-224.



Lanna; Martins, Mário Cléber. História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil. [s. l.], 2010. p. 443.

Muller, Pierre; Surel, Ives. Análise das políticas públicas. Pelotas, RS, Educat, 2002.

Pinto, Céli Regina Jardim. Elementos para uma Análise de discurso político. In. Revista do Departamento de Ciências Humanas da Universidade de Santa Cruz do Sul, 2005. P.78-108.

Santos, Kátia Silva; Baptista, Roberto. Novos referenciais cognitivos e normativos para a Política Nacional de Educação Especial no Brasil. Porto Alegre, RS, 2014.

Wu, Xun; Ramesh, M; Fritezen, Scott; Howlett, Michael. Guia de políticas públicas: gerenciando processos. Brasília, DF, ENAP, 2014



Educação brasileira em vias de um projeto conservador

Ana Alice Lima de Sousa
Antonio Renaldo Gomes Pereira

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar sociologicamente a construção do projeto educacional brasileiro a partir de investigações sobre práticas e mudanças de políticas públicas educacionais para o programa instalado no país a partir de 2017. No Brasil, uma educação escolar básica montada a partir de acordos com grandes empresas e bancos privados cria uma escola que perpetua uma estrutura social hierarquizada e meritocrata. Com a presidência de um governo federal liberal em 2017, houve intensificação da criação e estimativas de medidas favoráveis seguindo passos para um pleno conservadorismo, afetando diretamente a educação. Em 2019, com uma herança do poder liberal presidindo o país, agora abertamente mais conservador, dá-se continuidade a uma educação brasileira sem qualificações nos setores educacionais usando discursos de forte desvalorização da universidade, pesquisadores e professores, proliferando a desigualdade estrutural brasileira. Observamos que a criação e implantação de medidas estão encaminhando uma depreciação educacional nacional, o país está sendo alvo de zombaria internacional e seus representantes que desdenham da demanda diversa do povo se apoiam em um projeto de educação mercadológica e menos que isso, acabando por mudar a escolarização, beneficiando apenas os seus.

Palavras-chave: Educação; Políticas Públicas; Governo; Neoliberalismo; Brasil.

Introdução

No Brasil, a educação escolar quase sempre se desenvolveu a partir de acordos com grandes empresas e bancos privados, que tinham interesses em um povo profissionalizado para ser mão-de-obra qualificada, já que o Estado nunca assumiu uma frente pela formação do seu povo, tornando-se refém de uma escola que perpetua a estrutura social vigente, hierarquizada e meritocrata. A escola, como um ambiente de reprodução da ordem social (Bourdieu, 2013), é espaço para uma visão de enorme interesse dos que almejam o controle das instituições públicas e privadas da sociedade, a relação da criação de mão-de-obra para o mercado com a estrutura escolar demonstra essa afirmação.



As políticas públicas, por muitas vezes acabam se tornando instrumento desse movimento do mercado, visto que até as avaliações das escolas públicas, por exemplo, findam se identificando apenas em números, sem uma análise mais profunda de dentro da escola e de fora dos meios capitalistas que apontam seu caminho.

Neste trabalho trato de apresentar as dinâmicas dos processos que estão em curso na educação brasileira, observando como as estruturas de poder se manifestam, tendo como base teorias elaboradas por sociólogos e pedagogos que se debruçam sobre os estudos do pensamento social e a educação. É preciso entender de que maneira se estabelecem determinados mandamentos que giram em torno da educação afetando a sociedade; tecendo assim, uma crítica à reprodução do sistema capitalista pautado pelas teorias neoliberais e conservadoras.

É essencial perceber como a educação se envolve em prerrogativas neoliberais pelas consequências das decisões dos próprios governos também movidos pela mesma corrente, modificam as políticas públicas, influenciados principalmente pelos grandes empresários mandantes das classes dominantes do país, que apesar de, às vezes, estarem conectados a estas prerrogativas, percebia-se tendências mais progressistas. Desde 2016, o cenário começou a se modificar; o início do que seria uma crescente perda de direitos da classe mais pobre exprime a ascensão de um sistema mais austero que em dois anos já chega influenciando diretamente a educação brasileira em variados setores e com determinados projetos.

Estudar a escola como dispositivo de poder é notar que este espaço também é utilizado pela classe dominante para sua perpetuação, por isso se faz necessário analisar os fatos que ocorrem no Brasil no momento em que especificamente observamos com mais relevância a mudança de cunho mais neoliberal em todo país, o que afeta a educação de modo incisivo e pensar até onde vamos modificar a formação do brasileiro que já estava sujeito a ser moldado para mão-de-obra e não para uma educação libertadora.

O mercado e suas influências

Em geral, a ampliação do mercado livre das interjeições do governo, o tesão por uma teoria econômica ortodoxa e com isso, a busca pela participação mínima do estado são as maiores características desse modelo neoliberal que não chega no Brasil recente, na verdade, ele se faz presente de modo estrutural e conseqüentemente no sistema da educação junto às intencionalidades dos grandes financiadores dessa, como o Banco Mundial que exigia condições e implementações de “um amplo conjunto de reformas



estruturais nos países endividados, pautadas em uma concepção “mais adequada de crescimento” (...).” (SOARES, 1996, p.23). “Ao longo da história dos países latino-americanos, a aliança dos setores dominantes locais com os interesses do capitalismo internacional deu como resultado uma estrutura dependente e condicionada pelas estratégias de acumulação do capitalismo central” (Bianchetti, 1997, p.41).

“Mas o sistema - já que implica intencionalidade - deverá ser o resultado de uma práxis também intencional.” (Saviani, 2017, p.10). Nesse sentido podemos colocar que mesmo com um sistema de educação liberal tinha-se também um governo mais progressista, pelo menos de 2003 até à metade de 2016, que neste período trouxeram avanços na educação brasileira em comparação a outros governos, como a ampliação de universidades e escolas públicas em todo o país. Destaco a força das lutas sociais, nada foi dado de bom grado.

Em 2016, difundiu-se no Brasil, de modo mais glorioso, a propensão de um governo mais neoliberal após o golpe de Estado contra a até então presidenta Dilma Rousseff em agosto daquele ano. Após o impeachment, seu sucessor, Michel Temer anuncia que vai realizar medidas duras a respeito da economia do país, realizando uma agenda totalmente neoliberal, o que vai atingir diretamente a educação.

Contexto temer e seu neoliberalismo

Michel Temer foi o principal condutor na aprovação de reformas que vem atacando os direitos conquistados pelos brasileiros. Com a MP 746, aprovada em setembro de 2016, e que em fevereiro de 2017 torna-se Lei 13.415, o então presidente modifica em âmbito da educação escolar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, trazendo um currículo mais fechado e o fomento à Escola de Tempo Integral. Houve manifestações na rua e mais de mil escolas e campus universitários ocupados em protesto contra a MP, o que não alterou a situação.

Vale considerar os artigos alterados na LDB, entre eles: a ampliação da carga horária de 800 horas para 1000 horas e em cinco anos 1400 horas (Art. 24 - § 1º), no ensino médio sobe para o limite de 1800 horas; os temas a serem estudados tornaram-se generalizados sem uma preocupação formal, abrindo espaço para que as escolas escolham livremente como abordar, sem preocupação prévia ou uma base (Art. 26 – § 7º), são tratados como “temas transversais” além de ser colocado como obrigatoriedade apenas as disciplinas de português e matemática (Art. 35-A – § 3º). A LDB torna-se, de



certa forma, dependente da BNCC, que por sua vez se apresenta alheia à grande parte da realidade educacional brasileira.

Esse quadro que norteia a nossa educação, sobrepõe, suprimindo, muitas das questões que enfrentamos na atualidade. A suposta integração de elementos e conhecimentos, em oposição à fragmentação dos estudos, a BNCC é mais próxima do trabalhador “ideal” - multifuncional - do que de uma teia de conhecimentos que dialogam e se interligam, o que deixa de lado a tentativa de formação do caráter crítico, proposto nas principais teorias educacionais.

O que se busca é introjetar uma disciplina na mente e no corpo que capacite a pessoa para ser “útil à pátria”. O comportamento da criança deverá ser regulamentado e vigiado, submetido à aquisição de conhecimentos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturais e estilos de vida que lhe permitam assumir um papel “produtivo” na sociedade. (Castro-Gómez, 2005, p.82).

Temer trouxe também a PEC 241, aprovada no início de outubro de 2016 pelo Congresso Nacional com 53 votos (número maior que o necessário para passar), quando foi possível congelar os investimentos em vários setores do país por 20 anos, incluindo grandes cortes na educação, a fim de conter gastos públicos. Em 1996, Maria Clara Couto Soares (p.25) já apresentava que

(...) os programas neoliberais de ajuste geraram a década perdida dos anos 80 e vêm se revelando, cada vez mais, um conjunto extremamente contraditório de políticas e instrumentos econômicos (...) responsável pela desestruturação da sociedade e da economia de diversos países onde vem sendo aplicado.

Consultores preveem a perda de mais de 45 milhões de reais até 2025 na área da educação e um dos principais setores afetados são as universidades, que na tentativa de se mobilizar foi noticiado a indignação de vários conselhos dessa área, além de manifestações dos estudantes universitários nas ruas de diversos estados do país, o que também não estremeceu a decisão tomada.

Como já dito neste trabalho, apesar das tendências neoliberais trazidas por governo tido como progressista, neste momento o país perpassa por algo bem mais incisivo, onde não há vez para o povo, não há vergonha em usurpar os direitos sociais, onde há o poder e o autoritarismo.

Bianchetti (1997, p.36), escreve sobre a tendência de governos militares na América Latina que parece ser semelhante a este governo, ele diz que esses governos: “(...) na



maioria dos países, se propunha a “desregular” a economia para flexibilizar as oportunidades dos proprietários do capital, interessados em gerar um processo de acumulação sem distribuição.”.



Figura 1. Convidados no coquetel oferecido por Michel Temer.

Para apresentar um pouco da situação brasileira disposta aqui até agora, eis a fotografia que vazou nas redes sociais, tirada um dia antes da aprovação da PEC 241 e no mesmo dia de mais um dos protestos populares, quando o então Presidente da República Michel Temer ofereceu um coquetel para deputados e senadores, ao fundo pode-se ver o embate entre povo e a polícia.

Governo bolsonaro, do neoliberalismo ao conservadorismo.

O governo de Michel Temer (2016-2018) ampliou o diálogo com as elites brasileiras, garantindo apoio mútuo para o governo que deva vir. Sem um governo populista que realize mediações, mas que antes disso, já fortalecidos por esta conjuntura mais liberal, com a esquerda progressista atacada através de Dilma e um povo sendo inflado por uma mídia que também queria o fim dos apoios aos direitos sociais, ressurgem com vigor algumas coisas que estavam esquecidas ou eram simplesmente tratadas com jocosidade: o projeto “Escola Sem Partido” e o então Deputado Federal Jair Bolsonaro.

Essa coincidência parcial de objetivos se traduz, na realidade, em instituições que são criadas para estes fins. Um exemplo disso é o Estado, que, por essa razão, transforma-se em uma “pessoa” como as demais, mas muito poderosa. O limite desse poder é o grau de consenso dos indivíduos de acordo com seus objetivos específicos. (Bianchitti, 1997, p.73)

O projeto Escola Sem Partido existe desde 2004, mas sua volta se deu em 2015, sendo aprovado (em Alagoas), mas considerado inconstitucional por infringir o Art. 206, que se devota sobre o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. Já em 2016 o Escola Sem Partido conseguiu



influenciar a criação de projetos de lei, no Congresso Nacional e nas Câmaras Legislativas, criticando a postura de professores e o conteúdo ofertado em sala de aula, levando em consideração que o currículo deveria ser estabelecido pelos pais, de acordo com o que a família desejasse.

O modelo neoliberal de educação, baseado nos preceitos da ideologia de mercado, na competição, na livre escolha, na eficiência etc., propõe mudanças ao nível curricular, reforçando a relação da educação com as necessidades econômicas, valorizando as matérias de inclinação técnica em detrimento das de inclinação política, como as de humanidades, e valorizando as línguas estrangeiras, especialmente o inglês etc. (Sousa Junior, 2014, p.62).

Segundo o próprio portal desse projeto, eles são “(...) uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior. ”, o que esbarra em contradição quando em seus projetos de lei, tenta-se controlar o que o professor diz ou não em sala de aula, o que os professores em protesto começaram a chamar de “Lei da Mordaça”, onde o professor é perseguido, sem liberdade de expressão.



Figura 2. Professores protestando contra o Escola Sem Partido. Imagem: Kleyton Amorim/UOL. 2018.

Em 2018, com a vitória de Bolsonaro nas urnas, foram também eleitos deputados e senadores de cunho neoliberal que apoiam o projeto Escola Sem Partido, como a deputada estadual recém-eleita Ana Caroline Campagnolo, do mesmo partido que o presidente. Uma de suas declarações que mais chamaram atenção foi quando pediu para que os estudantes gravassem seus professores que disseminasse a “ideologia de esquerda”, o projeto Escola Sem Partido apoiou, algo que fica explícito é que o projeto também se expõe obviamente como de direita e neoliberal, afinal Campagnolo é professora de história e na época de eleições ia dar aula com blusas estampadas com a face de Bolsonaro.



Figura 3. Ana Caroline Campagnolo em sala de aula. 2018.

Bolsonaro não trouxe consigo somente Ana Carolina como uma de suas representantes em 2018, outros casos polêmicos como o troca-troca de ministros em seu governo, em especial da área da educação; o primeiro ministro do Ministério da Educação - MEC que chegou a pedir para que os estudantes filmassem o momento em que cantam o hino nacional e revisasse a forma com que os livros didáticos se referiam a ditadura militar de 64, e o órgão que dirige o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM que já está em seu quarto presidente também fazem parte do governo bolsonarista.

Outra aliada do governo Bolsonaro é ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (pasta que fora modificada pelo próprio governo), Damares Alves. Ela é conhecida além de outros motivos, pela alegação de que seu “mestrado é bíblico”, dita depois que foi descoberto a farsa de suas declarações comunicando em palestras que tinha mestrado em educação. Damares tem consigo a religião de maneira tão latente que utiliza-se de seu cargo para da Mulher e dos Direitos Humanos sem aplicar o decreto nº 119-A, de 07/01/1890, que declara o Estado brasileiro como laico.

A mais recente manobra da ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, tem envolvido a educação. Em setembro de 2019, foi movida uma ação contra seu pedido ao Conselho Tutelar de não considerar evasão escolar a *homeschooling* (estudos em casa), em novembro do mesmo ano, a ministra, possivelmente, baseada no projeto Escola Sem Partido, afirma que o governo vai criar um canal para denúncia de professores que vão de contra a moral e a ética da “boa família”.

O presidente não é de nenhuma forma isento das declarações de seus companheiros, suas falas também destacam incoerências para com a educação, apoiando uma escola conservadora e patriótica, é o principal exemplo da utilização de políticas públicas para os interesses particulares. Segundo Bianchetti (1997, p. 74): “As instituições sociais são, na perspectiva neoliberal, uma criação do homem para relacionar os interesses individuais na forma de um somatório.”, não suficiente este novo/velho governo



brasileiro trata do caminho do neoliberalismo se encontrando junto ao conservadorismo, aliados para fortalecer as elites e mantê-las no poder.

Considerações finais

Neste contexto o percurso tomado pela educação brasileira pode ser entendido como neoliberal, que dá início a uma crise educacional e deficitária que caminha para a reafirmação da colonização e da exploração das classes menos favorecidas. O que essas medidas irão proporcionar a longo prazo ainda não se tem certeza, mas será difícil ultrapassar suas consequências. O Brasil já recebe olhares negativos da imprensa internacional, mesmo da imprensa do país que elegeu Trump, caçoando da política brasileira e dos eleitos ao poder.

No âmbito nacional as contradições nesse novo sistema escolar aterrissam nas preferências das classes dominantes, enquanto os jovens das elites brasileiras preparam-se para estudar em grandes universidades numa formação intelectual, os jovens de classe baixa tem a opção de uma educação voltada para o mercado de trabalho a servir como mão-de-obra. E esta é apenas uma análise do que está acontecendo, a todo o momento pode haver uma nova declaração ou decisão que pode modificar novamente o destino educacional dos brasileiros. Sobre a afinidade que une os valores escolares aos valores das classes dominantes, Bourdieu (2013, p. 242) diz que “é preciso captar de modo integral a relação dependência/independência que vincula o sistema de ensino a um determinado tipo de estrutura das relações de classe, é preciso entrar a fundo nas sutilezas das distinções e das hierarquias”.

Na estrutura social brasileira detecta-se a tentativa de instauração de um projeto mais conservador na área de educação, contudo são fortes as suas contradições e grande a luta dos que estão a favor de uma educação mais libertadora e democrática, um projeto neoliberal e conservador talvez não se basta para professores, estudantes e famílias que experimentaram o poder da democracia de direito no país.

Defendo que uma análise sociológica sobre as questões educacionais é imprescindível. Dados e propostas que sempre serão desenvolvidos acerca das mudanças que rodeiam a educação brasileira devem ser analisados e estudados de modo constante. Cada vez mais, as decisões no âmbito educacional devem dialogar, harmonicamente, com os estudos sociológicos e filosóficos, em seus estudos, Nora Krawczyk (2013, p. 15) conta que “a ausência de diálogo entre as ciências sociais e a política educacional tem se expressado, sobretudo, na pouca atenção às dinâmicas institucionais e sociais.”. Desse



modo a educação não deve ser descaracterizada, reproduzindo as injustas estruturas de classe, servida de valor econômico e suprimindo interesses de grandes empresas e instituições.

Referências

- Augusto, L. (2019, Novembro, 19). Ministra diz que vai criar canal para denunciar professor que atente “contra a moral”. Estadão. Recuperado de <https://educacao.estadao.com.br/>
- Bianchetti, R. G. (1997). *Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Bourdieu, P. (2013). *A economia das trocas simbólicas*. (7ª. ed). São Paulo, Brasil: Perspectiva.
- Castro-Gómez, S. (2005). Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da 'invenção do outro'. In Lander, E. (Org.), *Colonialidades do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais*. (80-87). Buenos Aires, Argentina: Clacso Livros.
- Krawczyk, N (Org.). (2016). *Sociologia do Ensino Médio - Crítica ao Economicismo na Política Educacional*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Saviani, D. (2017). *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação : significados, controvérsias e perspectivas*. (2ª ed.) Campinas, Brasil: Autores Associados.
- SOUSA JUNIOR, J. (2014). *A crise da escola*. Fortaleza, Brasil: Imprensa Universitária.
- Sousa, M. C. C. (1996). Banco Mundial: Políticas e Reformas. In Tommasi, L. D., Warde, M. J.&Haddad, S. (Orgs.), *O Banco Mundial e as políticas educacionais* (15-38). São Paulo, Brasil: Editora Cortez.
- Temer, M. (2017, Fevereiro, 16). Lei 13415. Presidência da República. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm
- (2019, Novembro, 01) Apresentação. Escola Sem Partido. Recuperado de <http://escolasempartido.org/quem-somos/>
- (2016, Dezembro, 15). Promulgada emenda constitucional do teto dos gastos públicos. Câmara dos Deputados. Recuperado de <https://www.camara.leg.br/noticias/505250-promulgada-emenda-constitucional-do-teto-dos-gastos-publicos/>



Aplicabilidade e efetividade das políticas educativas aplicadas nas creches em Anápolis – Go

Áurea Marchetti Bandeira
Mariana Matos
Eumar de Menezes

Resumo

O tema aplicabilidade e efetividade das políticas educativas aplicadas nas creches em Anápolis tem como principal objetivo tornar mais visíveis as políticas adotadas nos planos pedagógicos das unidades de Educação Infantil do município. Anteriormente, aconteceu o levantamento das unidades de Educação Infantil, disponibilizados pela Secretaria Municipal da Educação, logo, tomou-se conhecimento da quantidade de vagas disponibilizadas, das ocupadas, do espaço físico e da quantidade de professores e cuidadores existentes. Tendo em vista a importância do assunto 'Educação Infantil', enfatizou-se nesta pesquisa uma visão mais ampla das políticas educacionais existentes e se estas estão sendo aplicadas de forma efetiva nas unidades, como as atividades desenvolvidas e a rotina pedagógica. Com a cooperação da Secretaria Municipal da Educação de Anápolis, buscaram-se essas informações, no Plano Político Pedagógico das três unidades selecionadas para pesquisas do projeto que são Prof^ª. Dalva Maria Dias Trindade, Prof^ª. Jandira Bretas e Prof^ª. Célia Maria Rocha Malta.

Palavras-chave: Aplicabilidade. Efetividade. Políticas Educativas.

1. Introdução

Sabe-se que as políticas públicas são ações estratégicas, criadas pelo Estado e adotadas em algumas áreas de assuntos públicos que necessitam de uma melhora ou apoio em eventuais problemas sociais. Existem políticas públicas para várias áreas, como para a saúde pública, com a implementação do Sistema único de Saúde (SUS), com a Educação não seria diferente.

Patrícia Helena Massa-Arzabe (2006,64), em seu texto "Dimensão jurídica das políticas públicas" afirma que "a ação do Estado por políticas públicas se faz vinculada a direitos previamente estabelecidos ou a metas compatíveis com os princípios e objetivos constitucionais". Ou seja, essas ações de caráter imperativo são voltadas para atender as garantias constitucionais pré-estabelecidas, no caso, para atendimento de crianças de 0 a 5 anos de idade (art. 208, IV, CF).



Segundo Antonio Carlos Will Ludwig (1996, pg. 02), “a democracia brasileira, embora relativamente frágil, demonstra uma tendência para seu enraizamento, contando com a contribuição daqueles que se interessam pela solidificação democrática do país, incluindo educadores”.

Essa contribuição, no município de Anápolis, está descrita no Plano Pedagógico Político que deve ser feito para cada unidade e na pesquisa, os PPP's dos três Centros Municipais Educacionais Infantis (CMEI) selecionados, quais sejam: unidade Prof^a. Dalva Maria Dias Trindade, unidade Prof^a. Jandira Bretas e unidade Prof^a. Célia Maria Rocha Malta.

Assim, este trabalho teve a pretensão de poder auxiliar pesquisas futuras e contribuir, mesmo que de forma simples, para possíveis melhorias da área que é de extrema importância e direito garantido constitucionalmente a todas as crianças de 0 a 5 anos, terem uma formação psicológica, intelectual e social de qualidade.

2. Políticas educacionais para a educação infantil em Anápolis

Em Anápolis a educação infantil é dividida em creches para crianças de 0 a 3 anos de idade e as chamadas pré-escolas que atendem crianças de 4 e 5 anos, totalizando 2.380 em 28 Centros de Educação infantil e 12 Centros de Educação Infantil.

Essas unidades são administradas pela Gerência de Educação Infantil, juntamente com a equipe gestora profissional que assegura às crianças um ensino e desenvolvimento de qualidade, sempre atentando à Lei nº 9.394 de dezembro de 1996 de Diretrizes e Bases (LDB) a fim de atender as necessidades dentro dos parâmetros nacionais.

O primeiro CMEI analisado, Professora Dalva Maria Dias Trindade, além de um amplo atendimento aos bairros: Filostro, Vila Feliz, Santo Expedito, Jardim Itália, Granville, Ipanema, Morada Nova, Jardim Primavera e Santo Antônio, conta com o apoio do CEMAD (Centro Municipal de Apoio ao Deficiente), oferecendo atendimento educacional especializado às crianças portadoras de necessidades especiais, voltado a um convívio eficiente entre pais, filhos e equipe gestora.

A segunda unidade observada, Professora Jandira Bretas, atende aos bairros Bom Clima, Santo André, Jardim Gonçalves, Vila Góis, Vila Formosa, Vitor Braga, Vila São José, Setor Sul, Jardim Ana Paula, Eldorado, São João e Vila Popular, e tem como ênfase o trabalho das diferenças de cada criança.



Já a terceira creche, Professora Célia Maria Rocha Malta, localizada no Residencial Leblon, atende a crianças de 1 a 5 anos e procura incluir os pais nas atividades de forma dinâmica.

O instituto escolar tem o objetivo geral de auxiliar no crescimento da criança, enquanto dentro de casa, para que ela tenha acesso à base principal de desenvolvimento. De acordo com Lev Semyonovich Vygotsky (1991), o ser humano, para se tornar um ser social, deve ser inserido em ambientes sociais para que sua influência cultural seja exteriorizada. Nessa linha de pensamento, em relação às crianças, essas nascem com atribuições psicológicas apenas elementares e por isso devem obter um aprendizado capaz de superiorizar essas atribuições.

Nesse sentido, tanto órgãos nacionais quanto internacionais (UNESCO) trabalham para que os direitos de ter acesso a uma educação de qualidade sejam garantidos a todas as crianças. A chamada “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990”, que surgiu como implementação e auxílio para a prerrogativa declarada na Declaração Universal de Direitos Humanos, de que “toda pessoa tem direito a educação”, relembra, reconhece e entende que a educação pode contribuir para a formação de um mundo mais justo, mais seguro e próspero.

Além dessa Declaração Mundial sobre Educação para Todos, há o chamado “Marco de Ação Dakar” que fixa seis metas de fiscalização da Educação para Todos (EPT) e propõe doze estratégias fundamentais que auxiliarão na reafirmação da Declaração. A Unesco criou algumas ações de Educação Infantil para o Brasil a fim de que haja uma efetivação das considerações estabelecidas no Marco de Educação Dakar.

Em âmbito nacional, a Lei de Diretrizes e Bases, a educação infantil é evidenciada de forma específica, sendo referida como a primeira etapa da educação básica como preceitua o art. 21: “Art. 21- A educação compõe-se de: I – Educação Básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”.

Observa-se que a LDB se mostrou compatível com o cenário político e econômico do país, uma vez que apresenta possibilidades de reformas educacionais que se aproximam de práticas neoliberais, como diz em seu art. 9º:

Art.9º- é dever estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e



o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

Portanto, a Educação, mesmo sendo direito garantido pela Declaração Universal de Direitos Humanos, ainda apresenta falhas no mundo. Por isso se dá a existência de Declaração, Marco e Lei, que age de forma subsidiária buscando uma melhoria na qualidade do ensino, principalmente ao ensino voltado às crianças, que são a primeira etapa do desenvolvimento.

3. Aplicabilidade das políticas públicas de atenção à educação básica – infantil

Através de análises dos textos do documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - Volume 1 , cujo objetivo principal é estabelecer padrões orientadores para o sistema educacional em relação à organização e funcionamento dos centros educacionais infantis, serão realizadas abordagens que buscarão melhor esclarecer o assunto abordado em relação à Educação Infantil no Brasil, trazendo o comparativo com as instituições educacionais infantis da cidade de Anápolis-GO, servindo como uma referência capaz de retratar possíveis problemas ou lacunas nas políticas públicas aplicadas, em especial nas creches.

O referido documento estabelece parâmetros e indicadores de qualidade na prestação do serviço educacional e os requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

O objetivo final da Educação Infantil não deve se perder: realizar relações educativas em um espaço coletivo onde haja crianças de 0 a 5 anos de idade, tendo função de educar e cuidar, considerando os direitos pessoais próprios das crianças, como alimentação, saúde, higiene e acesso ao conhecimento, ou seja, complementar a ação da família.

No município de Anápolis, as crianças são divididas entres os 28 CMEIS (Centro Municipal de Educação Infantil) e os 12 (doze) CEIs (Centro de Educação Infantil), constituídos de creches que atendem crianças de 0 a 4 anos de idade e as pré- escolas que atendem às crianças maiores de 4 anos e menores de 6, totalizando assim 2.503 crianças matriculadas em creches (berçário, maternal I e II) e 5.384 em pré-escola (jardim I e II).



Em Anápolis, de acordo com dados oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, as creches analisadas atendem às expectativas oferecendo, em parceria com o CEMAD (Centro Municipal de Apoio ao Deficiente), conhecimento às crianças portadoras de necessidades especiais, trabalhando as diferenças e singularidades de cada indivíduo, envolvendo os pais nas atividades escolares com a intenção de que correspondam e participem da dinâmica desenvolvida na escola.

Os PCNs confirmam, a partir de pesquisas realizadas em âmbito nacional, que as crianças que iniciam as atividades escolares antes dos 3 anos de idade estão sujeitas a um maior desenvolvimento intelectual se frequentarem corretamente a escola. As crianças mais humildes apresentam resultados mais positivos quando estudam em pré-escolas de qualidade que apresentam uma população mais heterogênea no sentido de origem social. Sendo redundante dizer que qualquer pré-escola tem estrutura de boa qualidade quando conta com profissionais eficientes e qualificados.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que age em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE), define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica. Esse documento é referência nacional para a formulação dos currículos das redes escolares dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios e destaca as competências gerais da educação básica conforme disponibilizado no site do MEC.

Os CMEIs apresentam em seu PPP competências bem estabelecidas a fim de torná-los centros de referência capacitados para lidar com o menor impúbere, oferecendo programas voltados para que a comunidade seja inserida na escola. Isso pode ser observado nas dez competências estabelecidas pelo MEC.

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.



Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Estabelecendo essas competências, a BNCC enquadra-se como padrão para a realização dos planos políticos pedagógicos a respeito do que a educação tenha como



dever principal, adequar valores e instituir ações que auxiliem a transformação da sociedade, convertendo-a em mais humana.

4. Efetividade das PE em cada CMEI

Para melhor resultado, fizeram parte de estudo, três CMEIs do município de Anápolis, onde se teve acesso aos respectivos PPP (Plano Político Pedagógico) e foi possível fazer uma análise quanto à aplicabilidade e efetividade das políticas educativas.

Em um primeiro momento, foi observada a unidade CMEI Prof. Dalva Maria Dias Trindade, localizada no Bairro Filostro, que apresenta um espaço muito agradável, com profissionais capacitados, atendendo às necessidades dos alunos com muita eficiência e cuidado, o que foi comprovado pelo Plano Político Pedagógico (PPP) DE 2017/1018 e ao de 2018/2019, ao qual se teve acesso, apresentando-se de forma muito organizada.

A visão principal desse CMEI é instaurar uma relação entre a unidade e a família, assessorando no desenvolvimento de atitudes, valores éticos, políticos e estéticos da criança através de atividades interativas entre todas as pessoas envolvidas. Esse dispõe de um propósito voltado para a realização de um plantão pedagógico mais dinâmico, com a cooperação dos pais, introduzindo atendimento com AEE, para melhor atender as crianças com necessidades especiais, criando parcerias com acadêmicos de Educação Física para realização de atividades semanais ou quinzenais com as crianças, implantando, ainda, ginástica laboral para os servidores, entre outros.

O PPP confere ao CMEI, o aperfeiçoamento de ações realizadas ao longo do ano letivo, como semana pedagógica; projeto de leitura dentro do projeto “Ler por Prazer”; horta no CMEI, que estimula os alunos a terem uma alimentação saudável, através do consumo de alimentos orgânicos cultivados no espaço do CMEI; momento cultural quando há um momento de descontração no pátio da unidade; ações desenvolvidas pela Equipe do Programa de Saúde à família que incita e ensina sobre a escovação e prevenção contra cáries e epidemia de piolhos; semana das mães quando é disponibilizado às mães um Dia de Beleza; festa da colheita em que é possível o conhecimento de comidas típicas da região e a valorização do meio ambiente; momento devocional que desperta nas crianças o amor a Deus e ao próximo e com uma semana de educação para a vida com o tema “Quebrando o silêncio”, momento em que se fala sobre a violência doméstica, orientando os alunos a quebrarem o silêncio se caso presenciarem atos de violência em



casa. Esses projetos possibilitam que o centro do processo educacional seja a criança, compreendendo os diversos campos de conhecimento através da linguagem.

Com base na Resolução nº 052, de 24 de junho de 2013, o Centro de Educação Infantil, assegura o acesso aos alunos com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Para garantir esse atendimento, o CMEI pretende adequar mais acessibilidade nas edificações e equipe habilitada, sendo que o número máximo de crianças portadoras de necessidades especiais por sala será de 02 alunos, desde que sejam com deficiências semelhantes. O PPP apresenta perfil do professor da Educação Infantil, ou seja, estabelece padrões a serem seguidos pelos profissionais da área.

A gestão é eleita de forma democrática, com a participação dos professores e acompanhamento dos pais que se comprometem a realizar uma eleição justa, seguindo o que preceitua o art. 3º da Portaria nº 023 de 31 de Agosto de 2015:

Art. 3º - A escolha dos gestores das unidades escolares de Ensino Fundamental e de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino será realizada por meio de eleição direta e secreta, com a participação de toda a comunidade escolar (artigo 8º, incisos I e II, e artigo 10, da Lei Complementar nº 211/2009).

A unidade atende crianças de 1 a 6 anos de idade, divididas em berçário em período integral juntamente com o maternal e jardim, atendendo crianças no período da manhã e tarde, totalizando 231 crianças que permanecem no estabelecimento de 7:15 às 17:45. O CMEI estudado conta com uma infraestrutura agradável, compreendendo uma casa de boneca para garantir a diversão, parquinho que apresenta uma segurança visível, área livre, 8 salas de aula com banheiro, além do refeitório, onde os alunos se alimentam diariamente, e de uma brinquedoteca.

Além desta unidade, também analisou-se PPP do CMEI Dona Jandira Bretas, situado na Vila João Luiz de Oliveira, que já apresentou uma infraestrutura mais precária e um Plano não tão organizado.

A unidade Jandira Bretas conta com uma visão geral de garantir o crescimento e desenvolvimento para todas as pessoas envolvidas, incorporando o saber à realidade social, princípios morais e físicos, aproximando de uma sociedade mais justa e fraterna. A unidade ostenta um projeto de tecnologia, onde as peças são repostas com a verba destinada à escola e são designadas ao processo de aprendizagem, nos momentos de



devocional e festividades (Datashow), TVs nas salas de aula, juntamente com notebooks, para complementarem o desenvolvimento do aluno.

A equipe gestora é avaliada de forma significativa a fim de melhor acompanhar o andamento escolar, verificando a interação e cooperação com a assessoria pedagógica, entrega de documentos, participação e pontualidade nas reuniões e disponibilidade/interesse para palestras. Há o chamado “Plantão Pedagógico”, onde as famílias e os professores interagem, objetivando o progresso da criança.

A unidade apresenta até o momento 5 alunos portadores de necessidades especiais. Os alunos com espectro autista são estimulados em relação à socialização, mas ainda apresentam dificuldades com atividades que envolvam mais barulho. Desse modo, o ensino dessas crianças portadoras de necessidades especiais se dá de forma mais gradativa, sempre acompanhado de um membro da equipe.

Esse CMEI também apresenta práticas de saúde que consiste na escovação dos dentes uma vez durante o dia, com o acompanhamento dos professores; higienização das mãos; banho, onde o momento é organizado da seguinte forma: levam-se 2 crianças, do mesmo sexo, por vez, auxiliado pelo professor e pelo Auxiliar de Educação; banho de sol, realizado diariamente, intercalado com outras atividades, e hora do repouso, que compreende o período de 11:30h as 13:00h. Os alunos são submetidos a uma rotina diária de alimentação: café da manhã às 8h, almoço às 10h:30min, lanche às 14h e jantar às 16 h.

Além dessas duas unidades, examinou-se um terceiro, o CMEI Professora Célia Maria Rocha Malta, localizado no Residencial Leblon, próximo aos bairros Campos Elísios, Tesouro, Alvorada e o Residencial Idelfonso Limírio, no município de Anápolis.

A unidade apresenta uma equipe bastante prestativa com seus visitantes, uma infraestrutura muito agradável, compreendendo salas adequadas para turmas de Berçário, Maternal e Jardim, brinquedoteca, biblioteca, lactário, lavanderia, cozinha, refeitório, sala de internet, sala de rack, sala de telefone, entre outros; e um Plano muito bem organizado que apresenta iniciativas de muita importância para evolução do menor impúbere.

O Centro tem como missão integrar a criança na sociedade em que esta inserida, promovendo o crescimento integral da criança em seus aspectos físicos, social, ético, cognitivo e psicomotor, oferecendo atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, procurando transformar-se em referencial, proporcionando um



aperfeiçoamento integral do aluno através de uma proposta pedagógica que aspira à diversidade e particularidades, estabelecendo vínculos afetivos, assegurando sua autonomia e autoestima, a fim de que as crianças se entendam como individuais.

A proposta da unidade é fundamentada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que determina uma norma norteadora para que haja um desenvolvimento completo do menor impúbere, garantindo experiências que viabilizam o conhecimento de si e do mundo; ampliem a confiança da criança nas atividades individuais e coletivas; possibilitem vivências éticas e estéticas com outros grupos culturais e incentivem a curiosidade e exploração.

Há os projetos voltados para os Campos de Experiências em que as crianças vão se assumindo como alguém com um modo próprio de agir, de sentir e de pensar na interação com outras pessoas e que estimulam os vetores sensoriais particulares de cada uma, como tato, gestos, cor, sons.

As crianças permanecem no Centro de 7h15min às 17h e durante esse período realizam atividades adequadas a cada série, como hora da mamadeira para o berçário, momento de leitura para maternal e jardim. O CMEI conta com projetos e programas que auxiliam na desenvoltura da criança, como “*Bullying*: brincadeira sem graça” que procura conscientizar e prevenir o *bullying*; “Musicalização na Educação Infantil”, induzindo uma vivência da linguagem musical; “Alimente com Amor” responsabilizando pelo cuidado da criança relacionado a sua alimentação; “Ler por Prazer” que procura difundir as manifestações artísticas individuais e particulares; “O Prazer de ler em família”, “Tricotando com a família e tecendo histórias de vida” proposto com o intuito de que haja uma participação efetiva e colaborativa das famílias com a unidade.

5. Resultados literais - Discurso social e jurídica da Educação Infantil no município de Anápolis

Constatou-se, nas creches observadas, um ótimo atendimento às necessidades das crianças matriculadas, garantindo uma educação básica de qualidade, atentando aos parâmetros propostos pelo BNCC e assegurando os seis direitos fundamentais da criança: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e se conhecer.

Certificou-se que há uma efetiva aplicabilidade das políticas públicas no Centros Educacionais visitados, necessitando apenas de uma melhoria quanto à acessibilidade do prédio no Centro Prof. Dalva Maria Dias Trindade e uma melhor infraestrutura geral na unidade Jandira Bretas.



6. Considerações finais

O município de Anápolis claramente se compromete em posicionar a criança como prioridade das instituições, contando com a participação da Secretaria Municipal de Educação e apoio de profissionais comprometidos com ensino de qualidade.

Observou-se que, no geral, as creches empenham-se para obter uma maior participação dos pais na educação dos filhos, através de atividades desenvolvidas nos centros e também com a formação social da criança, estabelecendo ações praticadas com o intuito de promover convívios sociais, seguindo parâmetros nacionais da BNCC, atendendo às crianças com necessidades especiais de maneira adequada e eficaz.

Assim, comprovou-se, através da pesquisa e análise dos dados fornecidos pelas creches, que muito se fez pela Educação Infantil em Anápolis-GO, todavia, ainda há carência em algumas áreas como descritas no estudo.

7. Referências bibliográficas

Anápolis. Educação Infantil em Anápolis. Disponível em: <http://anapolis.go.gov.br/portal/secretarias/educacao/pagina/educacao-infantil/>. Acesso em: 20 set. 2018

Portaria nº 023 de 31 de agosto de 2015. Disponível em: <http://www.anapolis.go.gov.br/portal/arquivos/files/Portaria0232015ELElcaodediretores.pdf>. Acesso em: 27 set. 2018

Arzabe, Patrícia Helena Massa. Dimensão Jurídica das Políticas Públicas. In: Bucci, M. P. D. (org) Políticas públicas: reflexões sobre o conceito jurídico. Saraiva: São Paulo, 2006.

Brasil. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 Disponível em:

Acesso em: 27 set. 2018

Ludwing, Antônio Carlos. Educação e Democracia. In: Educação: teoria e prática. Vol. 3. Nº 5. jul./dez 1995, vol. 4. Jan. jun. 1996. Nº 7 jul. Dez 1996

Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 set. 2018.

Parâmetro nacional de qualidade para educação infantil – Volume I e II. 2006. Disponível em: Http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/educinf/eduinfparqual_vol1.pdf. Acesso em: 20 set. 2018



Moreira, JAS. and Lara, AMB. Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001) [online]. Maringá: Eduem, 2012. 246 p. ISBN 978-85-7628-585-4. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. p.93, 97, 134 e 137

Plano Político pedagógico CMEI Prof. Dalva Maria Dias Trindade de 2017/2018. Secretaria Municipal de Educação. Anápolis-GO.

CMEI Dona Jandira Bretas de 2018. Secretaria Municipal de Educação. Anápolis-GO.

CMEI Prof. Célia Maria Rocha Malta de 2018. Secretaria Municipal de Educação. Anápolis-GO.

Portal da educação Resolução nº 052 de 24 de junho de 2013. Estabelece Normas e Parâmetros para a Educação Inclusiva e Especial no Sistema Municipal de Ensino de Anápolis e dá outras providências. Disponível em: http://portaleducacao.anapolis.go.gov.br/portal/images/artigos/legislacao/resolucao_CME_052_2013_inclusao.pdf. Acesso em: 25 set. 2018.

As Contribuições Teóricas de Lev Vygotsky para a Aprendizagem. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/conteudo/as/32650>. Acesso em: 20 set. 2018

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990, Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 27 set. 2018

O Marco de Educação Dakar Educação para Todos: Anotações sobre o Marco de Ação Dakar. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em: 27 set. 2018



Política pública e política social: O desafio brasileiro da política educacional

Suzana Pinguello Morgado

Resumo

Tivemos como objetivo investigar a consolidação da política educacional brasileira a fim de compreender sua repercussão no contexto nacional como desdobramentos das políticas pública e social. Fundamentados em uma investigação histórica, que tem como base as múltiplas determinações históricas, sociais, culturais, econômicas e políticas, evidenciamos a consolidação da política educacional como síntese dessas determinações em uma esfera micro social, mas que ao mesmo tempo, se constitui enquanto campo de reflexão macro social ao ser base para todas as designações educacionais do país. Como metodologia, selecionamos a investigação bibliográfica para a compreensão da construção social da política como marco histórico da sociedade capitalista. Identificamos a existência de uma política vinculada ao Estado Nacional por meio da lógica da dependência, além de estar marcada histórica, cultural e socialmente pela configuração dos direitos dentro dos territórios de cada Estado. Compreendemos que os princípios de escola laica, gratuita e de qualidade, representam um ideal de sociedade burguesa, que foi necessário para consolidação da sociedade capitalista nascente no período do Renascimento e que, muitas vezes, é reproduzido sem análise crítica dessas políticas educacionais. Em âmbito nacional, a concessão atual de políticas seja pública, social ou educacional, segue uma organização tardia de adesão ao estado neoliberal após o processo de redemocratização do Estado, da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e da abertura comercial do início da década de 1990. E que, no século XXI, a austeridade das reformas governamentais mina a garantia de políticas públicas para a sociedade brasileira.

Palavras-chave: Estado Nacional. Políticas Públicas. Políticas Sociais. Políticas Educacionais. Educação brasileira.

Introdução

A presente pesquisa visa analisar a função do Estado brasileiro no tocante aos direitos estabelecidos em âmbito nacional acerca da educação, especificamente, procuramos investigar a consolidação da política educacional brasileira a fim de compreender sua repercussão no contexto nacional como desdobramentos das políticas pública e social.



Partimos do pressuposto de que o Estado nacional com o qual convivemos neste momento da história, o da segunda década do século XXI, percorreu um caminho histórico em que, as decisões assumidas como direitos para a sociedade, tiveram influência dos condicionantes políticos, econômicos e culturais na base de sua relação. Por este motivo, a investigação atual parte de um método de investigação fundamentada na base material de existência da humanidade.

Na tentativa de compreender o movimento de garantias dos direitos sociais e das políticas públicas, este artigo será estruturado para analisar a seguinte problemática de pesquisa: Como a organização de Estado brasileiro contemporâneo e a proposição de políticas públicas influenciam, garantem e asseguram a efetivação de políticas sociais e, em específico, de políticas educacionais para a sociedade?

Apresentamos como com objetivo geral desta investigação o de analisar a consolidação da política educacional brasileira a fim de compreender sua repercussão no contexto nacional como desdobramentos das políticas pública e social. E como específicos os de: investigar o surgimento da política pública como atendimento às demandas sociais, com o intuito de entender a função do Estado Nacional como condutor dessas ações; identificar, no escopo das políticas públicas, a criação das políticas sociais, com o objetivo de reconhecer como estas ações são propostas para a sociedade brasileira a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; e o de analisar a Política Educacional brasileira a partir da década de 1990 como desdobramento das ações do Estado Nacional, com a intenção de identificar suas aproximações e/ou distanciamentos das proposições de políticas públicas e políticas sociais para o país.

Para logarmos tal intenção, procuramos compreender a função do Estado capitalista e sua relação com a concessão de políticas sejam elas públicas ou sociais em um âmbito geral e, no específico, como as políticas educacionais são assumidas nacionalmente. E dividimos este texto da seguinte forma: primeiramente apresentaremos as justificativas que nos moveram em direção a esta temática de pesquisa. Posteriormente apresentaremos o método e a metodologia que foram adotados no decorrer da pesquisa. Após, apresentaremos os resultados e discussões, para, por fim, indicar as reflexões finais a partir da realidade discutida com as bases materiais como elemento fundante do debate aqui proposto.



Justificativa

A investigação científica acerca das políticas de educação, em específico de educação infantil, é desenvolvida por esta pesquisadora desde 2006, ainda durante a graduação em Pedagogia com o projeto de Iniciação Científica, durante o Mestrado, Doutorado e na pesquisa de dedicação exclusiva desenvolvida enquanto professora do magistério público superior. Foi justamente com a disseminação da pesquisa “A Política Nacional de Educação Infantil no Brasil: uma investigação histórica”, no Congresso Internacional de Políticas Públicas da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, que fortaleceu a intenção da proposta de pesquisa aqui discutida.

No referido Congresso foi possível o contato com debates acerca das políticas públicas encaminhados pelos pós-graduandos do Programa de Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas. As discussões apresentadas fez-nos questionar sobre questões mais amplas que asseguram a proposição das ações mais específicas, como as de educação infantil. Com esta consideração indicamos que tivemos a necessidade de retornar para as questões mais amplas de consecução de políticas públicas e da própria ação do Estado para então compreender as proposições de políticas sociais e em específico as de educação.

O retorno às questões mais amplas se justifica socialmente pela necessidade de ampliar e disseminar, com a comunidade acadêmica e a sociedade civil, os debates sobre as funções e o papel do Estado e as responsabilidades sociais que demandam ações de políticas de intervenção estatal, com promulgação de documentos, programas de estado e projetos de governo.

A pesquisa em si possibilitou novas perspectivas à pesquisadora sobre as bases nas quais se pautam o objeto de investigação da pesquisadora desde 2006: as políticas de educação infantil. Com essas discussões estabelecemos a compreensão do papel do Estado enquanto interventor e as relações estabelecidas entre este Estado, a sociedade civil, segundo e terceiro setor para a efetivação das políticas. Elegemos o reconhecimento das políticas públicas por a entendermos como campo maior de interlocução das demais garantias destinadas às populações dos Estados Nações.

Esta pesquisa se consolidou como viável, primeiramente, pela premissa democrática de acesso a uma vasta gama de documentos produzidos e socializados pela comunidade científica nos mais diversos formatos impressos, *e-books*, materiais digitalizados e artigos científicos. E, posteriormente, pelo movimento histórico de socialização e acumulação dos conhecimentos produzidos pela humanidade, aos quais a



pesquisadora pôde ter acesso no decorrer da trajetória acadêmica acerca das discussões sobre as políticas.

Metodologia

Dividimos nossos procedimentos metodológicos em duas partes distintas, porém complementares: metodologia enquanto técnicas e instrumentos de levantamento bibliográfico e, método de investigação a ser utilizado nas análises dos documentos. E para a metodologia, escolhemos a pesquisa bibliográfica que, por meio da seleção de texto de diversas fontes, tanto impressas como digitais, em documentos oficiais – ao considerarmos as publicações emanadas do Estado – e de teóricos de diversas áreas do conhecimento nos auxiliaram na compreensão do nosso objeto de estudo.

A seleção dos materiais buscou, primeiramente, nos teóricos do Estado, a compreensão de Estado e de políticas públicas, vinculados à área do direito público para compreendermos em termos legais as proposições emanadas do primeiro setor para a sociedade civil, por uma perspectiva desconhecida ainda por esta pesquisadora. Posteriormente, no âmbito no Estado Nacional brasileiro e, a partir das discussões da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e dos documentos de leis emanados a partir dela, compreenderemos como são formuladas e constituídas as propostas políticas que asseguram o direito social. Para em um âmbito mais específico, a partir da década de 1990, debatermos as proposições consolidadas enquanto políticas educacionais para o Brasil. Com o levantamento bibliográfico realizado, podemos observar nosso objeto de investigação de forma a refiná-lo e consolidá-lo a partir de novos contornos que nos possibilitam compreender os elementos que, de certo modo antecedem a proposição de políticas específicas para a educação no país.

Shiroma, Campos e Garcia (2005) nos auxiliaram na compreensão dos textos enquanto produtos e produtores de sentido. Assumimos que, os documentos de políticas públicas, sociais e educacionais, são produtos de relações mais amplas que representam uma intenção, mas que são, ao mesmo tempo, geradores de sentido as relações mais específicas que produzem orientações políticas. Este movimento nos faz considerar que documentos e políticas assumem, por vezes, mais de um sentido e representação, no movimento de garantia de direitos e de vida digna por parte do Estado.

Para a concepção teórica que utilizamos na investigação do nosso objeto de estudo, adotamos a pesquisa histórica que tem como base a relação estabelecida entre a especificidade e a universalidade que considera a economia, a política, a sociedade, a



cultura e a educação. Elementos este que se apresentam de forma imbricada em um todo articulado, o que nos possibilita considerar que, as ações específicas da política de educação, possam ter como base, as múltiplas determinações no que se referem à proposição de políticas públicas e sociais, à organização do Estado Nacional, ao contexto econômico e político de organização do capital e, conseqüentemente, da economia.

A aprovação das políticas educacionais no Brasil, como indica Peroni (2003), teve amplo embate de distintos grupos que em determinados momento representava maiores e em outros menores direitos como discute Behring (2015) e, esta correlação de forças que conta com a intervenção ou não do Estado, deve ser observada por meio do processo metodológico. Assume-se assim que “O Estado, na perspectiva lógico/histórica [...] tem na vida material dos indivíduos sociais a sua base”. (Peroni, 2003, p. 21). E que essa vida material se apresenta condicionada “[...] pelo modo de produção capitalista e pelas suas formas de intercambio, necessárias enquanto houver divisão do trabalho e propriedade privada” (Peroni, 2003, p. 21). Estes elementos são representativos da configuração de Estado a qual nossas políticas – sejam elas públicas, sociais e/ou educacionais – estão alinhadas e, por isso, essas relações devem ser compreendidas no sentido de identificarmos como se configura a responsabilidade social assumida pelo Estado brasileiro.

O debate histórico nos possibilita compreender nosso objeto de investigação e nossos descritores de análise, conforme Campos (2008) anuncia, a partir de ressignificações a cada especificidade, ou seja, análises distintas a cada contexto e período histórico. Indicamos que os resultados obtidos por meio desta pesquisa, não buscará generalizar suas conclusões, pois compreendemos que há distinções de localização, de período histórico, de compreensão e relação dos sujeitos envolvidos no processo de consolidação de uma política seja no momento de constituição da agenda, da produção, implementação, monitoramento ou avaliação das políticas.

A investigação histórica foi escolhida para efetivação das análises, ao ter a base material como determinante das relações estabelecidas em sociedade. Essas relações devem ser compreendidas em uma totalidade que é mediada por meio das categorias de análise às suas partes específicas. Cury (1985) analisa que há uma reciprocidade entre as partes e, elas se relacionam de maneira dialética e contraditória. Assim ao assumirmos as categorias de totalidade, hegemonia e reprodução como elementos base para a compreensão do nosso objeto de investigação, trazemos como movimento



deste processo, as considerações mais amplas e a mais específicas com as quais, as políticas de educação se articulam, seja para a efetivação de política pública como compromisso estatal, ou como resposta a uma necessidade social atendida de maneira descentralizada e focalizada por meio dos outros atores sociais: sociedade civil, segundo e terceiro setores.

Por meio da investigação das ações, assumidas pelo Brasil a partir da década de 1990, contextualizaremos a realidade histórica em que a proposição de políticas públicas para a educação está relacionada. Teremos como elementos de intervenção nesta proposição as: atuação das organizações internacionais, as readequações econômicas e políticas sofridas pelo Estado e, a própria reforma do Estado.

Resultados e Discussão

O debate histórico acerca das políticas públicas requer do pesquisador a compreensão da organização do Estado Nacional e da sua função social. A ação de Estado a ser considerada para nossa análise, é aquela obtida a partir da organização moderna de Estado a partir da sua organização capitalista. Os países adotam um conjunto de normas que determinam o ordenamento político que irá reger a sociedade, como indica Silva (2012), porém, a adesão maior ou menor às necessidades sociais, seja por meio de políticas e/ou programas de governo, dependem do projeto de país adotado por um governo. Para compreender a organização do Estado, Weber (2015, p. 63) afirma que este assenta sua estrutura na “[...] relação de dominação de homens sobre homens [...]”, em outros termos existe uma relação de dominantes e dominados, como base da organização estatal que irá definir as relações de poder na concessão de direitos de um Estado.

Acerca da função ou razão de existir do Estado Bobbio (1998) indica que é diversa e se modifica a cada organização política, por isso os teóricos pensam sobre o Estado não em relação ao fim a ele atribuído. Importa muito mais o meio, o processo em que a política e organização do Estado estão envolvidas do que a finalidade a que se destina a sua estruturação em determinado período histórico. O autor considera que, embora a finalidade do Estado possa ser considerada adversa, há uma finalidade mínima da função do Estado: assegurar ordem pública nas relações internas e defesa da integralidade de determinado Estado na sua relação com outros.

O Estado contemporâneo que conhecemos hoje foi formado a partir do movimento de reconfiguração da forma de governar a partir da transição do feudalismo para o



capitalismo e teve como característica a concentração de poder no Estado, o que Bobbio (1998) anuncia como poder político. Ou seja, a centralização do poder sobre o domínio da natureza e de outros homens é o elemento em que se apoiam os Estados Nacionais ora para ser o legislador, ora para ser o coator. Enfatizamos que os Estados se organizaram a partir de diversas características podendo ser considerados coletivistas, autocráticos, laicos, totalitários e liberais, entretanto, em todos eles o elemento do uso da força e da violência por parte do Estado, se fizeram presentes em maior ou menos grau em nome da manutenção do poder político. Este, que faz aporte do uso da força seja ela física, a partir dos domínios dos bens ou do domínio das ideias, para congregar os cidadãos de um território geograficamente definido em torno de um bem comum, geralmente expressado nas políticas assumidas como públicas para aquele grupo social em determinado período da história.

O termo política tem sua primeira referência em Aristóteles e, apesar de passar por mudanças até chegar a sua forma de entendimento moderno e receber algumas outras nomenclaturas e adjetivos, mantém a ideia de ações emanadas do Estado em nome do bem comum, que se destinam a todos. Ao considerarmos a política enquanto práxis humana, assumimos que ela está vinculada a essas relações de poder que anunciamos anteriormente. Souza (2006) indica que há muitas formas de compreender a ciência política e o próprio encaminhamento da política e que, da mesma forma que os Estados se organizam para objetivos distintos, as políticas também não devem ser observadas, exclusivamente, por suas finalidades. Neste mesmo sentido Reis (2010) indica que a política pública é caminho, é processo decisório que não acaba em si mesma, por este motivo que, para além de identificar os objetivos alcançados por uma política, precisamos compreender o caminho que ela percorreu para que pudesse ser implementada.

Em linhas gerais esta política, que representa o compromisso social assumido por um Estado em determinado tempo histórico, tem características específicas e ciclos consolidados para que ela possa acontecer. Souza (2006) e Reis (2010) nos ajuda a compreender que a decisão em assumir uma política se consolida a partir da constituição das agendas dos Estados nacionais, após esta definição, o legislador inicia o processo de formulação e implementação da política, para então monitorar o seu funcionamento e, ao final, avaliar a política. Reis (2010) indica que há um elemento de tensão estabelecido neste caminho entre a eficiência na formulação e a eficácia na implementação da política em si.



As políticas públicas podem ser organizadas, a partir do olhar da ciência política, da seguinte forma: elas podem ser distributivas, regulatórias, redistributivas e constitutivas, conforme Souza (2006). Porém, a forma como cada Estado irá conduzir a constituição de suas políticas irá depender dentre vários aspectos, principalmente do modelo econômico adotado e das finalidades as quais se destina o Estado. Ainda de acordo com a autora supracitada, os Estados podem dar ênfase às políticas restritivas de gastos; às políticas keynesianas ou àquelas que são formadas a partir de coalizões políticas de forma a impulsionar a economia, ao mesmo tempo em que promovesse a inclusão social. Entretanto, segundo a mesma autora, o campo de conhecimento da política se visibilizou atualmente pelo fato de os Estados Nacionais, inclusive os que adotavam políticas keynesianas, aprovarem com mais facilidade, as políticas restritivas de gastos com a diminuição do tamanho do Estado.

Destacamos que as políticas públicas são pensadas e organizadas a partir dos efeitos sociais que encaminham, dos beneficiários dessas ações, suas formas de alcance e a partir dos interesses envolvidos. Souza (2006) e Reis (2010) e nos indicam que dentro de um Estado nacional uma política tem mais chances de ser efetivada a partir da compreensão dos movimentos de concentração/dispersão de uma política ao considerarmos a origem dos custos e os beneficiários de uma política. Conforme os autores, uma política terá maior probabilidade de ser adotada se seus benefícios forem concentrados e os custos difusos enquanto que, pelo contrário, políticas de benefícios difusos e custos concentrados terão menores probabilidades de serem desenvolvidas. No campo de estudo da ciência política existem vários teóricos tais como *Harold Dwight Lasswell* (1902-1978); *Herbert Alexander Simon* (1916-2001), *Charles Lindblom* (1917-2018), *David Easton* (1917-2014) e *Theodor Lowi* (1931-2017), pertencentes à escola Americana que se debruçaram em diversas teorias como o incrementalismo, o ciclo da política pública, modelo “*garbage can*” ou lata do lixo, a coalizão de defesa, as arenas sociais, o modelo do equilíbrio interrompido e o modelo influenciado pelo novo gerencialismo público e ajuste fiscal. Estes e outros teóricos e teorias tentam explicar a inter-relação entre Estado, economia, política e sociedade.

Dentre as diversas áreas sob as quais o Estado pode legislar a que nos importa neste momento são as políticas educacionais que é um campo dentro das políticas sociais. Estas são entendidas como toda a ação de caráter distributivo que tenha por objetivo assegurar o exercício dos direitos no tocante da cidadania, da justiça social e do bem-estar dos membros de um país, como indica Fleury (2010). No tocante das políticas



sociais precisamos compreender que a mudança da compreensão da organização do Estado e sua configuração capitalista, também modificou a forma como o atendimento às necessidades sociais foi concebido. Antes da nossa organização atual de sociedade, em organizações tradicionais, o atendimento às necessidades sociais era estabelecido por uma lógica da dependência, a partir da modernidade e da implantação do capitalismo enquanto organização econômica, a concessão de direitos se consolidava muito mais em torno das liberdades individuais e na organização do Estado mínimo.

Importa-nos compreender que, quanto mais o país assume as políticas sociais como uma política de Estado, maior é a compreensão de Estado ampliado, ou seja, maior será o Estado que assumi para si as responsabilidades de organização e condução da cidadania. O que pode ser observado, como afirma Fleury (2010), na tipologia de serviço social assumido dentro do Estado, podendo ser menor e caracterizando com mínimo quanto assume a assistência social (cidadania invertida) e passando pelo modelo de seguro social (cidadania regulada) até chegar ao modelo de seguridade social com a cidadania universal.

Para que possamos compreender o conjunto de políticas educacionais adotadas por um país, além dos compromissos sociais assumido no conjunto de direitos – que em ampla escala são assegurados na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no caso brasileiro – é preciso ter em vista qual o projeto de país a ser encaminhado pelo Estado Nacional. Precisamos reconhecer que Estado brasileiro de que falamos é o que promoveu adesão às políticas neoliberais e práticas de Estado mínimo no início da década de 1990. Realidade esta que passa a reconfigurar os direitos sociais antes fundados na luta entre as classes, no trabalho forçado, na baixa remuneração, a partir do empobrecimento da população, conforme Hobsbawm (1995). A política social assumida pelo Brasil após a adesão ao neoliberalismo é reorientada pela Reforma de Estado da década de 1990 de forma descentralizada, embora integrada em um sistema político único tem seu financiamento descentralizado, regionalizado e hierarquizado permitindo as formas de participação e de controle social por meio da participação paritária, como aponta Fleury (2010).

Sendo a economia o atual balizador daquilo que se assume enquanto política social, e ao trazer Vieira (2007) para o debate sobre a intervenção do Estado e, que indica a existência de níveis diferentes de intervenção estatal, assumimos também que o entendimento de uma política, ou de um nível de intervenção, dependerá do ponto de vista de onde se analisa a ação pública. A partir desta compreensão, optamos por



analisar a intervenção pública pela ótica da crítica à economia política e da resposta nacional à agenda e aos compromissos internacionais aos quais, o Brasil tem se tornado signatário, desde a sua adesão ao Sistema ONU.

Este processo é marcado pelas relações econômicas neoliberais que, conforme Moraes (2001) tiveram cenário propício para seu desenvolvimento a partir da década de 1970 após umas das crises do capital e pela incapacidade de, o keynesianismo, regular a economia. E esta concepção de organização da condução econômica de um Estado, reconfigura a condição de aprovação e de implementação de políticas públicas, sociais e, conseqüentemente, das educacionais. Assim compreendemos que as políticas de educação fazem parte do escopo das políticas sociais que são determinadas pela movimentação econômica de um Estado em determinado período.

Por mais que desde a década de 1980 houvesse um crescimento nas discussões sobre educação, encaminhadas pelos movimentos sociais e asseguradas na CF (1988), a redefinição da configuração de Estado, tal como indicada por Toussaint (2002), passou a depender, dos amplos acordos econômicos assinados pelo país. Este novo Estado contou ainda com a readequação da gestão pública com a Reforma do Aparelho de Estado empreendida no governo Fernando Henrique Cardoso pelo ministro Bresser Pereira, como indica Peroni (2003).

Na conjuntura de redefinição do Estado passa-se a ter uma ampliação do mercado frente ao Estado,

[...] se, por um lado, no processo de globalização, os Estados nacionais têm de se fortalecer para atuarem na correlação internacional de forças, por outro lado está-se expandindo com uma velocidade cada vez maior o “mercado de dinheiro sem Estado”, isso é, sem controle de nenhum governo nacional (Peroni, 2003, p. 35).

Temos um Estado máximo para o capital, mas mínimo para as políticas sociais. Essa afirmação representa o processo de descentralização e focalização para o qual, as políticas sociais foram conduzidas. E neste sentido, ao observar que as políticas educacionais, sejam elas para a infância ou para o ensino superior, se coadunam com os interesses pautados nas agendas internacionais que tem como balizador a economia, elas acabam por perder parte de suas características que as definem enquanto políticas sociais: a de distribuição de riquezas e o aumento do padrão de vida. Não assumimos aqui que as políticas educacionais em específico são capazes de contornar uma condição econômica, mas que são elementos essenciais na garantia de direitos



conquistados a partir de muitas lutas pela classe trabalhadora a qual tem sido espoliada de seus direitos fundamentais.

Reflexões Finais

A compreensão de Estado e de políticas públicas é diversa e se readequou no decorrer da história da humanidade passando da lógica da dependência do feudalismo para a proteção tutelada do Estado a partir da consolidação do capitalismo enquanto teoria econômica. Tanto o Estado quanto a política se reconfiguraram no contexto de mudanças da humanidade e cada país possui condições de políticas públicas diferentes em decorrências das condições históricas de cada nação. O que assumimos como entendimento nesta relação é de que na proposição de políticas públicas há de se observar a necessidade em se ter um Estado forte que possa atender aos mais diversos grupos sem se tornar refém dos interesses de um grupo hegemônico.

A aprovação das políticas educacionais no Brasil teve amplo embate de distintos grupos que, em determinados momentos, representava maiores e em outros menores direitos. E esta correlação de forças que conta com a intervenção ou não do Estado, deve ser observada a partir das responsabilidades assumidas pelo Estado brasileiro na adesão das políticas neoliberais e nos processos de reestruturação do Estado nacional a partir da década de 1990 e da Reforma do Estado. Por mais que não busquemos generalizar as conclusões, compreendemos que há uma interferência direta das políticas neoliberais, entendidas como novo gerencialismo público e a partir do ajuste fiscal, na concessão ou não de direitos sociais independente da localização geográfica do país, do período histórico e da relação entre os sujeitos envolvidos no processo de produção de políticas.

Tendo em vista que a proposição de políticas para a educação perpassa questões mais amplas que a própria efetivação de vagas, escolas, professores qualificados, de suporte físico e material para que se garanta o direito, é necessário considerar a própria natureza da política social ao qual é vinculada a política de educação. Quando esta se consolida a partir da cidadania invertida, pertencente ao modelo de proteção social, não existe políticas universalistas, mas sim, programas focalizados de atendimento aos mais necessitados com a comprovação de pobreza.

Nesta toada, considerar o papel desempenhado pelo Estado e como tem assumido sua função de gestor da coisa pública, nos concede bases para compreender que, sua adesão ao neoliberalismo, tem acirrado cada vez mais as políticas sociais e degradado



a condição de vida das populações que dependem das políticas públicas. Apesar desta constatação, compreender a política de educação como resposta a um movimento de garantia de dignidade da pessoa humana e responsabilidade do Estado Nacional, ao cumprir o seu papel de interventor de políticas públicas, é princípio constitucional que devemos defender para todos os brasileiros.

Referências bibliográficas

Behring, Elaine Rossetti. Fundamentos de política social. Disponível em: www.fnepas.org.br/pdf/servico_social_saude/texto1-1.pdf. Acesso em: 09 fev. 2015.

Bobbio, Norberto; Matteucci, Nicola; Pasquino, Gianfranco. Dicionário de Política. 11. ed. Brasília: UNB, 1998, 674p. (Vol. 1).

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Lex: Brasília: Diário Oficial da União.

Campos, Rosânia. Educação infantil e organismos internacionais: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional. 214f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

Cury, Carlos Roberto Jamil. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1985.

Fleury, S. Políticas sociais. In: Oliveira, D.A.; Duarte, A.M.C.; Vieira, L.M.F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

Hobsbawm, Eric. A era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991. 2. ed. 9. Reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

Moraes, Reginaldo C. Corrêa de. Neoliberalismo: de onde vem para onde vai?. São Paulo: SENAC, 2001.

Peroni, Vera. Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

Reis, B.P.W. Políticas públicas. In: Oliveira, D.A.; Duarte, A.M.C.; Vieira, L.M.F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

Shiroma, Eneida Oto; Campos, Roselane Fátima; Garcia, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. Perspectiva, Florianópolis, v.23., n.2, p.427-446, jul./dez. 2005.



Silva, Rogério Luiz Nery da. Políticas Públicas e Administração Democrática. Seqüência, n. 64, p. 57-84, jul. 2012.

Souza, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45

Toussaint, Eric. A bolsa ou a vida. A dívida externa do Terceiro mundo: as finanças contra os povos. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

Vieira, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação: revisitando conceitos simples. RBPAAE – v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

Weber, Max. Ciência e Política: duas vocações. São Paulo: Martin Claret, 2015.



La profesionalización docente en perspectiva comparada: el caso de la carrera docente en Uruguay (2005-2019) y Argentina (2003-2015).

Mariana González Burgstaller

Resumen

El artículo analiza la profesionalización docente en Argentina y Uruguay durante el período de los llamados gobiernos de la “onda rosa” latinoamericana o “progresistas” - del Frente Amplio en Uruguay (2005-2019) y del kirchnerismo en la Argentina (2003-2015)-. Para ello se analizan los cambios y continuidades en la carrera desde la perspectiva de tres actores claves en los procesos de formulación de las agendas de cambio educativo: los decisores políticos, los sindicatos docentes y los académicos expertos en el área. El trabajo se apoya también en el análisis de normativa y documentos de política en la materia. Se parte de la premisa de la necesidad de privilegiar y atender a la multidimensionalidad de la profesionalización docente. Si bien históricamente se ha ponderado a la formación docente como eje profesionalizante, en la actualidad se reconoce que tanto la carrera como las condiciones laborales de los docentes son altamente significativas para el desarrollo de políticas de profesionalización. Este artículo focaliza en la carrera docente en educación media, con un propósito comparativo y descriptivo, el trabajo muestra las constantes y las divergencias entre ambos países respecto a la visión de los actores sobre el cambio en la carrera como elemento de las políticas docentes de la época.

Palabras clave: profesionalización docente, carrera docente, estudios comparados

Introducción

En el ámbito de política educativa, el concepto de “desarrollo profesional docente” ha estado tradicionalmente ligado a la formación de los docentes, al punto que al iniciarse el siglo XXI, uno y otra se habían convertido en sinónimos. Según Cuenca (2015: 13) el concepto de desarrollo profesional docente se definió como “*un proceso de formación permanente que cobra sentido en el desempeño docente*”. Esta enfatizó lo formativo, la formación inicial y continua, por sobre otras dimensiones de la profesionalización. La discusión sobre la revalorización de la profesión, trajo consigo la necesidad de pensar en las condiciones de trabajo, en la evaluación de desempeño, los cambios en la función docente y en la carrera docente. De todos modos, la centralidad de lo formativo



se mantuvo (Cuenca, 2015; Louzano y Moriconi, 2014).

En las últimas décadas del S XX y comienzos del S XXI, se consideró necesario complejizar el concepto y puntualizar que cuando se habla de “profesionalización docente” se refiere a un conjunto de aspectos que pueden identificarse en, al menos, tres grandes dimensiones: la formación (inicial, continua, de posgrado); la carrera docente, la cual abarca sus reglas de juego (estatutos docentes) y la evaluación del desempeño profesional; y las condiciones de trabajo docente.

Este trabajo surge de una investigación más amplia sobre la profesionalización docente en ambos países, enmarcada en el desarrollo de la tesis de la Maestría en Estudios Contemporáneos de América Latina (Universidad de la República-Universidad Complutense de Madrid), y realizada con el apoyo de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) de Uruguay. Este artículo está centrado en la carrera de los docentes de educación media de Uruguay y Argentina durante los llamados gobiernos progresistas (Garcé y Yaffé, 2005) o de la “*onda rosa*” latinoamericana (Pereira da Silva, 2011), particularmente en las condiciones de ingreso, los mecanismos de promoción laboral y en las constantes y los cambios que han experimentado. Si bien la evaluación de desempeño docente es un elemento central de la carrera, su análisis se excluye en este apartado pues será profundizado de forma independiente.

El diseño de investigación de este estudio es comparativo y descriptivo, y el análisis se centra en las percepciones y valoraciones de tres grupos de actores clave: decisores políticos, sindicalistas y académicos. Adicionalmente se apoya y complementa con el análisis de normativa y documentos de política producidos por las instituciones competentes.

Respecto a su carácter comparado, en este caso, se indaga en la estrategia de casos similares (Collier 1993), puesto que los sistemas educativos de Argentina (y Provincia de Buenos Aires) y Uruguay representan sistemas educativos parecidos en las dimensiones de estudio –carreras de “primera generación” -, aunque de extensión y estructuración disímil debido a la organización federal de primero y unitaria del otro¹.

Con respecto a las técnicas de recolección de la información, se realizaron 24 entrevistas semi-estructuradas y análisis documental de normativas y documentos de política educativa. Los entrevistados se seleccionaron mediante un muestreo teórico o intencional a partir de los tres grupos antedichos, según los siguientes criterios: decisores políticos que se hayan desempeñado en puestos de rango medio y alto de



gobierno en materia educativa nacional y provincial en el caso argentino, así como de educación media en particular en ambos casos; sindicalistas con roles de dirigencia y participación activa en negociaciones bipartitas²; y académicos expertos en temas educativos en ambos países³.

La carrera docente

La carrera docente es el régimen legal que regula la vida laboral de quienes ejercen la profesión. Implica, entonces, las normas y procedimientos de ingreso, permanencia, movilidad y retiro de los docentes del sistema estatal de educación. Los estatutos docentes, son herramientas legales que sintetizan y objetivan la forma que adopta la relación entre los docentes, el Estado, el mercado y otros actores sociales en cierto momento histórico, por ello conforman un espacio típico de disputas (Saforcada, et.al., 2006).

La expansión del sistema educativo público vino de la mano del reconocimiento de los docentes como funcionarios públicos, con sus derechos y deberes en el campo laboral. Al mismo tiempo este reconocimiento generó mayores niveles de control por parte del empleador, es decir, el Estado. Al incorporar a un contingente masivo de funcionarios el Estado debió desarrollar un conjunto de dispositivos que le permitieran controlar a sus funcionarios que desempeñaban la tarea, nada más ni nada menos, que de educar a las nuevas generaciones.

Este menor grado de autonomía impactó en la identidad profesional de los docentes, es decir, su profesión transitó del ámbito de las profesiones liberales al de las profesiones burocráticas, y por tanto debió funcionar dentro de una estructura de esas características –desde un punto de vista weberiano- y seguir un conjunto de reglas preestablecidas (Contreras, 2001; Birgin, 1999).

Los mecanismos de acceso a la carrera son los medios por los cuales los docentes inician su vida como futuros formadores y luego, de relación laboral regular en el sistema educativo. Los países latinoamericanos muestran diferentes pautas y procedimientos de acceso. Como ha mencionado Rivas (2015), una tendencia visible en el siglo XXI ha sido la implementación de nuevos requisitos para acceder a la formación docente, y tal proceso puede concebirse como parte de una nueva etapa de avances en las exigencias para convertirse en docente. Es también por ello que resultan muy imbricada la formación con el acceso a la carrera docente.



En la gran mayoría de las carreras docentes latinoamericanas hay una significativa presencia, control y capacidad de decisión de las instancias centrales-nacionales. En general son los ministerios de educación los principales responsables de desarrollar los mecanismos de acceso a la carrera, a través de la conducción de concursos, la fijación de requisitos y la contratación de los docentes. Una excepción es el caso de Uruguay en el cual la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) que es un ente autónomo. En muchos casos, la gestión de los mecanismos de acceso a la carrera se encuentra muy relacionada con el nivel de implementación de la descentralización educativa en los países -por ejemplo Argentina, Brasil o México- (Cuenca, 2015).

En la región prevalece el método de concurso de méritos, en donde la experiencia, reconocida como tal a través de la certificación y la antigüedad, se encuentra en la base del concurso. Sobre la base del concurso de méritos, como punto de partida, algunos países de la región desarrollan exámenes que permiten conocer el nivel de conocimiento de los postulantes. El método de concurso por oposición es siempre un segundo grado de selectividad en los países donde ocurre (Cuenca, 2015).

En cuanto a los requisitos para ingresar a la carrera, se exige en todos los países una suerte de “licencia civil” que implica la nacionalidad, mayoría de edad, aptitud psicofísica y certificación de buena conducta legal. En algunos países con población indígena se exige además el manejo de la lengua y conocimiento de la cultura local -“licencia cultural”- (Cuenca, 2015: 25). A su vez, la titulación es un requisito importante y la mayoría de los países lo adopta como criterio de ingreso a la carrera, en especial para educación primaria. Hay un conjunto de países –como Bolivia, Costa Rica y Uruguay- que habilitan personas no tituladas pero con “conocimiento probado” para ejercer la docencia –especialmente en la educación secundaria por el déficit producido por la expansión de la matrícula, como el caso uruguayo-. También en países de Centroamérica – Guatemala, Honduras y Nicaragua- hay flexibilidad para el ejercicio de docentes sin título. Al tiempo que, en países como Colombia, México y Perú hay normas complementarias a la especialización pedagógica de profesionales. En Ecuador y República Dominicana los criterios son más abiertos y las normas expresan directamente que profesionales de otras especialidades ajenas a la educación o pedagogía pueden ejercer la docencia.

Las condiciones de ingreso a la carrera docente han sido otro núcleo de debate, que



guarda estrecho vínculo con la identidad profesional de los docentes, y por tanto con las políticas de profesionalización docente. En un estudio para el sistema educativo de Chile, Bellei y Valenzuela (2010) sostienen que entre otros factores relevantes, el ingreso de otros profesionales a la carrera docente es un elemento de desprofesionalización y profundiza la pérdida de valor social que esta ha experimentado.

En consonancia con las políticas de establecimiento de nuevos criterios para el ingreso a la carrera docente, Rivas (2015) menciona que mientras en el Río de la Plata, Uruguay y Argentina conservaron una política de acceso irrestricto a la formación en educación, es decir un ingreso no mediado por exámenes ni cupos, en varios países latinoamericanos –México, Brasil, Perú o Colombia- se implementaron ciertos requisitos de ingreso que tuvieron como objetivo el asegurar y elevar los estándares de calidad o regular el exceso de demanda de la oferta educativa o de oferta de docentes. Los países rioplatenses no transitaron el camino del aumento de las exigencias para el ingreso a la formación docente, sino que incluso se mostraron contrarios a esta opción en la medida que sostuvieron que vulneraba el derecho a la educación, como fue explícito en la Argentina (Rivas, 2015: 126). En Uruguay, el Plan 2008 de formación docente eliminó la prueba de lengua - que no era “de admisión”- y flexibilizó los requisitos de entrada con el objetivo deliberado de igualar oportunidades (ANEP, 2010).

El reclutamiento de docentes no se agota en los sistemas de selección e incentivos materiales y simbólicos. Como ha señalado Rivas (2015) en realidad, el reclutamiento tiene una conexión intrínseca con todas las dimensiones de las políticas para la docencia, y se vincula particularmente con el prestigio social, los salarios y las condiciones laborales.

Las carreras docentes en América Latina

El panorama latinoamericano sobre las carreras docentes da muestra de una importante heterogeneidad que se observa por ejemplo en la diversidad de niveles legislativos de la normativa de la órbita educativa y de la carrera docente (Cuenca, 2015). En Uruguay y Argentina son ordenanzas (normas inferiores al rango de ley); en centroamérica (p.e. Honduras y Guatemala) tiene rango constitucional; existe una mayoría de países como Colombia y Perú en donde las carreras docentes están tipificadas como leyes independientes; por su parte, en países con modelos federales, la heterogeneidad también se visualiza: por ejemplo en México existe una ley general



para todos los estados, al tiempo que en Brasil existen niveles estatales y municipales de regulación del ejercicio docente.

Siguiendo la clasificación propuesta por Cuenca (2015), en América Latina de la mano de la diversidad legislativa, se reconocen dos generaciones de regulaciones; a saber: (i) las de “primera generación” que comprende aquellas diseñadas entre 1950 y finales de los noventa. Coincide con el desarrollo del Estado de bienestar y se caracteriza por el reconocimiento de los profesores como trabajadores con derechos laborales amparados en el Estado. El empleo docente está concebido “desde la carrera”, por tanto se privilegia la permanencia a largo plazo y el ascenso vertical, el recorrido por la carrera es posible debido a un enfoque credencialista que premia fuertemente la acumulación de certificaciones y la antigüedad. (ii) Las de segunda generación, corresponden al período entre la década de 2000 y el 2014, en donde la eficiencia y el control se pasan a ser los ejes organizadores de la labor docente. Corresponde a lo que OCDE (2005) reconoce como empleo público basado en los puestos, y esta centralidad impacta en dos elementos: salarios diferenciados por niveles de desempeño y pérdida de la estabilidad laboral. Tienden a ser meritocráticas, operan a través de mecanismos de promoción horizontal, desarrollan evaluaciones del desempeño, y se orientan hacia resultados con la instrumentación de esquemas de incentivos. Adicionalmente, podría identificarse un tercer grupo de países (iii) con modelos en transición, con reglamentos establecidos entre los años los noventa y 2014 y con aspectos de los otros dos modelos.

En el primero podemos ubicar a las carreras de Uruguay y Argentina, junto con las centroamericanas y Bolivia. En el segundo grupo, de segunda generación, se encuentran las carreras de Ecuador, México y Perú. En transición se observa a las regulaciones docentes de Brasil (San Pablo), Chile y Colombia. Venezuela, a pesar de haber renovado la legislación en el año 2000 es un caso particular, pues posee características de las carreras de primera generación (Cuenca, 2015).

Por su parte, las estrategias de promoción laboral son un elemento central en el desarrollo de las carreras y definen la clasificación de las carreras públicas docentes de la región. La predominancia de un tipo de estrategia determina el enfoque de esta - orientada al ascenso vertical u horizontal-. Las de primer tipo son las más presentes entre las carreras latinoamericanas, y comprenden la movilidad hacia funciones directivo- administrativas en los centros educativos (directores, subdirectores, etc.) o fuera (supervisores, inspectores, monitores, etc.). En Argentina y Uruguay la promoción vertical es la base de la carrera; al tiempo que en Guatemala, El Salvador y Honduras,



salvo asignación por zonas de trabajo, este tipo de promoción es el único camino posible de ascenso laboral (Cuenca, 2015). En definitiva, para estos docentes sólo hay una mejora sustantiva del ingreso si pasa a posiciones directivas o de supervisión - inspección (Vaillant, 2016a).

La promoción horizontal implica mejoras de la condición económica o laboral de un docente que se desempeña en el aula, y se representa en el escalafón; es decir en estructura de categorías a las que se asciende por antigüedad y/o concurso y que tiene correspondencia con el salario. Asimismo la promoción horizontal se puede expresar en el incremento de salario debido a asignaciones extraordinarias como lugares específicos de trabajo (zonas de emergencia, rurales o de frontera), responsabilidades directivas temporales o mejora en su preparación profesional. Sin embargo, cabe resaltar las últimas versiones de carrera como por ejemplo en los casos de Ecuador, México y Perú se están incluyendo nuevas posibilidades de promoción horizontal distintas al escalafón o las asignaciones extraordinarias. De todos modos, las mayores posibilidades de promoción horizontal se encuentran en carreras que transitan hacia normas de segunda generación (Cuenca, 2015).

Las carreras docentes han sido largamente discutidas e implican intensos debates en latinoamérica. Rivas (2015) sostiene que en los países del Río de la Plata en la última década se apostó a lograr acuerdos macropolíticos con los sindicatos y no se efectuaron grandes cambios en las carreras docentes. Incluso, en el caso argentino se subraya que la dispersión de escenarios políticos de sus provincias no generó algunos posibles escenarios de reforma, como por ejemplo ocurrió en Brasil a nivel estadual. En el caso uruguayo, se ha señalado que la carrera docente no ha atravesado una transformación sustantiva en los últimos años en sus dimensiones principales (Mancebo, 2016; Mancebo y Lizbona, 2016).

La carrera docente argentina

La Ley 14.473 de la presidencia de Frondizi (1958-1962), organizó los lineamientos que estructuran el trabajo docente hasta la actualidad. Esta definió los modos de acceso a la docencia, las características del perfil docente, los deberes y derechos y las tres situaciones específicas del trabajo en la docencia (suplencia, interinato y titularidad). El estatuto de 1958, fue innovador en la coyuntura latinoamericana, y atendía parte importante de las demandas no solo de la cuestión y carrera docente, sino de un sistema educativo que se expandía y debía democratizarse.



Si bien la normativa argentina tiene elementos comunes sus coetáneas de otros países, la incorporación de representantes de los docentes a través del voto directo en asuntos relacionados con la carrera laboral es un aspecto distintivo. La conformación de instancias de cogobierno bajo el formato de juntas de clasificación y de disciplina fue “una conquista que parte de la demanda de organizaciones sindicales” (Perazza, 2014: 75). Por tanto, los representantes de los gremios docentes pasaron a ser también responsables de desarrollar los procesos de admisión a la docencia, ascenso y la tramitación de sanciones disciplinarias cuando fuere necesario.

En 1993 se inicia la reforma educativa en la Argentina con la sanción de la Ley Federal de Educación (Ley 24.195), durante el primer gobierno menemista. La sanción de la ley configura los principales ejes de la reforma educativa Argentina, que abarca diferentes aristas: la reforma de la estructura de niveles del sistema educativo y extensión de la obligatoriedad; la renovación de los contenidos curriculares; la pretensión de institucionalización de un sistema nacional de evaluación de la calidad educativa; implementación de algunas políticas compensatorias (Plan Social de Educación); la idea de “modernización de la gestión” institucional y el controversial Pacto Federal Educativo (Tedesco y Tenti Fanfani, 2001). Este último, es el instrumento utilizado para definir responsabilidades y compromisos de financiamiento para la implementación de la reforma educativa entre el Estado nacional y las provincias. Ello se traduce en la denominada “transferencia educativa” y reaviva una cuestión central en relación al federalismo argentino: su política fiscal (Morduchowicz, 2010; Bordón, 2010). A decir de Morduchowicz (2010), en una estructura federal, pero con fuerte tradición centralista como la argentina, la transferencia definitiva de las escuelas, sin considerar las disparidades regionales, no alcanzó la pretendida eficiencia que la teoría preveía para los sistemas descentralizados y puede que haya perdido parte de la pauta de equidad que supone o se espera de la centralización. Pues, si esta descentralización educativa se evaluara en función de sus objetivos de contención o disminución del gasto nacional, no cabe duda que, en el mediano y largo plazo, no fue eficaz. La transferencia se realizó sin los correspondientes recursos financieros.

A pesar de este proceso de “descentralización por desesperación” (Arango, 1993 en Morduchowicz, 2010), por el cual las estructuras normativas de las carreras docentes debieron transformarse en estatutos provinciales o asumir la forma de norma jurisdiccional, estas no adoptaron cambios profundos respecto a la pauta legal primigenia. Así, la estructura normativa de 1958 se reproduce en casi todas las



jurisdicciones con escasas innovaciones (Rivas, 2003; Veleda, 2009; Perazza, 2014), pues las leyes modificatorias del estatuto no abarcan reformas integrales sino cuestiones puntuales. Sin embargo, el proceso de implementación provincial fue desigual, en la medida que actuaba como un límite a los mecanismos clientelares de ingreso y ascenso a los cargos docentes, tanto como ordenaba mejoras salariales (Perazza, 2014). A su vez, pueden encontrarse diferencias sutiles, pero cuyo significado para el sistema educativo en su conjunto puede ser de consideración, por ejemplo en lo que refiere a criterios del pago adicional por desempeño en escuelas de contexto desfavorable, con consecuencias en la distribución de los docentes entre las escuelas (Mezzadra, 2007 en Veleda, 2009).

Es posible mencionar algunos aspectos fundantes a nivel nacional de la normativa argentina de fines de los cincuenta que se mantienen en sus grandes lineamientos hasta hoy día. En cuanto a los derechos de los docentes, se establece la estabilidad, el goce de una remuneración y jubilación justa; el derecho al ascenso, formalizado a través de concursos de títulos, antecedentes y/o oposición; al aumento de clases semanales y al traslado y cambio de funciones -luego de diez años en servicio-. Se reconoce la necesidad del ejercicio de la actividad en las mejores condiciones; el reconocimiento de las necesidades del grupo familiar; el derecho vacacional; la libre afiliación; se introduce un año de licencia con goce de sueldo en todos los cargos para realizar estudios de perfeccionamiento cada diez años; la asistencia social, la participación y el ejercicio de todos los derechos políticos (Perazza, 2014).

El estatuto prescribe la cantidad de horas de trabajo frente a alumnos (24 horas-cátedra) y formaliza la composición de la retribución mensual: asignación por cargo u horas, se prevén bonificaciones por antigüedad, por ubicación, por función diferenciada y prolongación habitual de la jornada. También la normativa define las sanciones e instala criterios para los interinatos y las suplencias de cargos directivos.

Asimismo se estructura el escalafón docente para las distintas ramas, y se estipulan las Juntas de Clasificación Docente conformadas por el voto directo de los titulares. Se establece la designación de jurados y el desarrollo de concursos, así como el ingreso a la carrera en el cargo de menor jerarquía y el acceso a cargos directivos en función de la antigüedad. En cuanto a la clasificación del personal docente, se crea el "legajo personal de actuación profesional" que es el componente de evaluación de desempeño, en el cual: *"se asentarán las condiciones y aptitudes del docente, se las ajustará a una escala de conceptos y se establecerá su correlativa valoración numérica"* (Perazza,



2014: 79), al tiempo que se enuncia la necesidad del perfeccionamiento docente.

La carrera docente uruguaya

En Uruguay, en 1993 el gobierno fija las bases para la regulación específica del trabajo de maestros y profesores de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), a través del “Estatuto del funcionario Docente” (Ordenanza 45 – ANEP) que explicita criterios homogéneos para los docentes del sector público. Se reconoce como antecedentes al primer Estatuto del Profesor aprobado en 1947, y a la normativa docente de marzo de 1986.

El estatuto (Ordenanza 45 - ANEP) refiere a aquellos docentes que se desempeñan en los niveles de enseñanza inicial, primaria, media, técnico-profesional y formación docente. A posteriori sufrió modificaciones y complementaciones a partir de la Ley General de Educación de 2008 y de resoluciones del Consejo Directivo Central (CODICEN) en agosto de 2015.

En el caso uruguayo la carrera docente tiene pocos escalafones -siete grados- y la progresión se concreta básicamente por la antigüedad como criterio de ascenso, es por ello que se compara a una meseta en la medida que se extiende en el tiempo y cuenta con escasas posibilidades de ascenso vertical, lo que brinda su forma “achatada”. El ordenamiento de los docentes dentro del escalafón se realiza a partir de tres elementos: i) la permanencia de un mínimo de cuatro años en cada grado; ii) la aprobación de cursos que se dispongan y reglamenten para cada cargo; y iii) la obtención de un puntaje mínimo por antigüedad calificada en el grado (Achard, 2014; Ordenanza 45-ANEP). Como sostiene Mancebo (2016), esta modalidad de ascenso se complementa con el régimen de concurso, regla estructuradora de segundo orden, con mayor importancia a nivel de los maestros primarios que entre el profesorado de educación media.

A partir del Estatuto Docente de ANEP de 1993 se obtiene una idea del docente y su rol de acuerdo a la enumeración de derechos y deberes, más que por una descripción explícita; y es además es factible arribar a una aproximación al rol esperado a través del resto de la normativa educativa que describe de modo paulatino todas sus responsabilidades (Achard, 2014). En sentido en la ANEP se prevén dos formas de ejercicio de la docencia: i) directa, cuando se desempeña en relación continua e inmediata con el alumno; ii) e indirecta, cuando las actividades implican funciones de gestión, dirección, orientación y supervisión u otras ejercidas fuera de la relación directa



de enseñanza-aprendizaje (Ordenanza 45-ANEP, Art. 2). Estas difieren en que: mientras la primera se vuelca al vínculo inmediato con el alumnado; la segunda incluye la gestión y administración del centro educativo, así como actividades de supervisión y gestión educativa a nivel macro.

Asimismo, la docencia puede ejercerse con carácter efectivo, interino o suplente. La efectividad significa una alta estabilidad en el puesto de trabajo, mientras que el docente interino ocupa un cargo vacante y cesa cuando el cargo es provisto en forma efectiva. Por su parte, el carácter suplente implica reemplazar a un titular ausente de modo temporal y cesa en la medida que éste se reintegra.

Para el nivel educativo de media y terciaria de la ANEP, la titularidad en la docencia se obtiene con la efectividad al generar derecho a una “Unidad Docente”. Esta abarca 20 horas de trabajo semanal en aula o en presencia de alumnos en un centro educativo, y se distribuye en turnos y grupos. La diferencia con el cargo de magisterio⁴ es que el docente del resto de los subsistemas no tiene certeza de qué institución podrá elegir de modo anual, y por tanto la rotación docente es un rasgo habitual del sistema.

Al inicio de cada año lectivo cada profesor concreta su efectividad cuando elige entre la oferta de horas disponibles para su asignatura -o área-, para lo cual se sigue un orden de prelación. En definitiva, un docente efectivo tiene derecho a cubrir su “unidad docente” sin garantía de poder elegir nuevamente el mismo centro educativo o los mismos cursos de un año a otro. En la medida que mejora su ubicación en el escalafón podrá elegir en mejores condiciones, lo cual le permite adquirir estabilidad laboral de modo paulatino. El ordenamiento antedicho surge a través de un índice compuesto por varios factores: grado, antigüedad calificada, aptitud docente, antigüedad en el grado actual y antigüedad como docente (Ordenanza 45- ANEP, Art. 13). El mecanismo estipula que los docentes efectivos eligen antes que los interinos y los suplentes, los de mayor grado antes que los de menor grado y, dentro de cada grado, los que tienen más puntaje eligen antes que quienes tienen menor puntaje (Mancebo, 2016).

Por otro lado, un diferenciador del ingreso a la docencia entre maestros de primaria y profesores de media es el requisito de titulación: no puede ingresar a trabajar en magisterio alguien que no tiene título habilitante; sin embargo sí puede trabajar como profesor de educación media quien no cuenta con dicha credencial -en la medida que no estén dispuestos a concursar los titulados o no haya suficientes-. Sucede que en la educación media, no todas las especialidades o asignaturas cuentan con la cantidad



suficiente de egresados titulados o interesados en tomar las horas de clase vacantes en todo el país, por tanto el nombramiento de personas con “probada idoneidad en la especialidad” es una práctica extendida y prevista en el estatuto. El déficit de docentes en la enseñanza media es un problema de larga data (Petit, 2019).

Respecto a la estructura salarial, esta está ligada a la carrera en la medida que las horas efectivas se remuneran de acuerdo al escalafón docente; las horas interinas se computan como equivalentes al grado 1 más el 50% de la diferencia al grado que correspondería según la antigüedad del docente; mientras que las horas suplentes se remuneran como grado 1. En definitiva, si la carrera está fuertemente marcada por la antigüedad, la estructura salarial docente también se encuentra sensiblemente afectada por ella, en tanto los aumentos salariales se efectúan con el pasaje de grado -cada cuatro años-. En conclusión, la antigüedad opera como la principal forma de mejorar el salario a lo largo de la carrera docente (Mancebo, 2016). Las remuneraciones docentes. Los análisis salariales recientes (INEEd, 2016 y 2016b) muestran que algunos cambios de la estructura salarial entre 2005-2014 tendieron a favorecer la estructura piramidal, al mejorar la remuneración de los docentes de grados altos, no obstante los puestos directivos se encuentran peor remunerados, lo que implica un desestímulo para la labor de gestión pedagógica y organizacional que desarrollan los directores.

La evaluación de desempeño en la ANEP, como componente de la carrera docente, está a cargo de las direcciones y las inspecciones. En el primer caso, los directores de los centros educativos realizan informes de actuación anuales de todo el plantel docente, el cual se integra al legajo docente. En tal sentido Mancebo (2016: 24-25) sostiene:

“(...) El sistema de evaluación de los docentes uruguayos es garantista, está minuciosamente reglamentado, es jerárquico y tiene una tónica fuertemente burocrática: son los directores de los centros educativos y los supervisores (llamados ‘Inspectores’) los que evalúan a los docentes de aula. No se han puesto en marcha mecanismos de autoevaluación ni de evaluación por parte de los colegas docentes y son escasas las instancias de evaluación formativa en las que maestros y profesores reciben asesoría pedagógica para su desarrollo profesional”

La carrera docente durante los gobiernos progresistas desde la perspectiva de los actores

El caso uruguayo: entre “la carrera como problema” y la ambigüedad de la antigüedad.

La visión de los académicos da cuenta de la complejidad de la carrera en tanto engloba



una estructura de identidad tripartita del docente: funcionario público –burócrata-, trabajador e intelectual. La carrera históricamente ha sido vista como “problema” en tanto estos tres elementos tienen puntos de desencuentro. Las contradicciones se evidencian en una pauta laboral que premia sustantivamente a la antigüedad (lógica del burócrata), lo cual es reivindicado como un derecho adquirido (lógica del trabajador) y la instancia de los concursos, que si bien existen, no son un elemento ponderado (lógica del intelectual). De este modo, se asemeja al planteo de Tenti Fanfani (2003) respecto al carácter contradictorio de ciertos elementos que componen el oficio docente. Por un lado, su condición de funcionario dependiente, que recibe un salario –y no honorarios- (*faceta del burócrata*) con lo cual tiende a estar sindicalizado (*faceta del trabajador*) y a reclamar por la defensa y mejora de sus condiciones laborales; al tiempo que también cristaliza su especificidad profesional (*faceta del profesional*) ya que cuenta con competencias técnico-racionales exclusivas de su oficio - incorporadas vía formación y experiencia profesional-. A su vez, los académicos uruguayos consultados agregan la *faceta del intelectual*, con dominio del área específica en que se desempeña pero que además no estima la instancia de los concursos para legitimar su posición, desempeñar tarea y ascender en la carrera.

La carrera es descripta como fuertemente predecible y piramidal. La forma “achatada” de la misma es un elemento en el que hay acuerdo entre los distintos grupos de entrevistados, lo cual es congruente con análisis salariales del período 2005-2014 (INEEd, 2016 y 2016b). Sin embargo, a nivel discursivo no se mencionan algunos cambios de la estructura salarial que tendieron a remarcar la estructura piramidal, al mejorar la remuneración de los docentes de grados altos. Este elemento que podría operar como incentivo, no aparece mencionado por los entrevistados.

La visión de una carrera con pocos incentivos y con tendencia a achatada refiere a motivos distintos según el grupo de entrevistados. Los sindicalistas sostienen que debería haber más escalones al final, es decir mayor diferenciación hacia la cúspide de la pirámide, lo cual refuerza la idea de la escasa visualización de los mecanismos de mejora de la estructura salarial mencionados. Por su parte, los académicos y policy makers sostienen que no hay otras modalidades previstas de concebir la carrera y que el ascenso a la inspección o dirección es insuficiente y parcialmente atractivo en términos simbólicos –y no materiales-. Lo cual es consistente con los análisis salariales señalados (INEEd, 2016 y 2016b), en tanto se sostiene que los puestos de gestión pedagógica y organizacional de los centros educativos se encuentran peor remunerados que los de docencia de aula. Adicionalmente, para los académicos, el



margen de roles que ofrece la carrera es visto como estrecho en tanto otras funciones docentes no están bien contempladas.

Respecto a la antigüedad, hay convergencia entre académicos y decisores políticos uruguayos en su insuficiencia e ineficiencia como mecanismo de promoción laboral. Desde la academia se reconoce que el valor y racionalidad de la antigüedad descansa en premiar la experiencia, no obstante, se cuestiona y se considera “poco recomendable” e insuficiente que oficie de criterio dominante. Los decisores políticos lo señalan como elemento insuficiente, y algunos presentan un discurso más enfático sobre su valor negativo (“la carrera del burro”). La antigüedad prevalece si bien la evaluación existe, y esta última asume una forma más ritual que de contenido.

Sin embargo, desde la perspectiva sindical, la antigüedad no es un elemento problemático. Si bien se reconocen puntuales cuestiones del escalafón como “modificables”, el predominio de la antigüedad no es visto como elemento negativo. Se alude a otras prioridades en la agenda (ej. la sistematicidad de los concursos de efectividad) por sobre repensar los criterios de promoción de la carrera. Los sindicatos cuestionan el funcionamiento actual de la política de concursos, por su escasa regularidad y sistematicidad. La obtención de la efectividad en las horas es un punto sobre el que no parece haber habido una política continua. Asimismo, señalan que es un elemento negociable el pensar formas de ascenso por concurso, como existen en primaria, sostienen que ello no garantiza que los docentes se presenten a tales instancias. Es decir, cuestionan los incentivos a concursar por el pasaje de grado debido al costo de oportunidad de hacerlo implica mantenerse en el mismo escalafón –del cual indefectiblemente avanzarán con el paso del tiempo-, con un diferencial salarial no muy marcado y sin realizar el esfuerzo de oposición y méritos correspondiente.

Las propuestas de modificación a la estructura escalafonaria remiten a ciertas disfuncionalidades percibidas en el sistema actual. Los docentes sindicalizados sostienen que la escala vigente no favorece la diferenciación en la tarea con los años. En tanto, decisores políticos y sindicalistas acuerdan en la propuesta de creación de un “grado 8” que divida el último escalafón a la mitad y propicie la aparición de otras figuras, con funciones y roles asociadas al acompañamiento y a la formación de docentes noveles. Este nuevo grado al final de la escala propiciaría –nuevas- diferencias salariales en la cúspide, y reconocimiento simbólico al final de la carrera.

Las vías de ascenso son también cuestionadas por parte de académicos y decisores políticos. El “componente perverso” de la carrera se evidencia en el hecho mismo de



ascender implica dissociarse de la tarea esencial de la profesión: el trabajo de aula. Paradójicamente se percibe que tal ascenso es más buscado por tal motivo, que por la recompensa salarial. La búsqueda de cargos de supervisión y gestión (inspecciones o dirección) parece que se vincula con una necesidad de salida del trabajo intensificado de aula y de obtención de un reconocimiento simbólico, pues por lo general no redundan en una recompensa material significativa y las orientaciones de política salarial docente no han operado a favor de un mejoramiento salarial en ese sentido (INEEd, 2016b).

Los decisores políticos mencionan la rigidez del sistema para incorporar nuevos actores hacia el vértice de la carrera (puestos jerárquicos), lo cual alimenta una pauta endogámica para la conducción y decisión en política educativa. Esto es ostensible en los artículos 38 y 65 de la LGE (Ley 18.437, 2008). Contrariamente, es visible una pauta flexible para la incorporación de docentes de aula: docentes no titulados, idóneos o con otras formaciones que ingresan en carácter de interinato o de suplencia. Esto guarda estrecho vínculo con el déficit de formadores, sobre todo en algunas asignaturas.

Aquí se manifiesta una de las paradojas del sistema: la carrera se cierra en el pináculo de la pirámide -en referencia a la endogamia de los puestos de alta jerarquía-, pero a la vez necesita flexibilizarse y abrirse en la base -compuesta por los puestos que sostienen el fundamento del sistema- para poder garantizar y dar cumplimiento al derecho a la educación.

La incertidumbre y la inestabilidad son elementos señalados principalmente por los policy makers y los sindicalistas. Los primeros porque señalan que el ingreso a la docencia está pautado por esa característica y luego por el estancamiento -escasa frecuencia de concursos de efectividad - y predictibilidad. Los dirigentes sindicales entrevistados remarcan además la inestabilidad, dada por la denominada "ausencia de una política sistemática de concursos" por horas efectivas.

Estos elementos conjugan una carrera poco atractiva, punto señalado especialmente por los actores sindicales, que expresan que no es una opción formativa tan elegida en tanto su remuneración (salario) no es atractiva y presenta una fuerte y desgastante carga laboral.

"Parcelas de cambio" de la carrera docente uruguaya

La cuestión del cambio en la carrera docente evidencia acuerdo entre los académicos y algunos decisores políticos respecto a su necesidad, y a la escasa voluntad política



para realizarla. Los académicos subrayan la falta de negociaciones sistemáticas, sostenidas y determinadas al cambio; así como el alto costo político asociado al tema. Por su parte, los decisores políticos plantean que no es solo cuestión de voluntad, sino que hay un componente de riesgo y por tanto de arrojo en la determinación de realizar reformas en la carrera.

La postura incrementalista (Lindblom, 2003) es observable los policy makers, en la medida que señalan que si bien el cambio estructural no se ha dado, se han realizado sucesivas y pequeñas modificaciones (“parcelas de cambio”, “muchos cambios pequeños”) al estatuto durante el período que comprende al Frente Amplio en el gobierno. La visión “racionalista” (Bentancur, 2012) de calibrar alternativas de política no parece ser la modelo de decisión adoptado, sino que las opciones que se implementan son el resultado de disputas entre el entramado de actores, lo da cuenta de la jerarquía de la pauta de implementación gradualista en la ejecución del cambio en la carrera. En esta línea, el cúmulo importante de sucesivas modificaciones en forma de notas, aclaraciones o ampliaciones de los artículos del estatuto de los noventa y espejan la idea de “muchos cambios pequeños” –y eficaces- en contraste con los cambios totales o bruscos.

Del análisis de modificaciones al estatuto docente (ANEP, Ordenanza N° 45) a partir de 2005, surgen tres elementos: todas las modificaciones se produjeron en los primeros diez años de gobierno, la introducción de modificaciones fue casi anual (a excepción de tres años), y el 2008 es el momento en el que se producen la mayoría de los cambios. Esto constata la pauta incrementalista aludida (Lindblom, 2003). Sin embargo, estas novedades a la norma no afectan las tres áreas centrales de estructuración de la carrera: el ingreso, el ascenso y la evaluación docente, y vinculada a estos dos últimos, el rol de la antigüedad y los concursos.

Se relata una “cuestión del atrincheramiento” de los sindicatos a la letra del estatuto y dificultad para imaginarse otros escenarios factibles. Ese punto, compartido por académicos y decisores políticos y genera un contexto relativamente cerrado. Se identifican dos discursos en el grupo de académicos respecto a las propuestas de cambio y posición sindical: uno que identifica la racionalidad del escenario planteado, tanto por la orientación –“reformismo de oficina”- como por la leve definición de las propuestas, lo que tiende a retroalimentar la postura defensiva sindical –y cierto “conservadurismo”-; y otro discurso que ejemplifica una postura más crítica con el colectivo sindical –porque este ve en el estatuto un ente “inmodificable”-, por tanto es



el tema en sí mismo, y no el contenido de las propuestas o la lógica de las negociaciones, lo que propicia la actitud defensiva instantánea.

Si bien, en un punto, ambos grupos de entrevistados –académicos y policy makers- coinciden en la postura abroquelada de los sindicatos, los académicos sostienen que no hallan en los decisores políticos formulaciones explícitas sobre qué cambiar y cómo hacerlo: faltó una “economía política del cambio” (de poder y recursos materiales). Si bien se desarrolló el ámbito de negociaciones, consensos y disensos, este no parece haber sido determinado –ausencia de propuestas claras y consistentes- ni sostenido –instancias interrumpidas y pausadas tanto desde el ámbito sindical como gubernamental-.

Por su parte, entrevistados que estuvieron en puestos de decisión política, subrayan su preocupación sobre la falta de participación de la mayoría de los docentes –no sindicalizados- en las instancias colectivas de decisión. Se relata una visión de sindicatos cooptados por una dirigencia que convive con una mayoría desmovilizada. En definitiva, la cuestión del cambio en la carrera, se presenta como un “agujero en el sistema” en tanto lleva a un escenario de tensión que es proclive a bloquearse.

La dirigencia sindical entrevistada presenta una pauta cíclica de participación en las opciones de políticas de carrera: se crea una comisión, se los convoca, participan, se retiran, termina el diálogo. Este punto es concordante con la visión de los académicos de una ausencia de determinación y propuestas sobre qué cambiar. Se observa cierto ritualismo en la creación de las comisiones de estudio del estatuto, que culminan con clausura del diálogo, tanto por parte de los sindicatos –retiro- como por parte del gobierno de la educación –ausencia de convocatoria-.

La pauta cíclica es confirmada a través del análisis de las actas de la Comisión bipartita de Estatutos CODICEN – CSEU, compuesta representantes de la ANEP (CODICEN, CEIP, CES, CETP Y CFE) y de la CSEU (ATD, FENAPES, AFUTU, FUM) permite reconstruir que ya se había creado una comisión de reforma del estatuto docente en 2011 que deja de funcionar ya que no hubo una segunda convocatoria para iniciar el estudio de las propuestas (CODICEN, Res. 38, 1ra reunión/ 2016). La comisión se reinstala a mediados de 2016 y funciona durante poco más de un año en un trabajo por módulos del estatuto. El retiro de los sindicatos precipitó la clausura de esta segunda iniciativa de reforma (CODICEN, Res. 38, 26va reunión/ 2017) y se sugirió elevar CODICEN las propuestas consideradas en el período (2016-2017). A partir de fines de



2017 no se encuentra evidencia sobre el restablecimiento del tema en la agenda.

La visión de ambos sindicatos de la enseñanza media coincide en que son permeables a participar de las instancias negociadoras pero “hasta cierto punto”. En el caso de AFUTU, se relata una situación de desconfianza a que los señalen como responsables efectos no deseados o de cambios en la carrera con los que las bases pueden disentir -“que los metan para adentro”-. Desde esta postura se hace fuerte énfasis en el carácter mandatado de la representación sindical, por tanto el tratamiento de ciertos temas en las comisiones no implica acuerdo en sí con ellos.

Desde FENAPES se reconoce una postura crítica y se subraya que hay un núcleo irreconciliable de ideas con respecto a los decisores políticos, por ello los márgenes de negociación existen pero lucen acotados, lo cual se evidencia en el retiro de las negociaciones bipartitas mencionadas. Al parecer las discusiones sobre las modificaciones factibles en la carrera abordaron puntos de este “núcleo irreconciliable de ideas”. La salida de los actores sindicales de las instancias colectivas de negociación sobre cambios posibles en la norma laboral parecería denotar una confianza limitada de parte de los dirigentes sindicales en los decisores políticos para abordar el tema.

En cuanto a propuestas de cambio de la carrera, los académicos subrayan la necesidad de un plan integral de políticas docentes que enmarque los cambios sobre la carrera y que se conciban en vínculo estrecho con las políticas de formación. Se propone, también cambiar el foco y recuperar al docente como actor creativo de la política educativa, con capacidad propositiva y ejecutiva a nivel micro. Un cambio en la carrera debería ir en consonancia con ese rol activo del docente, al tiempo que implicaría recalcar en el trabajo institucional docente a nivel de los centros educativos.

Los decisores políticos, en tanto asumen una postura incrementalista también la valoran como forma de implementación gradual del cambio. En cuanto a qué aspectos consideran significativos para implementar los cambios, sostienen que: habría que pensar otros formatos de la carrera que abarque la gestión y lo administrativo, se revise la vigencia del rol actual de las inspecciones y de estas como un trayecto final de la carrera. Coinciden con los académicos en la necesidad de articulación entre la formación en educación y la estructuración de la carrera. Desjerarquizar los aspectos burocrático- formales de la carrera –como el rol de la antigüedad y la calificación rutinaria- , y en contrapartida privilegiar actividades “profesionalizantes” - participación en seminarios e investigación- es otro punto que se destaca en este grupo de



entrevistados de Uruguay.

En síntesis, en Uruguay, una eventual reforma del estatuto se ha presentado como un tema de relevancia atendible y ha sido colocado en la agenda pero, sin embargo, las negociaciones sobre los cambios factibles se han bloqueado regularmente. La perspectiva de los tres grupos de entrevistados y la información aportada por las actas de la Comisión bipartita de Estatuto (2016-2017) refirieron a un tema álgido de abordar y que con frecuencia se estanca.

El caso argentino: entre el isomorfismo normativo, la necesidad de complejizar el puesto laboral y “el valor” de la antigüedad

Un elemento que ha marcado la carrera, a juicio particularmente de los académicos y sindicalistas consultados, ha sido la Ley Federal de Educación (Nº 24.195) y el proceso de descentralización educativa que se consolida a partir de ese hito normativo. Dicho punto de inflexión, independientemente de los problemas de implementación, de eficacia o de las consecuencias en la política fiscal (Tedesco y Tenti Fanfani, 2001; Borón, 2010; Morduchowicz, 2010), llevaron una reestructuración del sistema educativo que abarcó a la norma reguladora de la carrera docente. Se crean o cobran regencia estatutos jurisdiccionales, o bien normas que rigen la carrera –no todas asumen forma de estatuto-. A pesar de que algunas provincias ya contaban con estatuto, como es el caso de la Provincia de Buenos Aires (Ley Nº 10.579/ 1987), hasta el proceso de descentralización se encontraban supeditados a la norma de mayor nivel.

Para los sindicalistas esta reforma implica un hito grave con una connotación negativa en el fraccionamiento del sistema –“24 sistemas educativos”- y por tanto en la unidad y concepción de la carrera. El antiguo estatuto era garante de una coherencia -normativa, salarial y de infraestructura- que no pudo trasladarse plenamente con la transferencia jurisdiccional, y la ley “desguaza” –desde la visión sindical- esa unicidad que aportaba la norma de 1958.

El matiz entre el discurso de los académicos y sindicalistas radica en que: mientras los primeros enfatizan el isomorfismo entre las normativas –“la estructura es la misma”- en línea con lo planteado por algunas investigaciones (Perazza, 2014; Veleda, 2009 y Rivas, 2003) y lo disímil es el proceso de implementación; los segundos enfocan en las diferencias salariales o de reglamentación de derechos –ej. licencias- lo que también es respaldado por algunos estudios al respecto (Mezzadra et.al., 2007, en Veleda, 2009) que muestran que diferencias puntuales pueden implicar consecuencias no



menores –ej. impacto en la distribución de docentes-.

Hay coincidencia entre los tres grupos de actores en señalar el rol activo de los sindicatos en la generación de la normativa sobre la carrera docente. Esta es una característica general y sostenida en los diferentes períodos, incluido el kirchnerismo, en tanto es mencionado como una pauta fundante del viejo estatuto y continúa a nivel de los estatutos provinciales. Asimismo, los sindicatos tienen un rol muy significativo en la carrera docente en tanto conforman las Juntas de Clasificación.

La necesidad de repensar el puesto de trabajo ha sido un punto recalcado, especialmente por los decisores políticos. La idea de que este “debería haberse complejizado” –movilidad horizontal, conexión entre la formación y las nuevas figuras docentes-, subyace a las críticas sobre la “impertinencia de la antigüedad” que son compartidas tanto por académicos como por policy makers. Sobre este aspecto, algunos académicos cuestionan la denominación de “carrera”, en la medida que el mecanismo dominante de promoción es la antigüedad. La prioridad de criterio de ascenso luce “injusto”. Si bien se reconoce su necesidad–como indicador de experiencia- también se explicita su insuficiencia.

En cambio, la mirada sindical de la antigüedad remite al “*único reconocimiento cabal, preciso, material y concreto*” que tienen los docentes a lo largo de su ejercicio laboral. Es ampliamente valorada, en primer lugar, porque la profesión docente se la considera diferente de las profesiones liberales, por tanto la lógica meritocrática –que es connotada negativamente- no se considera totalmente aplicable. En segundo lugar, se sostiene que las posibilidades de ascenso de un docente, sin concebir el rol preponderante de la antigüedad, son muy magras. El peso cuantitativo de los docentes de aula en el sistema hace evidente que solo una minoría accederá a los cargos de dirección o supervisión.

Adicionalmente, la inestabilidad es un elemento caracterizador de la carrera, esta es una idea compartida tanto por los académicos como los sindicalistas, y se reconocen hitos en la estabilidad a las acciones de política de titularizaciones masivas producto de decisiones políticas coyunturales. En ese sentido en la época kirchnerista, este hito se produjo a partir del decreto presidencial de 2009 (Decreto 134/09) que constituye una acción política en favor de la estabilidad laboral docente a nivel de la nación.

En cuanto a la situación de la carrera docente en la Provincia de Buenos Aires, tanto desde la academia como algunos decisores políticos la describen como altamente



desordenada y cooptada por prácticas clientelares. Esta es marcada como una característica histórica-estructural y particular de esta provincia.

La cuestión del cambio en la carrera docente argentina: un tema pendiente

Respecto a los cambios en la carrera docente, los tres grupos de actores coinciden en señalar que hubo un tema de prioridades de agenda y el cambio en la norma laboral docente no estuvo dentro de ellas. También hay una mirada coincidente en todos los grupos de entrevistados de que se trata de un tema pendiente en la agenda de cambios en políticas docentes de esa época.

Ahora bien, al ahondar en el por qué no constituyó un tema prioritario, surgen explicaciones con matices. Para sindicalistas de CTERA y SUTEBA había otros puntos sobre la mesa que merecían mayor atención y si bien hubo mucha disposición a debatir el tema, no hubo avances respecto a las reglas de juego de la carrera en sí. Para los dirigentes consultados de UDA, el tema estaba relativamente planteado salvo que su avance era particularmente pausado, lo cual era el ritmo “esperable” debido a la dinámica de la negociación y diálogo entre actores con intereses no siempre coincidente, e incluso por las diferencias entre los gremios de la educación. Ello puede derivar del hecho de que desde el Consejo Federal se había tratado parcialmente el tema de la carrera, particularmente de los traslados y la estabilidad docente (Resolución CFE, N° 55/08) y que posteriormente cristaliza en el decreto de titularizaciones docentes masivas (Decreto 134/09).

Para los académicos, está claro que el énfasis de la política educativa del momento no estaba en el sector docente sino en la expansión de la escuela secundaria, al tiempo que lo salarial domina la agenda de la cuestión docente. Asimismo, este grupo de entrevistados da cuenta de cómo política educativa de la época fue desarrollada en explícita alianza con los sindicatos.

También coinciden académicos y decisores políticos que esta alianza fue un factor clave por el que el tema del cambio en la pauta laboral docente no avanzó en la agenda política. En este grupo es factible encontrar dos posiciones, aquellos que quisieron instalar el tema en agenda (mandos medios) y aquellos que si bien reconocían la necesidad de instalarlo, lo frenan (mandos superiores de alto rango) porque priorizan la alianza con el sector sindical.

Se visualiza un escenario sin incentivos para instalar el tema, en tanto para los sindicatos no era una prioridad, y para el grupo gobernante abordar el asunto implicaba



rispedeces y riesgo de resquebrajar la alianza con los primeros. Se reconoce, desde los decisores políticos, que colocar el tema implicaba un esfuerzo extra y una disputa por no desviar el tema hacia la creación de cargos –que se identifica como el eje del discurso sindical sobre el tema-, y así evitar el crecimiento y complejización de la estructura burocrática. En ese punto, el cambio en la carrera pone de manifiesto la tensión entre el derecho laboral docente con las necesidades sistémicas. Los policy makers consultados admiten que “faltó decisión política” y que faltó discusión incluso previo a plantearlo formalmente en la agenda. En definitiva, puede decirse que la cuestión de la carrera docente no era un elemento lo suficientemente maduro como para instalarlo en la agenda de gobierno.

Académicos, sindicalistas y decisores políticos coinciden en que la carrera es una de las deudas pendientes de la política educativa del período kichnerista, los académicos van más allá y enfatizan que en general las políticas docentes son un ámbito relegado en todo el período.

Finalmente, también todos los grupos consultados mencionan los procesos de titularización masiva, a través del decreto presidencial de 2009 (Resolución CFE, N° 55/08; y Decreto 134/09), como o “la acción” política que más impactó sobre la carrera, aunque ella no implicó modificaciones en la norma, por tanto no afectó los modos de promoción laboral, ingreso o evaluación. Allí se reconoce una política de tipo reparatoria, ya que afecta directamente la estabilidad laboral y era un tema históricamente relegado. No obstante, los académicos consultados sostienen que es importante matizar sus beneficios en tanto también pueden operar como un desincentivo para la formación continua de los docentes en tanto al obtener la titularidad no van a necesitar concursar otra vez en toda su trayectoria laboral.

En definitiva, hay grandes acuerdos sobre la falta de prioridad del abordaje del tema, el trabajo en alianza entre los decisores políticos y los sindicatos, y la evitación del conflicto por parte de los primeros al omitir a la carrera docente en un tema factible de tratar en la agenda política y factibilizar reformar. Las titularizaciones masivas constituyen un hito reparatorio de los derechos laborales de magnitud, lo cual es señalado por todos los grupos consultados. Tanto decisores políticos como sindicalistas se cuestionan si no un momento propicio para abordar la cuestión. En relación a las propuestas, es observable cierto consenso en la necesidad de implementar cambios a una carrera que aún tiene como referente significativo al estatuto de fines de los cincuenta.



A modo de cierre: una mirada comparada entre las carreras docentes en educación media del Río de la Plata

Esta sección sintetiza lo presentado en las secciones anteriores bajo una óptica comparativa entre Argentina y Uruguay sobre la carrera docente según la perspectiva aportada por los tres grupos de entrevistados.

Los decisores políticos y académicos de ambos países concuerdan en una visión problemática de la antigüedad como mecanismo de promoción laboral dominante en la carrera docente. No es la antigüedad en sí el punto crítico, sino su preeminencia en el ascenso. La expresión de la *“impertinencia de la antigüedad”* cristaliza esa percepción. No obstante, principalmente algunos académicos uruguayos subrayan la racionalidad en premiar la experiencia, la dificultad estriba en tanto ese sea el único criterio sustantivo.

Sin embargo, la antigüedad no es un elemento ambiguo desde la perspectiva sindical en ambos casos. En el caso argentino, es muy valorada al punto de hallar en ella uno de los escasos factores de reconocimiento de la carrera docente. En el caso uruguayo no se visualiza como un tema-problema en sí mismo, hay otros elementos más acuciantes en torno a la carrera.

La idea según la cual el puesto de trabajo debería haber sido complejizado, es un punto convergente entre académicos y decisores políticos consultados en ambos países. Se vincula con la necesidad de promover otros factores “profesionalizantes” más allá de la antigüedad y mecanismos de promoción horizontal. La evaluación docente tiene un rol más bien nominal, lo cual refuerza la preeminencia de la antigüedad, es un elemento que se repite en ambos países, no obstante este artículo no profundiza en este punto ya se desarrollará de forma independiente.

La inestabilidad es también un factor que caracteriza a la carrera docente, en ambos casos los dirigentes sindicales consultados lo remarcan, así como también los académicos en el caso argentino y los decisores políticos para Uruguay.

Asociado a lo anterior, la realización sistemática de concursos por horas titulares (Argentina) o efectivas (Uruguay) es un escollo para ambos países. Esto no parece ser un elemento coyuntural de la época estudiada, sino que en ambos casos aparece como un elemento estructural, de larga data y asentado como rasgo de la carrera que delinea



su “inestabilidad”. Incluso en el caso argentino, si bien se manifiesta que podrán encontrarse particularidades jurisdiccionales, se reconoce que ha sido una falencia regular que el hito de las titularizaciones masivas del kirchnerismo compensó, probablemente con distinta magnitud e intensidad entre provincias. Por su parte, los sindicalistas uruguayos reclaman el desarrollo de concursos por la efectividad con una frecuencia sistemática, refieren a la ausencia de una política de concursos en la educación media.

El vínculo estrecho entre decisores políticos y sindicatos, es un punto que se observa en ambos casos, no obstante la intensidad y explicitación de esta alianza alianza y la ejecución conjunta de acciones en materia de política educativa es profusamente evidente en el caso argentino. Cabe aclarar que el trabajo de campo de esta investigación se desarrolló una vez culminado el ciclo kirchnerista y aún en el gobierno del Frente Amplio, lo que permite una distancia en el primer caso y una mirada retrospectiva que no es factible en el segundo.

Es plausible sostener que la alianza gobierno-sindicatos es más clara, sino más fuerte, en el caso argentino. Ello les ha permitido elaborar propuestas en conjunto, pero también ha impedido que ciertos temas entraran en agenda en tanto no eran bienvenidos por los actores gremiales. Esto último también ocurre en el caso uruguayo, en tanto los sindicatos han tenido poder de bloqueo, y un punto evidente remite al retiro de los sindicatos de la comisión de reforma del estatuto entre 2016 y 2017.

En el caso argentino, es explícito que con aquellas gremiales con los que estaba dada la mayor afinidad (CTERA a nivel nacional y SUTEBA a nivel de Provincia de Buenos Aires) se trabajó de modo conjunto y con ellos se privilegió la alianza antes de avanzar en concretamente en una reforma de la carrera docente. Es también evidente y declarada, en los decisores políticos de alto rango, la promoción del buen relacionamiento con el actor clave y aliado.

En el caso uruguayo, los desencuentros se hacen más visibles, es probable que la coyuntura al momento de las entrevistas esté vinculada con la visión de la relación sindicato-gobierno, mientras en Argentina se había producido un cambio de orientación y de gobierno, en Uruguay eso no había sucedido. En el caso de uruguayo predomina una visión de actualidad y vigencia en el relato. En ese sentido, por ejemplo, desde FENAPES se reconoce un núcleo de ideas que no son compatibles con las posturas de los decisores políticos del gobierno, elemento que no primó en el discurso de los



sindicalistas argentinos, incluso en aquellos menos afines al kirchnerismo como UDA.

Por otro lado, desde los decisores políticos uruguayos del gobierno hay algunas referencias respecto a los intereses de por medio y a la dificultad de negociar. En este grupo de decisores políticos se señala una visión de falta de participación de la gran mayoría de los docentes y de sindicatos con cierto nivel de cooptación. Entre los decisores políticos argentinos se reconoce la dificultad de colocar el tema de la carrera docente sin eludir la cuestión del ensanchamiento burocrático con la creación de cargos y remuneraciones asociadas. En ambos casos, la cuestión del cambio en la carrera explicita la tensión entre el derecho laboral docente, los intereses corporativos y las necesidades sistémicas.

En suma, se evidencia que en la agenda política de ambos casos la carrera no fue una prioridad y fue débil y parcialmente colocada, lo cual es visible en los discursos de todos los grupos entrevistados. Mientras para los académicos argentinos, el tema directamente no permeó la agenda, para los decisores políticos estuvo muy débilmente y se privilegió sistemáticamente la alianza con los sindicatos –incluso cuando había intenciones e iniciativa para instalarlo por parte de los mandos medios-. Se señalan algunos matices en el caso de los sindicalistas argentinos, mientras algunos que la discusión estaba pero el ritmo del desenlace era esperablemente lento otros remarcan que es un tema pendiente. La única acción con impacto la carrera fueron las titularizaciones docentes de 2009 por decreto presidencial que apuntaron a restituir el derecho laboral a la estabilidad del puesto laboral.

En el caso uruguayo estuvo de modo incipiente en la agenda a través de la instalación del tema en Comisiones Bipartitas (CSEU-CODICEN) en 2011 y en 2016-2017, no obstante ambas instancias se truncan. Al parecer la primera por falta de convocatoria (falta de iniciativa gubernamental) y la segunda por el retiro de los sindicatos a partir de la iniciativa de FENAPES. El tema se bloquea con asiduidad y no logra consensos para tomar determinaciones. Para los decisores políticos hubo sucesivas “y pequeñas modificaciones”, es decir “parcelas de cambio”, que pueden observarse en las modificaciones que sufre el estatuto hasta 2015, no obstante, ninguna de ellas afecta los elementos estructurantes (ingreso, ascenso, rol de la antigüedad y evaluación docente).

De la perspectiva de los entrevistados y de las acciones de política documentadas en



normativas o espacios de negociación colectiva se desprende que la política de modificación sobre la carrera no fue una prioridad, y que los acuerdos se producen en elementos puntuales asociados a brindar mayor estabilidad (políticas de titularización o llamados a efectividad) y no a la creación o modificación de las reglas de juego que pautan las carreras docentes del Río de la Plata.

Se observan ciertos impulsos por instalar el tema, no obstante no se logró colocarlo con estabilidad y decisión en la agenda de ambos países. La cuestión de la carrera permanece en un estado inercial, junto con otras aristas de las políticas docentes, y parece evidente que el foco de la política educativa en ambas orientaciones de gobierno no estuvo puesto allí. Tampoco se observan incentivos para instalar el tema. Ambos países se presentan en estadios similares respecto al debate y acción política sobre la carrera, aún permanecen en estructuras fuertemente piramidales, predecibles y ligadas con fuerza a la antigüedad. Los escenarios para pensar alternativas de cambio en los elementos centrales de la carrera - mecanismos de promoción laboral y evaluación- tienden a bloquearse. Puede afirmarse que Argentina y Uruguay han mantenido relativamente el statu quo en materia de carrera docente.

Referencias bibliográficas

Achard, Isabel (2014) El trabajo de maestros y profesores en el sistema educativo en Uruguay; en Perazza, Roxana (coord.); Estudio sobre normativa de los sistemas de formación docente del MERCOSUR; PASEM-OEI; Ed. Teseo; Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

ANEP (2008), Censo Nacional Docente 2007, ANEP, Montevideo.

ANEP (2010) *Una transformación en marcha. Políticas instrumentadas por el CODICEN (2005-2009)*;

CODICEN; Montevideo.

ANEP (2015) Proyecto de presupuesto. Período 2015-2019; Tomo I "Exposición de motivos", ANEP, Montevideo.

Bellei, C. y Valenzuela J.P. (2010) "¿Están las condiciones para que la docencia sea una profesión de alto estatus en Chile?"; en: Martinic, S. y Elacqua, G. (Eds.) ¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo; OREALC-UNESCO y Pontificia Universidad Católica de Chile; Santiago.

Bentancur, Nicolás; Mancebo, Ma. Ester (2010) El discreto encanto del gradualismo. Continuidad, restauración e innovación en las políticas educativas del primer gobierno de izquierda; en Narbondo, P. y Mancebo, Ma.E.; *Reforma del Estado y políticas*



públicas de la Administración Vázquez: acumulaciones, conflictos y desafíos; Ed. Fin de Siglo; Montevideo.

Birgin, Alejandra (1999) *EL trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas de juego*; Troquel; Buenos Aires

Bordón, José Octavio (2010) *Historia política de la descentralización y el gobierno educativo en la Argentina*; en Andrade Oliveira, D. [et.al.] *Políticas educativas y territorios modelos de articulación entre niveles de gobierno*; 1ra Ed.; IPE-UNESCO, Buenos Aires.

Chiappe, Ma. M. (2011) *La conflictividad laboral entre los docentes públicos provinciales en el período 2006- 2010*; en *Trabajo, ocupación y empleo. La complejidad del empleo, la protección social y las relaciones laborales*; Serie "Trabajo, Ocupación y Empleo" (TOE); N° 10; Diciembre pp. 295-331; Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social; Presidencia de la Nación. Disponible en: http://trabajo.gob.ar/left/estadisticas/descargas/toe/toe_10_completo.pdf.

Collier, David (1993) *El método comparativo*, en *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, N°5 pp.21-45 Montevideo.

Contreras Domingo, J. (2001) *La autonomía del profesorado* Madrid: Ediciones Morata.
Cuenca, Ricardo (2015): *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*; Estrategia Regional sobre Docentes; OREALC-UNESCO; Santiago de Chile.

DiNIEE (2015) *Censo Nacional del Personal de los Establecimientos Educativos (CENPE)*. Datos generales; Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa; Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SlyCE); Ministerio de Educación de la Nación.

Garcé, Adolfo; Yaffé, Jaime (2005) *La era progresista*; Editorial Fin de Siglo; Montevideo.

INEEd (2016) *Los salarios docentes en Uruguay: estructura y evolución reciente*, INEEEd, Montevideo.

INEEd (2016b) "Los salarios docentes en Uruguay: elementos para el debate", en *Boletín del Instituto Nacional de Evaluación Educativa*, octubre, INEEEd, Montevideo.

Lindblom, Charles (2003 [1959]) *La ciencia de salir del paso*; en Aguiar Villanueva, L.; *Antología II. La hechura de las políticas públicas*, Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, México, 3ra ed.

Louzano, Paula; Moriconi, Gabriela (2014) *Visión de la docencia y características de los*



sistemas de formación docente; en *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: El debate actual*; pp. 10-53; de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE)- OREALC/UNESCO; Santiago.

Mancebo, Ma. Ester (2011) Políticas de profesionalización docente y de inclusión educativa en el Uruguay del SXXI: un modelo para armar; En Celiberti, Lilián (Coord.) *Puede y debe rendir más*; Cotidiano Mujer; Montevideo. Disponible en: http://www.cotidianomujer.org.uy/sitio/pdf/pub_educacion_baja.pdf

Mancebo, Ma. Ester (2016) “La transformación frustrada: condiciones de trabajo y carrera docente en Uruguay (2005-2014)” en Revista Propuesta Educativa; N° 45; Año 25; Jun. 2016; Vol.1; Pp. 21 a 33; Educación- FLACSO-Argentina; Buenos Aires.

Mancebo, Ma. E.-Lizbona, A. (2016). “El statu quo en la educación obligatoria: entre la partidocracia, los sindicatos y el fantasma de la Reforma Rama”. En Bentancur, N. y Busquets, J. (2016) *El decenio progresista. Las políticas públicas, de Vázquez a Mujica*; Ed. Fin de Siglo-ICP. Págs. 91-115; Montevideo.

Mezzadra F. et al. (2007) El sistema de distribución de docentes en Argentina, Buenos Aires, CIPPEC; citado en Veleda, Cecilia (2009) Autonomía institucional y justicia distributiva en la normativa educativa. Estudio comparado de las provincias de Chaco, Tucumán y Buenos Aires; Programa de Desarrollo Educacional, Área de Desarrollo Social, CIPPEC, Documento de trabajo N° 27; Buenos Aires.

Morduchowicz, Alejandro (2010) El federalismo fiscal-educativo argentino; en Andrade Oliveira, D. [et.al.] Políticas educativas y territorios modelos de articulación entre niveles de gobierno; 1ra Ed.; IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

OCDE (2005) Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, OECD Publishing; Paris.

Perazza, Roxana (coord.) (2014) *Estudio sobre normativa de los sistemas de formación docente del MERCOSUR*; PASEM-OEI; Ed. Teseco; Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Pereira Da Silva, Fabricio (2011) *Vitórias na crise: trajetórias das esquerdas latino-americanas contemporâneas*; Ed. Ponteio, Rio de Janeiro.

Petit Pivel, Soledad (2019) El déficit de docentes de educación media en Uruguay: un problema postergado por las políticas educativas; Tesis de Maestría en Sociología; FCS-UdelaR; Montevideo.

Piovani, Juan Ignacio (2007) “El diseño de la investigación” en Marradi, Alberto; Archenti, Nélida & Piovani, Juan Ignacio. Metodología de las Ciencias Sociales, Emecé Editores, Buenos Aires.

Rivas, Axel (2015) América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la



- educación en siete países (2000- 2015); CIPPEC-Instituto Natura; Buenos Aires.
- Rivas, Axel (2003) *Las provincias educativas. Las miradas políticas de la educación provincial*; CIPPEC, Buenos Aires.
- Saforcada, F.; Migliavacca ,A.; Jaimovich , A. (2006) *Trabajo docente y reformas neoliberales: debates en la Argentina de los 90* , en Feldfeber, M. y Andrade Olivera, D.; *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?*; Noveduc; Buenos Aires.
- Sartori, Giovanni y Morlino, Leonardo (1994) *La comparación en Ciencias Sociales*; en Sartori, Giovanni y Morlino, Leonardo (comp.); "La comparación en Ciencias Sociales" Alianza Editorial, Madrid.
- Tedesco, J. C.; Tenti Fanfani, E. (2001) *La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades*, en Proyecto Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay. Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay; Grupo asesor de la Universidad de Stanford-BID; IICE-UNESCO, Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, Emilio (2003) *Algunas dimensiones de la Profesionalización de los docentes. Representaciones y temas de la agenda política*; en *Educación para Todos*; pp. 85-103; PRELAC, La Habana. Disponible en: <http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/documentos/algunas-dimensiones-de-la-profesionalizaci-n-de-los-docentes>
- Vaillant, Denise (2009) "La Profesión Docente: Lecciones para Diseñadores de Políticas sobre Reformas que Funcionan"; en Simon Schwartzman, Cristián Cox (eds), *Políticas Educativas y Cohesion Social en America Latina*; Capítulo 4, pp. 129-173; Uqbar Editores, Santiago de Chile.
- Vaillant, Denise (2016a) *Desarrollo profesional, evaluación y políticas docentes en Latinoamérica*; En *La educación en Latinoamérica*, Revista Universidad ORT N° 4 Julio-Agosto; Montevideo.
- Vaillant, Denise (2016b) *El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica*; en *Journal of supranational policies of education*; N° 5; pp. 5-21.
- Veleda, Cecilia (2009) *Autonomía institucional y justicia distributiva en la normativa educativa. Estudio comparado de las provincias de Chaco, Tucumán y Buenos Aires*; Programa de Desarrollo Educacional, Área de Desarrollo Social, CIPPEC, Documento de trabajo N° 27; Buenos Aires.



Clima organizacional, política educativa y desarrollo docente: el caso de la Escuela Normal de Especialización

Guillermina Gutiérrez Reséndiz

Resumen

El clima organizacional que se vive al interior de la Escuela Normal de Especialización (ENE) representa la manera en que la escuela es percibida por la comunidad educativa y puede considerarse un reflejo de lo que ocurre en el país a partir de la entrada en vigor de la Reforma Educativa de Peña Nieto en el año 2013, considerada por varios sociólogos e investigadores en el campo de la educación como una reforma laboral, misma que ha representado para los docentes entrar en una situación de incertidumbre y malestar que repercute en el clima que se vive en la institución. Es entonces que el objetivo de esta investigación es analizar variables como: el control, el liderazgo, la actitud, la motivación, factores todos que orientan la participación, el comportamiento y el grado de satisfacción que tienen los docentes. Se busca la relación que existe entre el clima organizacional y el desempeño laboral. Es una investigación de carácter mixto, a partir de la aplicación de una encuesta y entrevistas semiestructuradas, que nos permiten establecer la relación entre el clima organizacional y el desempeño laboral y presentar alternativas para el cambio y la mejora.

Palabras clave: clima organizacional, liderazgo, poder, control

Introducción

La Escuela Normal de Especialización es una institución que tiene 75 años de haber sido fundada, depende de la Secretaría de Educación Pública, su misión es formar maestros especialistas cuya función es atender las necesidades educativas de la población en edad escolar, que se encuentra en alguna condición de vulnerabilidad; por ejemplo: la población migrante, los niños en situación de calle o de hospitalización.

Sin embargo, durante más de sesenta años su tarea primordial consistió en atender las necesidades referidas al desarrollo y el aprendizaje de la población con alguna discapacidad; clasificadas por áreas de alteración, tales como: la motriz, la auditiva y de lenguaje, la cognitiva, la visual y durante décadas también se especializó en atender los trastornos o dificultades en el aprendizaje y niños inadaptados e infractores.



En el transcurso de estos 75 años, la escuela ha transitado por diversos modelos y enfoques de atención; en sus inicios se caracterizó por brindar una atención basada en la rehabilitación de los órganos motores y sensitivos afectados que determinaban la imposibilidad de desarrollar de manera óptima el aprendizaje escolar, la socialización y la autonomía de la población atendida.

En la década de los noventa se inició un nuevo modelo basado en la detección de necesidades educativas de la población atendida; se abandona la idea de que la deficiencia y la discapacidad representan el obstáculo que impide el desarrollo, la socialización y el aprendizaje; de la misma manera se pone en entredicho que el aprendizaje está determinado por la condición biológica y orgánica de las personas.

A su vez se reconoce que un porcentaje importante de esta población se encuentra marginado y excluido socialmente, siendo este un factor que influye en la posibilidad de aprender ya que el aprendizaje está determinado por la interacción que las personas establecen con su contexto cultural y social, de acuerdo a las aportaciones de Vigotsky.

Aunado a este factor; la vida de las instituciones durante el siglo XX y lo que llevamos del XXI, se caracteriza por desarrollar un sistema de funcionamiento basado en una estructura vertical y jerárquica en la que la operación y resolución de tareas se basa en las instrucciones que están asignadas en manuales, planes de trabajo y programas en los que se indica lo que los docentes deben enseñar a sus estudiantes, así como las actividades, secuencias de contenidos y habilidades que deben ser aprendidas.

Sin embargo, el siglo XXI se ha caracterizado por una serie de cambios y transformaciones cuyo propósito deriva en la generación de conocimiento debido sobre todo a la importancia que este factor ha tomado para el desarrollo económico a nivel mundial; es decir se trata de un fenómeno global que ha invadido todos los espacios del planeta y su significado se traduce de la siguiente manera: la generación de conocimiento conlleva un desarrollo económico.

Entonces, si el desarrollo económico de los países y sus instituciones depende de la generación del conocimiento, se debe considerar todo lo que los integrantes de una sociedad y de las instituciones han aprendido y que constituye su propio legado cognitivo. Para Salmador (2004) es necesaria la participación de las organizaciones y de su interacción social para compartir experiencias y formas de resolver las tareas, lo que implica la necesidad de relacionarnos y de aprender con los otros y de los otros en



los contextos institucionales a los que la autora llama organización, de ahí que es importante detectar los factores que obstaculizan o favorecen el desarrollo y aprendizaje de las organizaciones.

Cuando se inició en México el proyecto denominado Programa de calidad (PEC), sus objetivos eran: elevar la calidad de los servicios de las escuelas incorporadas al programa y hacerlo a partir de la democratización de los procesos de toma de decisiones en los distintos niveles del sistema educativo y por supuesto en las escuelas, para ello se retomaron las experiencias de países que lograron mejoras y cambios significativos a partir de las teorías organizacionales sobre gestión, liderazgo, y comunidades de aprendizaje

Es a partir del reconocimiento de la importancia de favorecer el desarrollo del conocimiento social y organizacional que se realizan estudios para detectar las fortalezas y las áreas de oportunidad que es preciso atender con el propósito de que las instituciones generen propuestas para resolver problemas sociales, en el caso de las escuelas se espera que mejoren la calidad en la tarea de educar a la población.

Objetivos General

Conocer cuáles son las percepciones que los docentes de la ENE tienen del clima institucional e identificar de qué manera las percepciones que los docentes de la ENE tienen acerca del clima institucional determinan sus prácticas educativas

Objetivo específicos

Analizar si las percepciones de los docentes están acompañadas de procesos de reflexión.

Identificar si las percepciones que tienen los docentes del clima institucional de la ENE determinan sus prácticas educativas

Preguntas de investigación:

¿Cuáles son las percepciones que los docentes de la ENE tienen del clima institucional?

¿Cómo las percepciones que los docentes de la ENE tienen acerca del clima institucional determinan sus prácticas educativas?

¿Las percepciones que los docentes de la ENE tienen acerca del clima institucional están acompañadas de procesos de reflexión?



Metodología

La metodología que se empleó es mixta cualitativa-cuantitativa, se aplicó la encuesta a 30 docentes y se entrevistó a 6 de ellos, a fin de identificar los elementos que se plantean en el objetivo de esta investigación. Schwartz y Jacobs (2008), señalan retomando a Weber que para descubrir las razones por las cuales las personas actúan de una manera determinada es necesario la capacidad de empatía, esto es la capacidad que podamos tener de colocarnos en el lugar de otras personas e imaginar o comprender el contexto emocional, sus razones para actuar como lo hacen y la capacidad “racional”, esto es comprender intelectualmente el contexto en el que se realizan las acciones.

Por último plantean la necesidad de someter a prueba modelos causales, mediante la comprobación de nuestras expectativas con lo que en realidad hacen las personas para ver si corresponden, asumir el papel de actor, esto es del que interpreta, percibe y juzga para ver el mundo desde su punto de vista.

Por lo que es importante la empatía, para llevar a cabo este análisis, es necesario intentar ver las cosas desde la perspectiva de cada uno de los actores involucrados lo cual implica un ejercicio laborioso que consideramos necesario si realmente se pretende llegar a planteamientos lo más apegados a la realidad, que nos puedan dar luz sobre posibles alternativas de solución a los problemas observados.

Schwartz y Jacobs (2008) señalan que los sociólogos cualitativos informan principalmente de las observaciones en el lenguaje natural sobre el mundo social de ahí que se pretenda descubrir al ponerse en el lugar de cada uno de los actores estudiados, los motivos y significados así como las reacciones, aquí se considera además de suma importancia tomar en cuenta el aspecto ético, que tiene que ver con la manera en que se va a interpretar considerando los hechos sociales externos a los individuos y los contextos y el aspecto émico, que se refiere a tratar de entender los comportamientos desde el punto de vista de los individuos o actores sociales.

La utilización de la metodología cuantitativa o la cualitativa es totalmente válido, lo importante es como señalan (Schwartz & Jacobs, 2008), aplicarlas para los casos que específicamente lo requieran. Para la realización del análisis del clima institucional de la ENE, retomamos la siguiente definición: “el clima como el conjunto de atributos que pueden ser percibidos sobre una organización particular o sobre sus subsistemas, y que pueden ser inducidos por la forma en que la organización y/o sus subsistemas tratan con sus miembros y su entorno” (Hellriegel, 1974, pág. 256). Ahora bien, para medir el



clima hay una serie de métodos y uno de los que se emplearon fue la aplicación de la encuesta, como método cuantitativo, Además, las entrevistas realizadas se les preguntó sobre dos aspectos de la encuesta que se consideraron de mayor importancia y fueron la comunicación y el liderazgo con las respuestas se realizó un análisis cualitativo.

Es importante subrayar que como señala Fernández (2004), el clima organizacional es percibido por los miembros de una institución de acuerdo con la posición jerárquica y agregaría con los privilegios individuales o personales que obtiene de manera discrecional por parte de los directivos, señalo lo anterior porque no deja de ser significativo que en la encuesta encontremos resultados que se disparan considerablemente, con respecto de los del resto de los docentes encuestados.

Resultados y discusión

Para conocer las percepciones de los docentes se aplicó un cuestionario de “clima institucional” constituido por ocho categorías a 30 docentes de la ENE, las categorías que lo conforman son: organización, liderazgo, autonomía, cohesión, presión, apoyo, reconocimiento, equidad e innovación; distribuidas en 103 preguntas.

La escala empleada fue de 0 a 5, donde cinco representa muy satisfactorio, 4 satisfactorio, 3, medianamente satisfactorio, 2, poco satisfactorio 1 marcadamente no satisfactorio y el cero, no satisfactorio.

Una vez que se aplicaron los cuestionarios, con la información obtenida, se procedió a clasificar las respuestas por categoría, considerando las cuatro opciones referidas líneas arriba y con ellas se realizó un primer análisis.

Ahora bien, iniciaremos este análisis abordando el aspecto que tiene que ver con la comunicación y liderazgo, dado que se consideran los aspectos cruciales para que una organización funcione adecuadamente.

La comunicación

La palabra comunicación es una palabra derivada del término latino "*communicare*", cuyo significado es compartir, participar en algo, poner en común, la comunicación es la capacidad de los seres vivos de transmitir sentimientos, pensamientos, estados de ánimo, está presente en todos los aspectos de la vida del hombre y es importante reconocer que gracias a ella podemos enterarnos, saber lo que otros nos quieren decir, lo que ocurre a nuestro alrededor, es una actividad esencial para la vida en sociedad.



“Las teorías de la comunicación e información y de desarrollo organizacional consideran a la comunicación como una herramienta para lograr que las relaciones en las organizaciones sean exitosas” (Alvarez, 2005, pág. 32). De ahí que poner énfasis en si los mecanismos que se están empleando para comunicar están siendo o no los adecuados, así como si realmente se está comunicando lo que se tiene que comunicar, en el tiempo y forma, puede ser un factor que determine una mejora sustancial en las relaciones de la comunidad que conforma la ENE.

La comunicación se puede convertir en una herramienta importante para motivar, para establecer lazos de compromiso, de participación, de reconocimiento. Hablar de la comunicación que se da en la ENE es hablar de los procesos, de los mensajes, de las actividades, de las personas, de las instrucciones, del intercambio y si entendemos que es una actividad primordial para el buen logro de los objetivos institucionales, tendremos que darle la importancia que se requiere debido a que de ella depende que todo esto se cumpla.

Porque no puede hablarse de que si hay comunicación cuando ésta solamente llega a los mandos medios, esto es de la Dirección o Subdirección a las Jefaturas de área y de ahí, a los jefes de oficina, quienes si estiman necesario, se lo “comparten” a los maestros y trabajadores de apoyo que son más cercanos a ellos, lo cual, propicia entre otras situaciones, el llamado teléfono descompuesto, debido a que la información que reciben estos, ya es una información de segunda o tercera mano y cuando ellos a su vez lo comparten con sus compañeros, ya la información llega incompleta, modificada y condimentada con sus propios juicios y puntos de vista.

El sentir de 4 de los maestros entrevistados es que les molesta enterarse por los alumnos sobre las actividades que se van a realizar y que implican suspensión de clases o asistencia a conferencias e incluso hasta la misma toma de la escuela por parte del personal administrativo, no se comunicó a varios de los maestros (que habían sido comisionados para supervisar a los alumnos que se encontraban en prácticas), llegaron al día siguiente a la escuela y no pudieron ingresar y ninguno de los directivos les informó sobre el acontecimiento para que no asistieran pero tampoco, estando afuera de la institución les informaron que iba a proceder para el día siguiente, (la escuela estuvo tomada por el personal durante tres días).

Señaló lo anterior como un ejemplo porque los maestros entrevistados lo recordaron y tomaron como entre otros en los que por la falta de información, o mala comunicación,



se altera su trabajo al frente de sus grupos. Es importante rescatar que en una institución educativa, una de las funciones sustantivas es la docencia y si el docente se encuentra molesto, se altera en su dinámica de trabajo sobre todo sin previo aviso, le causa conflicto y puede demeritar su trabajo afectando a los alumnos.

Tres de los docentes señalaron precisamente que son conscientes de que todo esto afecta su trabajo y que tratan de evitar que los alumnos se vean afectados por su malestar, sin embargo; otros simplemente señalaron que si pretenden que los alumnos salgan mejor, con esas medidas ellos no pueden comprometerse ni garantizar que así sea.

Una de las maestras entrevistadas señaló: *-“Yo tengo ya organizado mi trabajo, doy a conocer al grupo el encuadre y si por alguna razón se suspende la clase, se da por vista y ellos tienen la responsabilidad de estudiarlo por su cuenta”-*.

Cuando hablamos de instituciones educativas, cuidar que la comunicación llegue a todos es una tarea que no se debe soslayar, porque si la información fluye adecuadamente, en forma vertical y horizontal, en tiempo y forma, no se fomentarían vicios institucionales, entre ellos la cultura del rumor, que seguramente es común a muchas instituciones y dañan la dinámica laboral, provocando rupturas entre los distintos departamentos, oficinas, áreas que conforman las instituciones, así como entre las personas adscritas a ellas.

La comunicación en la ENE al igual que en cualquier institución educativa debe ser el mecanismo para que toda la comunidad de la institución (alumnos, docentes, personal de apoyo y personal directivo), para el caso específico de la ENE no se contempla a los padres de familia por tratarse de institución de educación superior, estén informados sobre todos los aspectos relativos a calendarios de las actividades cotidianas ordinarias o extraordinarias, eventos, resultado de procesos institucionales, programas de mejora, convocatorias, etc., en la que tienen algún grado de participación, les afecte o simplemente deban estar informados, porque en la medida de que esta información fluya por los canales adecuados (circulares, avisos, oficios, carteles, pizarrones, memorándums, calendarios mensuales, correos electrónicos, etc.) en los tiempos idóneos, no un día antes o después, esto es que se conozca por toda la comunidad en tiempo y forma.



Quienes trabajamos en la ENE sabemos que si bien, los muchachos festejan cuando por algún motivo se suspenden clases, generalmente no ocurre esto por culpa de ellos sino por causas que les son ajenas.

En una institución educativa es primordial que existan mecanismos que permitan que la comunicación fluya adecuadamente, que todos se sientan tomados en cuenta, lo que da como resultado estrechar los lazos de compromiso, de colaboración, de reconocimiento y convertir a la ENE en una organización que aprende

“una escuela aprende cuando aprovecha el potencial formativo de los procesos que tienen lugar en su seno, tanto pedagógico-curriculares, como administrativos, disciplinarios, comunitarios, etc., con el objetivo de adaptarse a las características socioculturales de la comunidad de su entorno y dar respuestas a las necesidades específicas de sus educandos (Álvarez, 2005, pág. 433).

Los resultados que nos arrojó la encuesta sobre la comunicación en la ENE fueron:

Para el 15% es satisfactoria El 35% la considera poco satisfactoria y el 50% la considera no satisfactoria.

Liderazgo

El liderazgo es el arte de influenciar, comandar y conducir a personas, etimológicamente, su raíz viene del vocablo inglés leader, que significa líder, y el sufijo azgo, que indica condición o estado. El liderazgo se entiende como el proveer dirección y ejercer influencia en otros.

Leithwood y Louis (2011) citados por Bolívar, López y Murillo (2013) señalan que liderazgo es la actividad de movilizar e influir en otros para desarrollar comprensiones compartidas acerca de las metas a alcanzar por la escuela.

El liderazgo, debe basarse en un ejercicio de autoridad fundamentado en la honestidad, en la experiencia, en la justicia, en un legítimo y genuino interés por la institución sus los miembros, por la mejora continua, por el trabajo tanto al interior de las aulas como al exterior.

Para que haya liderazgo la influencia tiene que provenir del ejercicio razonable de la autoridad formal, de las propias cualidades del líder, o de su grado de conocimiento y experiencia como para poder ofrecer orientaciones a los demás. El liderazgo pedagógico tiene, normalmente, un efecto indirecto o mediado por el trabajo que realizan los profesores al interior de las aulas (Bolívar & López, 2013, pág. 22).



Es, entonces esta influencia ejercida mediante el liderazgo la que permite que se cumpla con las metas institucionales y además se trabaje en un clima de armonía, compañerismo, colaboración y respeto.

En los resultados de las encuestas relativos a este rubro tenemos que para el 55 % de los encuestados, es no satisfactorio frente al 25% que opina como satisfactorio; el 15% poco satisfactorio y solo para el 5% muy satisfactorio. Complementando esta información con los comentarios vertidos en la entrevista, los docentes contestaron:

-Acaso hay un liderazgo aquí, porque si lo hay no lo ubico.

-No puedo reconocer el liderazgo porque aquí las únicas que deciden son las subdirectoras o las secretarias.

-Considero que la directora está muy ocupada y por eso ha delegado muchas funciones a los jefes de área, que también están muy ocupados haciendo “nada”

-Bueno si hay un liderazgo pero no lo han querido reconocer, algunos compañeros se quejan de lo que llaman malos tratos y lo que pasa es que no les gusta que los manden, que les digan lo que tienen que hacer pero si se los dicen seguramente es porque no cumplen con su trabajo

-¿De qué liderazgo me hablas, del de la directora, las sub o los jefes? porque cada uno tiene lo suyo. No, no creo que se le pueda llamar liderazgo.

- Es una pregunta muy complicada porque si se muestra el liderazgo pero de manera muy débil y en la escuela hay muchos problemas, los maestros somos muy difíciles y no se diga del personal de apoyo que ya cerraron la escuela por conflictos motivados por la subdirectora administrativa y la jefa de personal.

- No hay un liderazgo, el grupo directivo no ha favorecido un ambiente armónico, solo toma en cuenta a sus “amigos” para las comisiones y representaciones, un trato desigual

Vivimos un clima de descalificación y quienes la promueven son la directora y las subdirectoras así que si me preguntas si reconozco el liderazgo directivo

Podemos considerar el liderazgo como la pieza clave para crear las condiciones que promuevan la movilización de saberes, la participación entusiasta y colaborativa de los miembros de una institución, que dé lugar a mejores ambientes de trabajo y de aprendizaje.



Con estas respuestas podemos darnos cuenta de que el clima que se vive en la ENE está determinado por factores como la gestión el liderazgo y la comunicación y estos, son factores determinantes del buen funcionamiento de las instituciones, así tenemos que uno de los problemas que está afectando el clima laboral de la ENE es el maltrato que algunas personas han sufrido por parte de los directivos y particularmente un docente habló del síndrome de Bournout, o mejor conocido como síndrome del profesor quemado, el cual se relaciona con el deterioro de las relaciones laborales que provoca que los docentes se enfermen (Martínez, 2010).

En palabras del docente:

-es muy sintomático que en este año de cinco compañeras, dos maestras y una secretaria tuvieran parálisis facial y que dos más tuvieron eventos de ansiedad y se ausentaron de una a dos semanas.

A manera de conclusión

Para que México enfrente las demandas que este siglo demanda, de cara a la sociedad del conocimiento y la vida global se hace necesario que las instituciones educativas se fortalezcan en todos los sentidos. Aquí presentamos los resultados de un primer acercamiento para tratar de comprender como el clima organizacional de la ENE altera el desempeño laboral.

Se observa entonces como el clima organizacional afecta a las instituciones educativas, ya sea para su buen funcionamiento y aprovechamiento de recursos humanos, materiales, etc., o para detrimento no solo de su funcionamiento, traducido en relaciones tóxicas entre sus integrantes, que afectan la vida académica, una de las funciones sustantivas de las instituciones educativas. Por lo que será tarea de todos los integrantes de la institución lograr un clima que permita resolver los problemas que la afectan y la enferman, así como a sus integrantes, “si se asume que todos son parte del problema, por lo tanto todos son parte de la solución”.

En los discursos vemos como se alude al “otro” pero no se mira a “si mismo”, es el otro y no la persona que habla, el responsable de todo lo malo que ocurre en la ENE, tendríamos que ver a partir de que acciones se aproveche todo el potencial o que se tiene y se convierta en una organización que aprende.



Referencias

- Alvarez, J. (2005). *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. (REICE, Ed.) Recuperado el 28 de Mayo de 2015, de http://cese21.edu.mx/doctorado/pluginfile.php/6735/mod_resource/content/1/5.%20convertir%20escuelas%20en%20orga%20aprend.pdf
- Bolívar, A., & López, J. M. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Fuentes*(14), 15-60. Recuperado el 2 de Julio de 2015, de http://institucional.us.es/fuentes/gestor/apartados_revista/pdf/firma/bddcjya.pdf
- Fernández, T. (2004). Clima organizacional en las escuelas: un enfoque comparativo para México y Uruguay. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2). Recuperado el 25 de Junio de 2015, de *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Tabare.pdf>
- Gairín, J. (1999). Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende. En M. y. Lorenzo, *Enfoques comparados en Organización y Dirección de Instituciones Educativas* (Vol. Volumen I, págs. 47-91). Granada: Grupo editorial Universitario. Obtenido de * III Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Granada, 14-17 de Diciembre de 1998. Publicada en Lorenzo, M. y otros (coord.) (1999): *Enfoques comparados en Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Volume.
- Hellriegel, D. &. (1974). Organizational climate: measures, research and contingencies. *Academy of Management Journal*, XVII(2), 255-280.
- Martínez, A. (Septiembre de 2010). El síndrome de Burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat Academia*(112). Obtenido de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/vivataca/numeros/n112/PDFs/Anbelacop.pdf>
- Matud, M. P., García, M., & Matud, M. J. (2002). Estrés laboral y salud en el profesorado: un análisis diferencial en función del género y del tipo de enseñanza. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2(3), 451-465. Recuperado el Junio de 2015, de http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-50.pdf
- Rivera, A., Rojas, L., & Ramírez, T. (2005). La comunicación como herramienta de gestión organizacional. *Negotium*, 32-48.
- Ruíz Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Universidad de Deusto.



Sánchez Puentes, R. (2014). *Enseñar a investigar: Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: IISUE UNAM.

Schwartz, H., & Jacobs, J. (2008). *Sociología cualitativa*. México: Trillas.



Socioeducação e formação docente: análise sobre o estágio supervisionado no curso de pedagogia

Natália Marques da Silva Soares
Maria da Conceição Gomes de Miranda

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo discutir a relação do curso de Pedagogia com ambientes educativos não convencionais, como as instituições socioeducativas. Os dados e resultados deste estudo são frutos de um trabalho de conclusão de curso, no qual, foram apresentadas experiências de estágios supervisionados em um ambiente socioeducativo. O trabalho se desenvolve a partir de três etapas de pesquisa: bibliográfica, documental e descritiva. Como fundamentação teórica, utilizamos o conceito de educação, socioeducação, violência e direitos humanos, que se tornaram também categorias de análise. Nesse trabalho, optamos por utilizar analiticamente as categorias socioeducação e direitos humanos. Para tanto, fazemos reflexões e análises sobre as experiências vivenciadas durante o ano de 2018 em uma instituição socioeducativa, através do estágio supervisionado. As experiências e aprendizagens adquiridos no campo socioeducativo podem contribuir positivamente para a formação pessoal e profissional do pedagogo, possibilitando um novo olhar para a atuação pedagógica, em espaços pouco visibilizados, como o espaço escolar socioeducativo, ao qual se preocupa com a escolarização e a ressocialização de adolescentes e jovens em conflito com a lei e/ou privados de liberdade. Considerando que o espaço escolar socioeducativo também se configura numa área de atuação pedagógica, mesmo sendo pouco discutido e/ou visibilizado na academia, reiteramos a importância em discutir o tema. Nesse sentido, concluímos que os resultados obtidos com esse trabalho demonstram os desafios de se trabalhar no campo socioeducativo, além de apresentar alternativas possíveis para uma atuação pedagógica dinâmica e significativa.

Palavras-chave: Socioeducação. Formação docente. Direitos Humanos.

Introdução

A concepção de socioeducação surge no Brasil, a partir da implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, ao qual, foram inseridas medidas sociais e educativas, representando um grande avanço no que concerne a visibilidade do adolescente privado de liberdade, compreendendo-o como um sujeito de direitos. Com isso, surge a necessidade de criar um sistema específico para discorrer sobre as



especificidades de adolescentes e jovens envolvidos em atos infracionais.

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) está inserido e regulamentado pela Lei nº 12.594/2012, que o torna responsável por discutir e instaurar princípios e regras que envolvem a aplicação de medidas socioeducativas, devendo implementar políticas e programas voltados para jovens e adolescentes que estejam em conflito com a lei.

Nesse sentido, a socioeducação trata-se de um conjunto de medidas que envolvem práticas sociais e educativas, com base nas premissas dos Direitos Humanos, tendo como objetivo a reintegração de adolescentes e jovens na sociedade, com novas oportunidades e, agora, como sujeitos conscientes de seus direitos e deveres, considerando que, historicamente, não tinham direitos reconhecidos e/ou garantidos. Assim, a discussão apresentada aqui se fundamenta na discussão sobre o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) bem como as áreas de atuação pedagógica, com foco em ambientes educativos não convencionais, como as instituições socioeducativas.

Justificativa

As escolhas teóricas e metodológicas presentes na pesquisa a ser apresentada neste trabalho atravessou experiências acadêmicas, sociais e pessoais, uma vez que, somos implicadas pela temática, resultando no estudo sobre o estágio supervisionado e socioeducação.

Assim, a construção deste trabalho desenvolveu-se a partir das observações e registros realizados através dos estágios supervisionados, os quais foram desenvolvidos em uma Unidade Socioeducativa, localizada no município de João Pessoa – PB/BRA, com supervisão e acompanhamento das professoras orientadoras da Universidade Federal da Paraíba, além da supervisora da escola campo-estágio.

A motivação pelo estudo dessa temática surgiu no decorrer da disciplina de Estágio Supervisionado IV, componente curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPB-PB/BRA, em que foi oportunizado realizar um estágio dentro de um espaço pouco visível e viabilizado no âmbito formativo. Ambiente que apresenta peculiaridades por se tratar de uma escola que atende jovens e adolescentes privados de liberdade, algo que, até então, fugia aos padrões discutidos na academia.



Metodologia

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa de conclusão de curso intitulada “Contribuições do Estágio Supervisionado na Socioeducação para a Formação Docente: um Relato de Experiência”, pertencente ao curso de Licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba – PB/BRA.

Para a realização da pesquisa utilizou-se pesquisa descritiva de cunho exploratório, com abordagem qualitativa e bibliográfica. Para Vergara (2000, p.47), a pesquisa é exploratória, porque “é realizada em área na qual há pouco conhecimento acumulado e sistematizado”. Corroborando com Gil (2008, p. 27), ao dizer que pesquisa exploratória “tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Ainda de acordo com o autor, a pesquisa descritiva-exploratória se aplica neste trabalho no sentido de que:

as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. [...] As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. (GIL, 2008, p. 28)

Como ferramenta de realização deste trabalho, utilizamos uma técnica de observação participante, que segundo Prodanov (2013, p.109) consiste “na participação real do conhecimento na vida [...] do grupo ou de uma situação determinada.” Desse modo, fui considerada, mesmo que por um breve período, parte integrante daquela turma, com isso a barreira que nos separava constantemente foi quebrada.

Durante essas observações, houve um envolvimento com o campo estudado, à medida que as visitas de observações me colocavam diante de um grupo marginalizado socialmente, o qual, a educação se mostrava como uma ponte para a redução daquela situação, aspectos que pude registrar e refletir. Sobre isso, Correia (2009, p. 31) também discorre sobre a observação participante, apontando que:

A observação Participante é realizada em contato direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa. Requer a necessidade de eliminar deformações subjetivas para que possa haver a compreensão de factos e de interações entre sujeitos em observação, no seu contexto. É por isso desejável que o investigador possa ter adquirido treino nas suas habilidades e capacidades para utilizar a técnica.



Neste sentido, optou-se por uma análise e abordagem qualitativa, por compreender os elementos socioculturais nas análises e reflexões desta pesquisa. Concordando com Bauer e Gaskell (2002, p. 23) quando afirmam que a “pesquisa qualitativa evita números, lida com interpretações das realidades sociais”, uma vez que, a coleta de dados se configurou nas experiências vivenciadas nos estágios supervisionados.

As vivências foram realizadas nos espaços físicos e simbólicos do Centro Socioeducativo Edson Mota, localizado no município de João Pessoa – PB/BRA, que aconteceram entre os meses de março e novembro de 2018. A escola atende alunos de todo o estado da Paraíba – BRA, sendo estes de baixa renda, com dificuldade de leitura e escrita, além de não conseguirem fazer a interpretação de textos mais elaborados.

As dependências do anexo da escola visitada, são compostas por 1 sala de direção, 1 secretaria, 1 sala de coordenação pedagógica e 1 biblioteca. Foi informado que a escola conta ainda com 1 brinquedoteca, que serve para deixar os filhos e filhas dos alunos durante as visitas

A unidade visitada atende adolescentes privados de liberdade, com faixa etária de 12 a 17 anos. A sala em que foram realizadas as observações e vivências é constituída por uma professora que já atua há mais de 20 anos na educação, tendo pouco mais de um ano de experiência na EJA. A sala em questão é composta por 19 alunos, sendo ativos apenas 14 destes.

A seguir, as questões apontadas até aqui serão analisadas e aprofundadas com a apresentação dos resultados e discussões da pesquisa.

Resultados e discussão

Neste tópico faremos um recorte do trabalho de conclusão de curso “Contribuições do Estágio Supervisionado na Socioeducação para a Formação Docente: um Relato de Experiência”, no qual, os resultados apresentados estão apoiados nas leituras e discussões acerca da Educação, Socioeducação, Direitos Humano, apresentado por autores/as e pelas experiências durante os estágios.

Para entender como se constitui a socioeducação, é preciso situar como se deu o processo histórico de elaboração desta área de atuação pedagógica. Não se pode falar sobre direitos, sem citar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que surgiu em 10 de dezembro de 1948, com o objetivo de instaurar e garantir direitos



fundamentais aos seres humanos, que há anos se viam privados de direitos, em consequência da Segunda Guerra Mundial.

Dentre os direitos fundamentais dos seres humanos, destaco o direito à educação, à liberdade, ao trabalho, à segurança, à um julgamento justo, à família e moradia, sem distinção de “raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição” (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).¹ Durante a ditadura militar, em 10 de outubro de 1979, é instituído pela Lei nº 6.697 o Código de Menores², o qual cuidava de crianças e adolescentes que se encontravam em situação irregular, isto é, que estivessem abandonados por seus pais/responsáveis, em perigo moral, sem se adaptar a sua família ou tivesse cometido algum ato infracional.

O Estado só protegia a crianças e adolescentes nessas situações específicas, sendo cuidados por juízes de infância de forma centralizada, entretanto não consideravam as demais que não estivessem nesses casos. A partir desse código, as crianças e adolescentes foram chamadas de menores pelo Estado, nomenclatura que foi (e ainda é) perpetuada ao longo dos anos.

O Capítulo II, Art. 10 deste código, fala sobre a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FEBEM), onde essas crianças e adolescentes eram levados para ficarem sob a responsabilidade do Estado, com a justificativa de que naquele espaço eles receberiam educação, instrução e preparo para a vida social.

Destaco que as FEBEMs integravam todas as crianças e adolescentes com as especificidades do código de menores, isto é, pessoas com direitos violados, abandonados, órfãos e infratores, todas e todos no mesmo ambiente. A indagação que fica é: *“esses espaços serviam para a promoção ou para a violação dos direitos fundamentais desses sujeitos?”*.

Com o fim da ditadura militar, em 1985, houve então o período de redemocratização do Brasil, sendo necessária a elaboração de uma nova Constituição Federal. Sendo assim, criou-se a Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988, onde foram repensados os direitos e deveres de todas as pessoas, dentre elas as crianças e adolescentes.

Diante dessa realidade, no ano de 1990 foi sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), com a finalidade de assegurar de forma legal os direitos fundamentais e integrais de todas as crianças e adolescentes, independente de



gênero, etnia/raça, credo, classe social ou religião, visando proteger esses indivíduos juridicamente, assegurando todos os direitos inerentes à pessoa humana.

Como vimos, as FEBEMs atendiam apenas a crianças e adolescentes em situações específicas, no entanto, não se atendia separadamente a essas especificidades. Com a criação do ECA (1990), surgiu a necessidade de se pensar em um meio de assegurar os direitos específicos dos adolescentes e jovens que cometeram um ato infracional.

A partir do ECA (1990), cria-se o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), com o intuito de proteger e defender os adolescentes e jovens em conflito com a lei. O Sinase teve a aprovação pelo Conanda - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Este Conselho tem a responsabilidade de definir sobre políticas de atenção à infância e a adolescência, tendo como base a democracia participativa, além de articular sua agenda e debates com os demais atores do Sistema de Garantia dos Direitos (SGD)³.

Com isso, o Sinase responsabiliza-se por tratar da socioeducação e das medidas socioeducativas. Deste modo, as reflexões sobre os conceitos de educação nos dão subsídios para que seja possível discutir e entender como a socioeducação é organizada e pensada.

Para Vinuto, Abreo e Gonçalves (2017, p. 58) a socioeducação se configura como “uma tentativa global de inserção do adolescente em diversas atividades cujo objetivo é evidenciar outras opções de vida que vão além do ato infracional”. Dito de outra forma, a socioeducação é um processo sociocultural, tendo em vista que considera tanto aspectos educativos como sociais das vidas de jovens e adolescentes privados de liberdade, tendo como objetivo preparar o jovem e adolescente para o convívio em sociedade novamente, como afirma Costa (2006, p. 14)

A natureza essencial da ação socioeducativa é a preparação do jovem para o convívio social. A escolarização formal, a educação profissional, as atividades artístico-culturais, a abordagem social e psicológica de cada caso, as práticas esportivas, a assistência religiosa e todas as demais atividades dirigidas ao socioeducando devem estar subordinadas a um propósito superior e comum: desenvolver o seu potencial para ser e conviver, isto é, prepará-lo para relacionar-se consigo mesmo e com os outros, sem quebrar as normas de convívio social tipificadas na Lei Penal como crime ou contravenção.

A partir disto, entendemos que o processo socioeducativo se configura como um instrumento educativo para a vida em liberdade, uma vez que pretende-se incorporar valores éticos/morais para que aconteça essa reintegração. Em suma, a



socioeducação tem o dever de formar esses jovens e adolescentes para assumir papéis sociais, fornecendo subsídios de subsistência (como oficinas realizadas para a profissionalização), a fim de propiciar alternativas e possibilidades de exercício da cidadania.

No que se refere ao socioeducador, Vigotsky (1998) aponta que a educação é o meio pelo qual pode-se vivenciar a cultura de modo que favoreça o desenvolvimento psicológico de uma pessoa. Neste sentido, a função do socioeducador é educar na perspectiva dos direitos humanos, tendo a consciência de que esse educar não se limita a transmitir conhecimento conteudista, mas, de viabilizar momentos de aprendizagem a partir da transformação da atual condição em que os sujeitos se encontram através de medidas que visem o desenvolvimento social, afetivo e cultural desses adolescentes (SILVA, 2016), tendo em vista que, esta função é ratificada pelo Sinase, como atribuição ao socioeducador.

A organização responsável por gestionar o sistema socioeducativo no Estado da Paraíba é a Fundação do Desenvolvimento da Criança e do Adolescente Alice Almeida (Fundac), que se configura numa organização administrada indiretamente pelo Governo do Estado através do vínculo com a Secretaria de Estado do Desenvolvimento Humano (SEDH)⁴.

A Fundac é responsável pela administração de 7 unidades, dentre elas as unidades de internação e internação provisória, somado a essas, existe também uma unidade de semiliberdade, conforme dados do Plano Decenal (2015). As unidades descritas, de internação, internação provisória e semiliberdade acionam medidas de atendimento em meio fechado, por se tratar de medidas mais restritas, como explicam Machado e Gomes (2014, p. 6):

Tanto o caráter jurídico-sancionatório quanto o caráter ético pedagógico que regem as medidas socioeducativas e a internação provisória, apresentam em seu escopo que as medidas socioeducativas de meio fechado – semiliberdade e internação – são as medidas mais severas. Por esta razão, judicialmente, regulamenta-se que a privação de liberdade deve ser aplicada excepcionalmente mediante sentença judicial caso o ato infracional seja cometido com grave ameaça ou violência à vítima, por ter reiterado ou cometido outras infrações graves, ou ainda por descumprimento de medida imposta anteriormente.

As contribuições de Machado e Gomes (2014) estão inseridas no Eixo III do curso de Núcleo Básico ofertado pela Escola Nacional de Socioeducação (ENS). As autoras



citadas acima mostram também como se dá o atendimento em meio aberto:

Essas medidas socioeducativas serão aplicadas ao adolescente pelo Juiz da Infância e Juventude considerando a natureza do ato infracional, ou seja, conforme gravidade, reincidência, ou não cumprimento de medida mais branda. Uma vez sentenciado, o adolescente será encaminhado ao programa socioeducativo Estadual, caso a medida socioeducativa estabelecida seja de meio fechado, ou ao programa socioeducativo Municipal, se a medida imposta for de meio aberto. (Machado e Gomes, 2014, p. 5-6)

Diante do exposto, compreende-se que as medidas de meio fechado são de responsabilidade exclusiva do estado ao qual o adolescente reside, já as medidas de meio aberto ficam a cargo dos municípios. No município de João Pessoa, dentro do atendimento de meio aberto estão as seguintes medidas socioeducativas: Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) e de Liberdade Assistida (LA). As unidades dentro do atendimento em meio fechado têm como medida socioeducativa a internação e/ou internação provisória, além da semiliberdade. Vale ressaltar que, tanto as unidades que atendem em meio fechado e meio aberto, atendem adolescentes de 12 a 17 anos, se estendendo a jovens de até 21 anos que ainda estão em cumprimento de medida socioeducativa.

No que se refere a educação, a escola que atende a jovens e adolescentes privados de liberdade é a Escola Estadual Cidadã Integral Almirante Saldanha, que é composta por 4 anexos, lotados nas 4 Unidades Socioeducativas da cidade de João Pessoa/PB.

A escola faz parte da rede de escolas estaduais, mas não tem resultado do IDEB (2017), nem da Avaliação Nacional da Alfabetização, pois de acordo com a coordenação, a escola não participa dessas avaliações porque se adequa a modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Concordando-se com o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - Sinase, decretado no Art. 8º, os Planos de Atendimento Socioeducativo deverão, obrigatoriamente, prever ações articuladas nas áreas de educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte, para os adolescentes e jovens atendidos, em conformidade com os princípios elencados no Estatuto da Criança e do Adolescente, tendo em vista que os alunos devem ter acompanhamento odontológico, médico, psicológico, pedagógico e assistência social todos os dias.

De acordo com dados da Fundac, mesmo existindo unidades socioeducativas em outros municípios do estado, como Lagoa Seca (PB/BRA) e Sousa (PB/BRA), as 4 unidades lotadas no município de João Pessoa (PB/BRA) atendem a adolescentes e



jovens de todo o estado da Paraíba. Essas unidades funcionam nas medidas de internação e internação provisória, sendo três masculinas e uma feminina.

O Centro Socioeducativo Edson Mota (CSE), é um dos anexos da Escola Estadual Cidadã Integral Almirante Saldanha, constituindo-se como uma unidade socioeducativa que atende adolescentes em medida de internação. Ressalto que a unidade atende apenas a adolescentes e jovens do sexo masculino, e que todas as unidades socioeducativas têm um limite máximo de capacidade de acolhimento de adolescentes e jovens (em teoria)⁵, o que conseqüentemente se configura numa violação dos Direitos Humanos, assim como do ECA e do Sinase.

Como dito anteriormente, o Sinase prevê que as unidades socioeducativas garantam os direitos básicos dos adolescentes e jovens privados de liberdade, incluindo o direito à saúde. No entanto, conforme dados do Plano Decenal⁶(2015, p.49) “no meio fechado em João Pessoa, foram atendidos em serviços de saúde, no ano de 2013, um total de 317 adolescentes. Eles têm acesso ao setor de saúde do CSE, que atende a todas as unidades e faz encaminhamentos externos”.

No que tange os serviços oferecidos aos alunos, foi informado que a Fundac oferece cursos profissionalizantes e oficinas complementares as aulas ministradas em sala. Existem 28 alunos nos anos iniciais, 35 nos anos finais, 19 no ensino médio, sendo um total de 82 alunos na EJA, atendendo na modalidade de meio fechado, no período diurno. No entanto, ao saírem da unidade socioeducativa, esses alunos continuam encontrando forte rejeição na busca por emprego.

Para além destas questões, durante os estágios foram vivenciadas várias situações, tais como: infraestrutura precária, superlotação da unidade, falta de formação docente específica. Ademais, ocorreram também situações pertinentes as questões de gênero e sexualidade. As professoras e estagiárias devem usar um jaleco por cima da roupa para que os alunos não vejam as formas de seus corpos. A justificativa dada pela coordenação e diretoria é que esta é uma medida que evitaria olhares, comentários e atitudes insinuantes dos alunos.

A pesquisa de Hernandez *et al.* (2017) realizada em uma instituição socioeducativa no Rio de Janeiro versa sobre as questões de gênero e sexualidade vivenciadas na instituição investigada, um dos fatores elencados na pesquisa está a vestimenta que ao se tratar de mulheres existe uma série de restrições, para que estas não provoquem sexualmente os adolescentes e jovens internos. Um dos relatos presentes na pesquisa



ratifica o que vivenciei durante a formação, ao demonstrar que:

As restrições da vestimenta impostas às familiares se estendem às técnicas e a outras mulheres que circulam nas unidades, incluindo nós, pesquisadoras, que em várias ocasiões fomos interpeladas. Uma das justificativas dada é que podemos, nós ou as funcionárias, provocar o interesse sexual dos jovens, propagando um medo de que os jovens enxerguem essas mulheres como possíveis parceiras sexuais (Hernandez et al., 2017, p. 211).

Este modo de pensar a sexualidade dos adolescentes e jovens internos me fez refletir sobre as concepções de masculinidades, as quais essas instituições socioeducativas se embasam. Feminilidades e masculinidades são conceitos atribuídos a mulheres e homens respectivamente, uma vez que, entende-se que a feminilidade é uma característica atribuída à mulher e a masculinidade característica atribuída ao homem (Connell, 1995; Louro, 1997).

Nesse sentido, dentro desses conceitos, estão inseridas práticas que culminam em gestos, palavras, atitudes que são cobradas das pessoas identificadas como mulheres e homens, isto é, tanto a feminilidade quanto a masculinidade são construções sociais e culturais, que faz com que recaia sobre homens e mulheres a cobrança por determinada postura/conduita que corresponda às expectativas criadas sobre seu sexo.

Assim, questionamos: *o melhor caminho é fazer com que as mulheres cubram seus corpos para não serem importunadas ou ensinar desde cedo que os corpos dessas mulheres não devem ser violados?* Como mulher e educadora, compreendo que o “preparar os adolescentes e jovens para a vida em sociedade” se aplica também em promover o respeito às mulheres, tendo em vista que se relacionam entre si constantemente.

Tanto o gênero – que entendemos como uma construção social (Louro, 1997) – quanto a sexualidade – que entendemos como a manifestação de desejos e prazeres ao longo da vida, relacionando-se com as preferências e/ou predisposições que uma pessoa nutre sobre o sexo oposto, o mesmo sexo ou ambos os sexos (Carvalho et al., 2009), interpelam as vidas humanas desde o momento em que nascemos.

Para Carvalho e Rabay (2015), o conceito de gênero não é e nunca foi de fácil compreensão, isto porque existem diferentes definições sobre o conceito de gênero, além de seus desdobramentos ao percorrer perspectivas e correntes teóricas que veem e utilizam o conceito de gênero de um lugar diferente.

Algo comum entre as autoras e autores que estudam sobre gênero e sexualidade, é



que há uma concordância em afirmar que gênero é uma construção social, mas, para além disso, gênero é também um instrumento didático e pedagógico, ao passo que a partir dele se ensina e se aprende o que é ser homem e o que é ser mulher, através das pedagogias culturais, que compreendemos como costumes/hábitos/condutas culturais que nos fazem nos entender como os seres que somos. Sobre isso, Andrade (2003, p. 109) diz que:

Estes estudos, ancorados na ideia de uma “pedagogia cultural”, autorizam estender nosso olhar para além da escola e entrever que não é somente nesse espaço pedagógico que os corpos são educados, moldados, governados. Somos constantemente bombardeadas por informações que nos chegam principalmente através da mídia e que nos ensinam como devemos nos relacionar com o mundo; informações que se pretendem verdadeiras e universais. [grifo nosso]

Estas pedagogias culturais chegam até nós sem que percebamos, são noções impostas através de instituições cristalizadas na sociedade, como família, escola, religião, medicina, além das revistas e das mídias em geral. Desse modo, é importante a pedagoga/o tenha a compreensão de que estes temas são transversais, isto é, perpassam por diversos espaços, nos interpelando independente do local em que estejamos. Com isso, devemos, como educadoras, estar preparadas para lidar com situações como essa, sem o caráter disciplinador/repressivo.

Para tanto, é necessário que o curso de formação inicial possibilite a inserção de estudantes para o estágio em áreas de educação não convencionais. O curso de Pedagogia esteve vinculado a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFPB (BRA), bem como, ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA). Somente em 1979, com a aprovação da criação de instalações oficiais, o Centro de Educação (CE) foi construído e o curso de Pedagogia, a Faculdade de Educação, compôs oficialmente o CE/UFPB (BRA), o qual, inicialmente formava para atuação na Educação Infantil e Ensino fundamental (séries iniciais)⁷.

Apesar desse direcionamento, o curso contava com as seguintes áreas de aprofundamento: Magistério em Ensino Formal; Magistério em Educação Especial; Magistério em Educação de Jovens e Adultos; e Supervisão Escolar e Orientação Educacional. Áreas que nos dão margem para refletir outros espaços de atuação do/a pedagogo/a, inclusive, espaços vistos como não-formais.

Na última resolução⁹ do curso de Pedagogia, aprovada em outubro de 2006, são apresentadas as finalidades e objetivos do curso, qual seja:



O curso de Licenciatura em Pedagogia tem como objetivo à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação de Jovens e Adultos, e/ou na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (Resolução Nº 64, 2006)

Desse modo, fica evidente que desde a criação do curso de Pedagogia e construção do Projeto Político Curricular (PPC) para o curso, este é visto e direcionado para o exercício docente em escolas e instituições formais de ensino, seja pelos componentes presentes na matriz curricular ou pela abordagem das professoras e professores nas salas de aulas, que, obstinadamente, reforçam essa atuação através de textos e debates acerca da educação (por vezes, vinculadas apenas às escolas convencionais). Ao passo que, tudo que se mostra novo ou diferente não é problematizado, as expectativas em torno da profissão se reduzem a sala de aula, sobretudo, o ensino com crianças.

Neste sentido, os estágios supervisionados são pensados e construídos no âmbito da academia, sendo visto na formação docente como uma maneira de entrar em contato com alguns dos campos de atuação do/a pedagogo/a. O Projeto Político Curricular (PPC) do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, do ano de 2006 (único disponível para pesquisa), institui que as alunas e alunos deverão passar por cinco experiências de estágios ao longo da formação, sendo: Gestão Educacional (acompanhamento com gestores/as de escolas), Educação Infantil, Educação Fundamental (anos iniciais) e Área de Aprofundamento (Educação Especial ou Educação de Jovens e Adultos).

De acordo com Pimenta e Lima (2006, p. 6), “o estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria”, com isso, aliado a uma práxis, pude vivenciar um estágio que as autoras colocam como abordagem investigativa, na qual, foi possível associar teoria-prática e não somente mecanizar o ensino, como apontam as autoras (p. 9) que

Posturas dicotômicas em que teoria e prática são tratadas isoladamente, o que gera equívocos graves nos processos de formação profissional. A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática.



No entanto, compreendendo o estágio como “atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto de práxis” (Pimenta; Lima, 2011, p. 45). Um aspecto importante é a observação, fundamental para suscitar a discussão de novas práxis docentes, com vista a ter um olhar sensível e escuta para os sujeitos que compõem o espaço da sala de aula. Uma vez que, o/a educador/a já utiliza a observação no cotidiano da sala de aula, seja para compreender os/as estudantes, avaliar e planejar os conteúdos, avaliar a sua prática docente, entre outros.

Vale ressaltar que, o curso de Pedagogia da UFPB/BRA, apesar de discutir a amplitude e possibilidades de atuação, seja em espaços formais ou não formais, demonstra maior foco na atuação da pedagoga/o nas escolas convencionais de ensino, em especial, na modalidade do ensino fundamental (trabalhando diretamente com crianças). Isto porque, mesmo dentro do ambiente acadêmico, alguns professores e professoras se atêm a essa área da educação, limitando o amplo campo de atuação da/o pedagoga/o.

Conclusão

As considerações apontadas neste texto são reflexo das leituras e experiências vivenciadas num ambiente socioeducativo no ano de 2018. O estágio supervisionado na Socioeducação possibilitou ampliar o olhar acerca da atuação da Pedagoga nessa área específica. As experiências vivenciadas na Unidade Socioeducativa, propuseram inúmeras contribuições à nossa formação acadêmica e pessoal, uma vez que, nos deparamos com alguns desafios que nos fizeram modificar o olhar sobre as práticas educativas e as concepções de como atuar na socioeducação.

Mesmo com as orientações na universidade e leituras de textos, vivenciar as problemáticas que encontramos, nos fez sentir na pele o quão desafiador é atuar num ambiente socioeducativo. Existe o dilema entre dar aulas mais consistentes e articular o tempo, somado a isso, tem a preocupação em não passar conteúdos que possam gerar conflitos, além das relações interpessoais.

O que dá para ver de longe, é que professoras e professores têm resistência em tocar em assuntos “subjetivos”, além de temerem não serem respeitadas/os, caso saibam mais da vida dos alunos. Somado a isso, existe o medo de os alunos fazerem algum tipo de rebelião ou manifesto.

Aqui, reafirmamos a importância de dar visibilidade a esse campo de atuação pedagógica, principalmente na Pedagogia, uma vez que, grande parte dos alunos



encontram-se nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É imprescindível que sejam lançadas oportunidades de estágio na matriz curricular, mas, mais do que isso, é necessário que ao longo da formação sejam inseridas discussões acerca da temática, por entender que a socioeducação também se configura como uma área de atuação pedagógica, e, ainda carece de maiores discussões.

Notas

¹ Retirado de: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf

² O código de menores surgiu em 12 de outubro de 1927, pelo Decreto nº 17943-A. Este código foi a primeira legislação específica para crianças e adolescentes do Brasil.

³ Esta informação encontra-se na Coletânea para formação de socioeducadores/as, disponibilizada pela Fundac.

⁴ Informações coletadas do Plano Decenal Estadual de Atendimento Socioeducativo (2015-2024), disponibilizado pela FUNDAC

⁵ De acordo com o Plano Decenal de 2015, com exceção do CEA e da Semiliberdade, todas as unidades estão funcionando com superlotação, com até o dobro da capacidade máxima de adolescentes internos.

⁶ O Plano Decenal foi elaborado entre os anos de 2013 e 2014, sendo finalizado e distribuído a FUNDAC em 2015.

⁷ Informações coletadas no Documento Centro de Educação - 20 anos - 1979 a 1999. Disponível em: <https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/documentos.jsf?lc=pt_BR&id=1626698> Acesso em: 01 dez. 2018.

⁸ Resolução Nº 64/2006. Disponível em: <https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/secao_extra.jsf?lc=pt_BR&id=1626698&extra=84251181f> Acesso em: 01 dez. 2018.

Referências

Andrade, Sandra dos Santos. Mídia impressa e educação de corpos femininos. In: Louro, Guacira Lopes; Neckel, Jane Felipe; Goellner, Silvana Vilodre (Org.). Corpo, gênero e sexualidade – Um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.



Bauer, M. W.; Gaskell, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

Brasil. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio) - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, 2000. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em : 08 jun. 2018

Brasil. Decreto-Lei nº. 8.069 de 13 de junho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. 1990. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 16 abr. 2018.

Brasil. Lei nº 6.697, de 10 de Outubro de 1979. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1970-1979/L6697.htm>. Acesso em: 20 nov. 2018.

Brasil. Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm>.

Acesso em: 16 abr. de 2018.

Brasília. Ministério da Educação. EJA caderno 3. Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos: Observação e registro. 2006. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno3.pdf>. Acesso em: 25 out. 2018.

Carvalho, M. E. P. de; Andrade, F. C. B; Junqueira, R. D. Gênero e diversidade sexual: um glossário. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2009.

Carvalho, M. E. P. de; Rabay, G. Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil. Revista Estudos Feministas (UFSC. Impresso), v. 23, p. 119-136, 2015. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ref/v23n1/0104-026X-ref-23-01-00119.pdf>>. Acesso em 17 mar. 2018.

Connell, Robert W. Políticas da Masculinidade. Educação e Realidade. Porto Alegre, v.20 (2), p.185-206, jul./dez., 1995. Disponível em:

<<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71725>>. Acesso em: 25 out. 2018.

Correia, M. C. B. A observação participante enquanto técnica de investigação. Pensar Enfermagem, Lisboa (Portugal): Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Beja, v. 13, n. 2, 2009. Disponível em: < http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf>. Acesso em: 07 nov.2018.



- Costa, Antônio C. G. Parâmetros para formação do socioeducador: uma proposta inicial para reflexão e debate. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006. Disponível em: <http://ens.sinase.sdh.gov.br/ens2/images/Biblioteca/LivroseArtigos/materi_alcurso_de_formacao_da_ens/Par%C3%A2metros%20para%20a%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20do%20Socioeducador.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.
- Gil, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- Hernandez, J. G.; Pinho, G.S.A.; D'angelo, L.B.; Uziel, A.P. Gênero e sexualidade: o que a socioeducação tem a ver com isso? In: Mendes, C. L. S.; Julião, E. F.; Vergílio, S. S. (Org.). Educação, Socioeducação e Escolarização. Rio de Janeiro: Degase, 2017. Disponível em: <https://www.neca.org.br/wp-content/uploads/Livro-Educa%C3%A7%C3%A3o_Socioeduca%C3%A7%C3%A3o-e-Escolariza%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2018.
- Louro, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- Machado, A.C.P; Gomes, G. R. Metodologia do atendimento socioeducativo. 2014. Disponível em: <http://ens.sinase.sdh.gov.br/ens2/images/Biblioteca/modulos_dos_cursos/Nucleo_Basico_2015/Eixo_3/EixoIII.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.
- Paraíba. Governo da Paraíba. Plano Decenal: Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo da Paraíba 2015-2024. Paraíba, 2015.
- Pimenta, S. G.; Lima, Maria Socorro Lucena . Estágio e docência: diferentes concepções - Artigo. Poíesis Pedagógica, Universidade Federal de Goiás, , v. 3, p. 11 - 33, 20 maio 2006.
- Prodanov, Cleber Cristiano. Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico] : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- Silva, C.F. O papel do socioeducador como agente de direitos humanos. Trabalho apresentado no IX Encontro da Andhep, 2016. Disponível em: <http://www.andhep2016.sinteseeventos.com.br/simposio/view?ID_SIMPOSIO=9>. Acesso em: 25 nov. 2018.



Vergara, Sylvia C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 3.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

Vigotsky, L. S. (1998). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vinuto, J.; Abreo, L.O.; Gonçalves, H. S. No fio da navalha: efeitos da - masculinidade e virilidade no trabalho de agentes socioeducativos. *Plural, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo*, v.24.1, 2017, p.54-77. Disponível em:< <http://www.revistas.usp.br/plural/article/view/126635/133152>>. Acesso em: 29 nov.2018.



Deslegitimación del rol del profesorado chileno en el Chile neoliberal

Mónica Llaña Mena
Fabiola Maldonado

Resumen

La hegemonía del paradigma neoliberal vigente por más de cuarenta años en el sistema educativo chileno, y sustentado en la lógica de la educación como bien de mercado, ha incidido de manera significativa en la deslegitimación de un rol profesional que ha sido conformado, en los últimos 40 años en el marco de una racionalidad básicamente instrumental.

En consecuencia, los profesores en nuestro país han pasado a asumir un rol técnico, constituyéndose en meros ejecutores de políticas educacionales orientadas a cumplir con objetivos de eficacia, eficiencia y productividad, que como elementos constitutivos de un modelo que estructura el campo de la educación desde una lógica de mercado, distorsionan su sentido formativo ocasionando la pérdida de la autonomía profesional, desvalorizando su carácter estratégico en sociedades sujetas a fuertes ritmos de cambio (Aria, F. 2014, Bauman, Z. 1998, Berger y Luckman, 2001).

La investigación que se presenta, entrega información respecto al proceso deslegitimador desde la perspectiva de profesores y profesoras en ejercicio. Para llevarla a cabo, se configuraron dos muestras estructurales, a partir de dos grupos polares, uno constituido por quienes se formaron en el período de la dictadura en Chile (1973- 1990) y el otro por quienes lo hicieron luego de la reinstalación democrática, conocida como transición (1990-2014).

El análisis de los discursos de ambas cohortes producidos por 40 sujetos de ambos sexos y diferentes adscripciones disciplinarias a través de entrevistas semi estructuradas y analizadas desde el método de teorización anclada, permite inferir que las altas exigencias, los cambios impuestos por una educación como bien de consumo y no como derecho social, han generado la deslegitimación del rol en una dialéctica de consecuencias impredecibles en espacios sociales que buscan perfeccionar el tejido democrático.

Palabras claves: Rol profesional, deslegitimación, paradigma neoliberal, dictadura, democracia.



Introducción

El destino de la educación es un problema de urgencia y prioridad en nuestro país. Sin embargo, la tarea formativa de la escuela ha sido permanentemente desprestigiada y el rol docente, profundamente deslegitimado. Las presiones hacia el profesorado han sido múltiples y complejas en magnitud y alcances. Se desconoce no solo la multiplicidad de elementos ocultos en las estructuras escolares, sino que también sus efectos e incidencia en la acción pedagógica, en la calidad de los procesos educativos y fundamentalmente en la deslegitimación del rol ejercido.

Este estudio buscó identificar y conocer las construcciones simbólicas que actores estratégicos, profesores y profesoras, habían construido a través de un largo proceso de ejercicio profesional en relación con la legitimación y desempeño de su rol, en un contexto y período de profundos cambios políticos, económicos, sociales y culturales.

El lograr identificar desde esas construcciones, los nudos críticos que incidían en el desempeño de su rol, constituía, en nuestra opinión, una estrategia investigativa válida para acceder a la comprensión del proceso de legitimación.

El Problema

Un punto importante para situar los nudos críticos que subyacen al desempeño del rol profesional y que se expresan en altos niveles de segregación e inequidad existentes en nuestro sistema educativo, es el ser parte de una sociedad informacional, globalizada que entre otras consecuencias, impone modelos culturales que han debilitado tradiciones y ethos culturales generando una escisión entre economías y culturas. La aceleración y profundidad de los cambios económicos, sociales, culturales, políticos, han producido una verdadera mutación cultural (Bajoit,2003) Un mundo de flujos, redes globales interconectadas que se insertan en la vida cotidiana de los ciudadanos contemporáneos incidiendo en sus identidades como sujetos, en sus procesos de individualización y subjetivación.

En esos marcos, la escuela ha quedado desfasada sin soportes tratando de contener las fuerzas sociales que la embisten desde diferentes direcciones (Giddens, 1999). Es inevitable inferir el peso que estas transformaciones tienen en las construcciones simbólicas de los docentes, respecto a su rol, generadas en esos espacios mutantes. Espacios regidos además, como hemos venido señalando, por la implementación de un modelo neoliberal asentado en la concepción mercantil de la educación. Consolidada



por décadas a través de dispositivos controladores e instrumentales como prioridad de la eficacia, eficiencia y competitividad en la acción pedagógica.

Desde esos contextos, la deslegitimación del rol profesional, se alojaría en una racionalidad instrumental, manifestada en el predominio de lógicas estandarizadoras en la educación formal, por la incorporación de sistemas de medición de lo óptimo en detrimento de las diferencias, lo que permite inferir la mutilación de una acción formativa en aras de una instrumentalización de la formación humana.

Hipotetizando que la gestación del proceso deslegitimador se habría profundizado en las últimas décadas, se consideró importante seleccionar a profesores de ambos sexos de larga trayectoria en el sistema, formados y habiendo ejercido su rol en períodos críticos de la historia del país, con el propósito de indagar desde sus perspectivas, las tensiones y nudos críticos que permitirían comprender la actual situación profesional de actores estratégicos en la sociedad chilena en el tránsito de una dictadura a una democracia en recuperación.

En consecuencia, la pregunta de centró en conocer las construcciones simbólicas subyacentes al ejercicio profesional en dos cohortes. La primera formados y ejerciendo su rol en dictadura, años 1973-1990 y la segunda desde 1990-2014.

El objetivo principal se propuso conocer las construcciones simbólicas elaboradas desde el desempeño del rol profesional por las dos cohortes de profesores y profesoras participantes del estudio.

Metodología

Correspondió a un estudio cualitativo desde un paradigma comprensivo interpretativo, que intentó desde la perspectiva de profesores y profesoras de educación secundaria, conocer a través de la reconstitución de sus trayectorias laborales, las construcciones simbólicas elaboradas a partir de sus experiencias pedagógicas en un contexto de disímiles circunstancias institucionales, siendo todos ellos testigos de reformas estructurales del sistema.

Los antecedentes presentados son parte de una muestra de 40 profesores y profesoras, de diferentes disciplinas, que ejercen funciones en liceos y escuelas de la Región Metropolitana, 5°, 6° y 8° regiones del país.

Los criterios de selección de la muestra de carácter estructural, fueron aplicados con el propósito de agotar el espacio simbólico respecto a la información requerida, por lo que



la selección incluyó profesionales en formación y ejercicio en el período 1973-2014. Se conformaron dos grupos que se dividieron en dos cohortes, grupo 1 1973-1990 y grupo 2, 1990 a 2014. Como técnica se decidió aplicar entrevistas semiestructuradas a los sujetos de ambas cohortes.

Las entrevistas se focalizaron en capturar desde una mirada individual y biográfica, los códigos cristalizados en la construcción simbólica de su rol, desde su formación y experiencia.

El propósito, era conocer códigos sedimentados en los roles desempeñados que permitieran explicar el sentido otorgado a su acción como sujetos e identificar las tensiones acumuladas posibles de inferir a través del análisis de sus discursos y su incidencia en la deslegitimación del rol.

A partir de la transliteración del corpus, se realizó un análisis de contenido, se identificaron temas emergentes y se construyeron unidades temáticas que fueron sometidas a una descripción analítica e interpretativa por cohorte.

Resultados

En el enfoque de análisis que se presenta se ha intentado penetrar en la realidad de un espacio social, la escuela hoy, desde la perspectiva de los roles desempeñados por profesores y profesoras que han ejercido funciones en períodos complejos de la historia institucional y que han incidido significativamente en el sistema educativo y en la legitimidad de sus roles. Se ha tratado de reconstruir a través del análisis de contenido de sus discursos, el impacto en sus identidades en los procesos de deslegitimación profesional y las proyecciones de esa deslegitimación para el sistema educativo hoy.

Cohorte 1973-1990

La formación profesional de todos estos entrevistados se produjo en dictadura, y el ejercicio del rol docente en dictadura y en democracia, algunos de los cuales, continuaban desempeñándose como profesores al momento de ser entrevistados.

Los sujetos del estudio, a las puertas del retiro son testigos de un período de casi dos décadas, en que emprendieron su quehacer en un campo problemático, el espacio social en que se situaban las instituciones educativas en dictadura por lo que su espacio de decisiones profesionales fue drásticamente delimitado y sus acciones permanentemente controladas.



Los discursos muestran la profundidad del impacto del Golpe de Estado que marcó esas vidas profesionales. Iniciadas entre el miedo, la desconfianza, la inseguridad y la incertidumbre. Este testimonio condensa y representa ese impacto “ *había mucho temor, estudiábamos con el día a día, el temor de quienes íbamos a estar mañana, quienes irán a estar y con el temor de a quien de nosotros nos va a tocar*” (Profesora de Lenguaje, 30 años de servicio).

Como estudiantes fueron testigos presenciales de la organización de un nuevo poder político a través de la represión y en muchas ocasiones, la muerte y desaparición de opositores. A través de la fuerza de las armas, la autoridad controló a mediante el disciplinamiento asentado firmemente en el miedo como dispositivo de control del nuevo orden. Un ejercicio de la autoridad que consideró al otro como subordinado pasivo (Araujo,2016), lo que permite predecir sus consecuencias para la conformación de un núcleo identitario que los legitimara (Bajoit,2003).

Un nuevo orden que se sostuvo en el miedo que se gestó en la cotidianidad de la formación profesional, miedo en lo individual, pero también a los otros, que se habían convertido en eventuales sospechosos, miedo a la exclusión y a la dificultad sentida para construir un futuro sin vínculos de confianza.

Un nuevo orden que como señala una profesora de Educación Tecnológica, estaba bajo el total control de las fuerzas militares “ *La U estaba llena de militares, impactante, fue muy fuerte, nos hicieron pasar de carrera a las salas, habíamos muchos y empezaron a llamar a gente que andaban buscando y se llevaron a varios, fue muy impactante, muchos no volvieron nunca más, fue muy impactante*”

La pregunta que surge, sobre evidencias, era que habían listas de opositores, y pares supuestamente informantes, entonces se explica el temor al otro, a los otros, y en consecuencia, el deterioro de los vínculos sociales y la generación de un ambiente institucional tóxico.

Vínculos deteriorados que se manifiestan en la siguiente expresión “*En 1975 cuando entre a la Universidad de Chile, sede Antofagasta, formábamos grupos con los compañeros para estudiar y nos disolvían, había, miedo, temor represión*” (profesora de Biología, 30 años de servicio).

En la formación profesional de esa época el miedo se cruza con la mutilación de disciplinas consideradas de acuerdo a los discursos de la época, subversivas. Fundamentos sociológicos, antropológicos filosóficos, disciplinas claves en la



profesionalización de un rol que requiere el amparo de las llamadas ciencias de la educación, fueron eliminados de los planes de estudio o reducidas a una mínima expresión.

Académicos de reconocido prestigio fueron exonerados y en su reemplazo contratados profesores de reconocida y probada adhesión al nuevo régimen. De acuerdo a los *testimonios* “ Los profesores eran mal mirados, me formé con profesores mediocres, se les vinculaba al gobierno militar y también como enfocaban los ramos pedagógicos (profesor de Historia formado en la U de Chile, sede Arica) “ a mí me hacía clases un Premio Nacional , imagínate y lo sacaron”(profesora de Lenguaje)”. “ El 73,el Golpe, mi carrera se desmanteló, a nivel de estudiantes y profesores,llegaron profesores designados por el régimen militar”(profesora de Francés)

A 40 años de distancia se observa en esos actores, la construcción sedimentada de una formación precaria, materializada en planes de estudio cargados ideológicamente por el mandato del nuevo régimen, que coartó una formación profesional ,que priorizó un rol de ejecutor de políticas en las que no habrían influido ni podido participar. Y además, insertos en un contexto en el que no podían despertar sospechas políticas, aun al precio de la desprofesionalización “me preocupé de no emitir opiniones políticas, ni siquiera pedagógicas ,cuando se nos imponían, yo pensaba en los errores, pero no decía nada, aceptaba sin oponerme”, señala un profesor de Matemáticas.

A manera de síntesis se puede inferir que el Golpe Militar generó una profunda escisión en esas subjetividades y en la construcción simbólica de esas identidades impactadas por el miedo, que jugó un papel relevante en su formación y en su posterior ejercicio profesional. Significó la autoconciencia de una debilidad formativa, de una frágil formación subjetivamente internalizada, tensionando y deslegitimando ese rol significativamente.

Toda la información recabada muestra las tensiones acumuladas en una realidad, dictadura 1973 y retorno a la democracia 1990. Básicamente la construcción simbólica de un trabajo devaluado pleno de barreras para la realización personal, es decir haber vivido un proceso que obstaculizó esos procesos de individualización y construcción de identidades estables (Martuccelli,2014,Larraín 2011) , fueron serios obstáculos para la legitimación. Significaba no reconocerse como actores relevantes, sino agentes sometidos al ejercicio de una autoridad coercitiva.



Son multifactoriales las variables que explican la deslegitimación del rol profesional. extraídas desde sus discursos y que configurarían un nudo crítico que les ha impedido una acabada legitimación de dicho rol. Tanto la desvalorización social como la pérdida de autonomía, los dispositivos coercitivos en su actividad cotidiana, son algunas de las variables que conformarían esos nudos.

Esa multifactorialidad, explicaría además el sentido otorgado a una actividad desarrollada entre tensiones y que marcó esos ciclos laborales desde sus primeras etapas.

A pesar que la información recabada en las entrevistas no ahonda en la dialéctica sometimiento/ resistencias, es relevante para el análisis integral del proceso en esta cohorte, profundizar en futuras investigaciones en los múltiples gestos de rebeldía e intentos de incidir en la transformación social que se produjeron tanto en los espacios de ejercicio del rol (por ejemplo hacer pensar a los estudiantes durante dictadura dándoles determinadas lecturas de manera semi clandestina), como en los espacios estudiantiles que conformaran el movimiento estudiantil de oposición en que los estudiantes de pedagogía tuvieron un rol de gran relevancia.

Cohorte 1990-2014.

Los entrevistados de esta cohorte manifiestan su inseguridad por la formación recibida, posible de explicar no solo por la vigencia de planes y programas, resabios de la dictadura, sino que por las reformas al sistema educativo que priorizaron el lucro, al crearse innumerables Institutos Profesionales y universidades privadas que impartieron carreras de Pedagogía sin mayores requisitos de exigencia académicas.

Lo privado mantuvo su centralidad en ese período y se implementaron fuertes políticas de rendición de cuentas y se profundizó la segregación en el sistema escolar. La educación no se focalizó en los procesos pedagógicos sino que en los resultados (Ball,2013).

Algunos testimonios revelan parte de esa realidad *“muchos colegas habían estudiado en Institutos Profesionales en la noche, porque trabajaban en el día, si nos comparábamos sabían menos y no se manejaban bien en los cursos”* (Profesor de Historia).

Sus subjetividades revelan la inseguridad de los conocimientos que manejan en tensión con la responsabilidad que asumen en el ejercicio de su rol, se sienten profesionales producidos por la experiencia en las aulas sin un respaldo disciplinario. *“la verdad es*



que me siento super mal aunque disimulo ,hay temas que no domino, pero me conformo porque la práctica me ha servido mucho” (profesora de lenguaje).

El retorno a la democracia mantuvo como eje rector en el sistema educativo, el paradigma neoliberal, lo que significó priorizar la concepción de la educación como bien de mercado, como producto de consumo desde una racionalidad instrumental sostenida en criterios de eficacia, eficiencia y competitividad.

En el marco de la ideología de la rentabilidad escolar se socavó toda posible legitimidad del rol. Su concreción se tradujo en el control a la acción profesional, funcional al modelo. Expresiones como *“la única preocupación del sostenedor aparte de tener más alumnos era el SIMCE (prueba estandarizada a nivel nacional) y todo funcionaba para eso. Había que entrenar a los chiquillos y la música y el arte para qué”* (Profesor de Filosofía). Más alumnos significaban más ingresos económicos y los resultados del Simce más postulaciones y por ende mayores ganancias.

El modelo se replicaba a todos los niveles del sistema educativo, relegando a los docentes a cumplir funciones instrumentales más que pedagógicas. Se observa la presencia de una racionalidad burocrática (Bauman,1989) como tendencia dominante que concibe la calidad humana como sinónimo de eficacia y eficiencia. En el plano de la legitimidad del rol, se detecta la irracionalidad de la racionalidad. Desde la teoría weberiana de la autoridad, en especial su concepción de la irracionalidad de la racionalidad, se pueden anticipar los riesgos que entrañan no solo para la legitimidad del rol, sus proyecciones, provenientes del predominio de una lógica estandarizada, que al favorecer las mediciones de los procesos desconoce la complejidad, la riqueza social y antropológica de los procesos sociales y educativos.

Los profesores como miembros de una organización burocrática y jerárquica al amparo de un modelo neoliberal, reconocen que debían cautelar la eficacia en su gestión, asegurar la consecución de objetivos medibles, producir buen rendimiento académico al menor costo posible y en tiempos regulados y de uso controlado. El tiempo se convierte en un elemento de constricción de la acción, encarnando una lógica de presiones para el logro eficaz de evidencias tangibles. La siguiente expresión muestra la profundidad de sus efectos *“El gran nudo pedagógico, la escuela impone sus tiempos, el tiempo es bárbaro, como un Atila que va carcomiendo”* (profesor de filosofía, 26 años de experiencia). El tiempo pasa a comprimir de manera significativa el rol *“44 horas en aula, objetivos transversales, mejorar la convivencia es una ridiculez (...) Las*



exigencias, me consta que todos preparamos las clases, 44 horas, cursos difíciles, no tenemos tiempo, aquietar al curso y empezar de nuevo” (profesor de filosofía).

El tiempo, en todos los testimonios, es representado como categoría asociada al control del desempeño, es un dispositivo que encarna la autoridad, que cercena la construcción de espacios de reflexión fundamentales para la actualización del rol.

En la práctica, se impone y se difunde una perspectiva técnico racional del tiempo que atiborra las actividades sobrepasando lo pedagógico (Hargreaves 2003), *”corta los espacios, impide el ejercicio pleno de las actividades pedagógicas”* (profesora de Inglés). Un control del tiempo exigido que coarta la autonomía y la calidad de la docencia, contribuyendo a su deslegitimación.

Discusión

La complejidad de la situación del profesorado en nuestro país, como actores, parte importante de los problemas sociales, traducidos en un malestar que explotó ahora, octubre 2019 en nuestro país, nos lleva a proponer una matriz de análisis que muestre niveles, posibles de articular para la comprensión del fenómeno.

Proponemos como aproximación posible, mostrar la articulación entre los siguientes niveles:

Nivel uno, macrosocial: el modelo neoliberal aplicado por décadas a la educación (políticas económicas, políticas e institucionalidad educativa).

Nivel dos: la institucionalidad escolar, una escuela estructuralmente desfasada.

Nivel tres, individual: identidad, identidades del sujeto profesor/ profesora.

Es importante destacar de acuerdo a lo expuesto, que las contradicciones y tensiones construidas desde las relaciones socioafectivas en un largo ejercicio profesional, configuraron procesos socio/psíquicos que dieron forma a una identidad deteriorada (De Gaujelac, 1999, Bajoit 2013) y que conectan lo individual con el nivel macrosocial e institucional

A nuestro juicio es importante establecer conexiones entre niveles, macroestructural, el paradigma hegemónico y las políticas educacionales como ejes estructurales, una institucionalidad jerarquizada y controladora, la escuela y los actores, que configuran su identidad, y legitimidad de un rol construido simbólicamente en articulación ellos. Constituiría una estrategia para visualizar la complejidad de los procesos involucrados



en la construcción simbólica de un rol deslegitimado de acuerdo a los discursos de estos actores.

En síntesis, los profesores se sienten atrapados por el sistema, sus identidades deterioradas y la consecuente deslegitimación se han construido desde un contexto sociohistórico político cultural del país regido por un modelo neoliberal, por la estructura formalizada de las instituciones educativas, generando nudos críticos que permiten comprender la deslegitimación de un rol estratégico en la sociedad contemporánea como es el rol docente y en consecuencia imbricado al sentido de dicho rol.

Reflexiones Finales

De acuerdo a los testimonios recabados, la deslegitimación del profesorado se expresa en las limitaciones para generar una acción que los marque como profesionales activos y autónomos.

Han sido arrojados a procesos de mutación cultural y bajo la interferencia hegemónica del mercado, no solo como mecanismo de asignación de recursos, sino como ente controlador de una gestión centrada en una racionalidad básicamente instrumental.

No es aventurado inferir el peso de las rupturas tensionales producido por estos procesos en los cuales el desempeño del rol estaba presionado por resultados óptimos de sus acciones de acuerdo a estándares y evidencias.

La construcción y desempeño de un rol profesional y las subjetividades que encierran se materializan en la formalizada y jerarquizada vida cotidiana en las comunidades educativas, y que corresponderían a una esfera propiamente institucional, se hayan no obstante imbricadas a un sistema educativo global que rige y ordena las políticas de la escolaridad. Y, como ha sido reiteradamente señalado, desde una concepción de la educación como mercancía negando su carácter de derecho social. No es difícil inferir en consecuencia, las contradicciones generadas en contextos complejos que requieren en nuestra opinión, de un análisis que conecte los planos macro y micro. Es decir entre roles profesionales construidos en la complejidad de transformaciones y políticas hegemónicas que los deslegitiman negándoles su carácter estratégico en una sociedad que acumula malestares y tensiones, frente a las cuales un docente legitimado convertido en actor debería cumplir un rol clave.



El rol del profesorado en la sociedad contemporánea debería legitimarse a partir de la aprehensión reflexiva y crítica de esa realidad estructural, esencialmente en su impacto en un sistema educativo que vive una profunda crisis.

Bibliografía

Araujo,K El miedo a los subordinados.Una teoría de la autoridad.LOM Ediciones,2016.

Atria,FI Derechos Sociales y Educación:Un nuevo paradigma de lo publico.LOM Ediciones 2014.

Bajoit,G Todo cambia.Analisis sociológico del cambio social y cultural en la sociedad contemporánea.LOM Ediciones 2003.

Bauman, Z Modernidad Liquida,FCE , Buenos Aires,2003.

Ball,S The Education Debate.Policy Press, London2013.

De Gaujelac, v Neurosis de Clase.Editorial Nuevo Extremo 2012.

Giddens,A La Constitución de la Sociedad.Amorrortu Editores, Buenos Aires,2009

Hargreaves,A Reseña en la sociedad del conocimiento.Ediciones Octaedro,Barcelona,2003Larrain.

Martuccelli,D ,De Singley T Las Sociologias del Individuo, LOM Ediciones,2012.



Educação para a paz na formação de professores: uma análise da produção científica sob a ótica do *methodi ordinatio*

Virgínia Ostroski Salles
Antonio Carlos Frasson
Nei Alberto Salles Filho

Resumo

Este artigo, na forma de pesquisa bibliográfica, tem como objetivo identificar a produção científica sobre a temática da Educação para a Paz e Formação de Professores, por meio da revisão sistemática de literatura, utilizando a metodologia *Methodi Ordinatio*, sem delimitação temporal. Como questões norteadoras desta pesquisa temos: O que evidenciam os principais estudos sobre a Educação para a Paz e a Formação de Professores? Sobre quais procedimentos metodológicos tais pesquisas têm se baseado? Sendo assim, a pesquisa, do ponto de vista do problema, caracteriza-se com cunho qualitativo, pois visa conhecer o que a literatura traz sobre as questões centrais do tema abordado. Como resultado do levantamento, foram analisados artigos que tratam das questões conceituais da Educação para a Paz a partir de diferentes perspectivas. O conjunto do material analisado permite afirmar que a Educação para a Paz tem seu corpo de conhecimento em crescimento, tanto em volume quanto em qualidade, saindo do senso comum e de críticas infundadas quanto à sua importância. A partir dos dados analisados e discutidos, acreditamos ter sido possível ampliar e qualificar a discussão proposta, que é tratar da Educação para a Paz na relação com a Formação de Professores, tanto no que tange ao referencial teórico quanto às possibilidades de argumentos da formação inicial e continuada de docentes. Sendo assim, o estudo é fundamental no momento em que a temática Cultura de Paz passa a integrar oficialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil), a partir do ano de 2018.

Palavras-chave: Educação para a Paz. Formação de Professores. *Methodi Ordinatio*.

Introdução

A pesquisa científica tem cada vez maior relevância na atualidade. Sua tarefa é se constituir em um conjunto de procedimentos de coleta, análise e interpretação de dados que permitam construir, com rigor, argumentos relevantes e significativos para diferentes campos de conhecimento. Dentre estes diversos campos encontra-se a educação, com seus temas complexos, tanto teóricos quanto pedagógicos, que



precisam de discussões com maior profundidade e coerência, para desmistificar as noções de senso comum nas práticas profissionais dos professores.

Neste contexto, o presente artigo aborda a relação da Educação para a Paz e a Formação de Professores, como elementos necessários na educação brasileira da atualidade, impregnada pela violência social e cultural, que afeta as salas de aula e as relações entre professores, famílias e alunos. Assim, a Educação para a Paz não é uma matéria curricular que ensine a viver em paz. Ela é muito mais que isso, constituindo-se em um corpo de conhecimento destinado a percorrer a relação entre as violências, os conflitos e a paz, numa relação com os direitos humanos, a democracia e a Cultura de Paz, como possibilidade paradigmática.

Para dar sustentabilidade à análise, utilizamos o *Methodi Ordinatio* como procedimento de busca de material bibliográfico para constituir a revisão sistemática sobre a Educação para a Paz e a Formação de Professores. Evidenciamos que o *Methodi Ordinatio*, auxilia na ordenação de relevância, de acordo com o fator de impacto, ano de publicação e número de citações de cada trabalho encontrado. As bases consultadas foram *Science Direct*, *Web of Knowledge*, *Scopus*, *SciELO* e Portal da CAPES. As palavras para esta pesquisa ficaram: “*Education for Peace AND Teacher Training AND Teach**”. O levantamento inicial destacou 201 artigos e, após a filtragem, ficaram 73 artigos. Destes, foi feita uma leitura baseada nos títulos, palavras-chave e resumo, além de realizarmos a leitura integral dos 10 (dez) primeiros trabalhos ordenados pelo método.

Com base neste levantamento, encontramos diversos artigos de relevância acadêmica, que tratam da Educação para a Paz em diferentes contextos e perspectivas ressaltando, porém, o caráter conceitual integrador entre todos. Com isso, vislumbramos que os estudos da Educação para a Paz são importantes para propor alternativas que visem o rompimento do paradigma da cultura de violência, construindo maneiras inovadoras de transformar os conflitos escolares.

A educação para a paz e a formação continuada de professores

Educação para a Paz como um campo pedagógico de uma Cultura de Paz é ponto de estudo e pesquisa em países europeus e na América do Norte há quase três décadas. Isso quer dizer que esforços educacionais, incluindo a formação de professores, tem seu papel estabelecido. Jares (2007) faz uma observação clara sobre este processo quando fala da introdução dos estudos da paz em universidades da Espanha no final dos anos 1980: “Ainda guardamos em nossa memória expressões de incredulidade,



desconfiança e rejeição acerca da idoneidade ou da “cientificidade” destes estudos na academia” (p. 163). O mesmo pode se dizer do que percebemos no Brasil dos últimos anos, com o aumento da produção científica da Educação para a Paz, ainda com resistência de muitos espaços, entre eles inclusive, os cursos que formam professores. Fundamentalmente, a inserção de discussões da Educação para a Paz, na formação de professores, tem o principal objetivo da melhoria da convivência no ambiente escolar e, com isso, sendo importante na prevenção das múltiplas formas de violência escolar. Neste ponto, dizemos que a Educação para a Paz tem este duplo aspectos: a prevenção das violências baseada em alternativas pedagógicas de qualificação das convivências e resolução não violência dos conflitos. Portanto, afirmamos que o maior desafio ainda está em transformar a escola em um ambiente de sensibilização e convivências menos violentas.

A paz refere-se a uma estrutura e a relações sociais caracterizados pela ausência de todo tipo de violência e pela presença de justiça, igualdade, respeito e liberdade. Por isso, dizemos que a paz se refere a três conceitos intimamente ligados entre si: o desenvolvimento, os direitos humanos e a democracia (Jares, 2002, p.131).

Isto nos indica que Educação para a Paz está relacionada com estudos referente a temas à solidariedade, cooperação, valores humanos e mediação de conflitos. Temas que necessitam de maior estudo e reflexão na formação docente, para que se fortaleçam os discursos e torne realidade as ações de paz nas escolas. A esse respeito, Jares (2007) estabelece oito pontos centrais para a inserção da Educação para a Paz na formação de professores: 1) a compreensão positiva e processual do conflito; 2) a especificidade da cada situação de conflito; 3) a distinção entre agressividade e violência; 4) a afetividade e o cultivo das relações interpessoais; 5) planejar o processo pedagógico para as convivências; 6) tolerância à diferença e compromisso com os mais necessitados; 7) enfrentar a divergência universalidade-relativismo cultural; 8) estimular a cultura de paz. Através destes pontos, notamos que educar para a paz requer fundamentos que precisam estar na formação inicial e continuada de professores.

A importância da Educação para a Paz também pode ser observada pela via da aprendizagem dos alunos, o que favorece dizer que uma Cultura de Paz só pode ser pensada e construída a partir de um verdadeiro processo de Educação para a Paz. Quando se refere a aprendizagem da paz, Tuvilla Rayo (2004, p. 106) evidencia:

A aprendizagem da paz implica efetivamente a aquisição de um certo número de conhecimentos, de atitudes e valores que favoreçam a apreciação e compreensão do



outro (das diferentes culturas, comunidades e povos); que comprometem o conhecimento e o respeito dos direitos de cada um e dos deveres e responsabilidades que deles se derivam; que suscitam, em resumo, um compromisso moral e cívico para participar ao mesmo tempo na construção de um mundo mais justo e solidário, que leve em conta o direito das gerações futuras de beneficiar-se de um patrimônio natural e cultural de qualidade.

Como destacamos, os estudos da paz vão, aos poucos, se afirmando no Brasil, a partir da pesquisa que crescem em inúmeras universidades e, ao mesmo tempo, nas práticas pedagógicas cotidianas nas escolas do país. Sobre isso, duas questões devem ser observadas: a primeira é que as práticas pedagógicas voltadas à educar para a paz precisam ser melhor analisadas e discutidas, ou seja, pesquisadas para obterem generalidade e alcancarem difusão em mais espaços; a segunda é que as universidades precisam compreender a relevância social destas pesquisas e da formação de professores nestas questões, para que, em sua prática profissional estejam minimamente preparados para atuar em situações relativamente simples em relação às indisciplinas e conflitos escolares cotidianos, que podem ser resolvidos pedagogicamente, evitando que violências se estabeleçam no interior da escola. Neste ponto, Freire (2011) nos oferece caminhos para os dilemas colocados: “o próprio discurso teórico, necessário à educação crítica, tem que ser de tal modo concreto que confunda com a prática” (p. 40).

Assim estabelecemos que supor a Educação para a Paz na formação de professores é tarefa que requer o aprofundamento em pesquisa, tanto de aspectos conceituais, quanto em pesquisa do cotidiano educacional, para encontrar um caminho coerente e que sirva de proposta fundamentada para o campo educacional. Como já expressamos e, neste momento reafirmamos, formar professores que compreendam a Educação para a Paz é um movimento urgente e necessário no Brasil, devido à cultura de violência existente em larga escala no país. Logo, se considerarmos que estas múltiplas formas de violência são tanto de origem direta (agressão, *bullying*, homicídio) quanto de origem estrutural (pobreza, miséria etc) temos com Jares (2007) nossa opção clara em relação ao tema:

O objetivo global pela paz implica ainda a rejeição à guerra e todas as formas de violência direta, o desaparecimento das violências estruturais – como o racismo, o sexismo, a xenofobia -, a luta contra a pobreza, a exclusão social e a marginalização em qualquer lugar do planeta (Jares, 2007, p. 189)



Considerando estas questões preliminares, envolvendo a Educação para a Paz e sua relação com a formação de professores, entendemos a importância do rigor metodológico para a sistematização de um corpo de conhecimento sólido, para que as questões centrais do desenvolvimento desta análise ampla possam ser bem definidos e executados. Passamos a discutir, portanto, em seguida, o conjunto estabelecido para a pesquisa.

Procedimentos metodológicos

Para ampliar e conhecer as discussões que se dão no campo de pesquisa da Educação para a Paz, optamos pela realização de uma revisão sistemática da literatura, utilizando o *Methodi Ordinatio* (Pagani; Kovaleski; Resende, 2015). O referido método é estruturado em nove etapas, visando selecionar artigos de acordo com a sua relevância científica. As etapas do *Methodi Ordinatio* são as seguintes:

Estabelecendo a intenção de pesquisa: Deve estar relacionada à linha de pesquisa à qual o pesquisador está vinculado e/ou seu objeto de pesquisa. Para esta pesquisa, a intenção foi identificar o que está sendo produzido pela comunidade acadêmica sobre o tema da Educação para a Paz.

Pesquisa preliminar com as palavras-chave nas bases de dados: Constitui-se em uma pesquisa preliminar exploratória com as palavras-chave nas bases de dados. As palavras-chave para esta investigação em inglês são “*Education for Peace AND Teacher Training AND Teach**”, estas palavras foram escolhidas para delimitar o nicho da pesquisa. Nesta etapa é importante testar as palavras e seus boleadores. É necessário que o pesquisador trabalhe com um gerenciador de referências como Mendeley ou Zotero, por exemplo.

Definição da combinação das palavras-chave e bases de dados: As bases escolhidas para esta coleta de dados foram: *Science Direct, Web of Knowledge, Scopus, Scielo* e Portal da CAPES. As palavras para esta pesquisa ficaram: “*Education for Peace AND Teacher Training AND Teach**”.

Busca final nas bases de dados: Realização da pesquisa definitiva nas bases de dados e fazer a coleta utilizando o gerenciador. A busca final nas bases citadas na etapa 3, trouxe um total de 201 artigos. Foi utilizado o Mendeley como gerenciador de referências para a coleta e armazenamento dos dados. A pesquisa não abrangeu uma delimitação temporal.



| PALAVRAS-CHAVE | BASES DE DADOS | RESULTADOS | PERCENTUAL |
|--|------------------|------------|------------|
| <i>Education for Peace AND Teacher Training AND Teach*</i> | Portal Capes | 98 | 49% |
| | Scielo | 5 | 3% |
| | ScienceDirect | 34 | 17% |
| | Scopus | 53 | 26% |
| | Web Of Knowledge | 11 | 5% |
| | TOTAL | 201 | 100% |

Tabela 01- Quantidade de Artigos da Busca Final

Fonte: Os autores.

Procedimentos de filtragem: É importante usar as palavras-chave e os filtros de cada base de forma mais padronizado possível. Ainda é preciso aplicar procedimentos de filtragem como: a) exclusão de trabalhos duplicados; b) leitura dos títulos com a intenção de eliminar os que não relacionados ao tema; c) conferir se são apenas artigos, pois livros e capítulos são descartados por não existir um fator de impacto para os mesmos. Após esta etapa, dos 201 artigos encontrados, a pesquisa ficou com 73 artigos que tinham relações com os temas.

Identificação do fator de impacto, do ano e número de citações: As fontes utilizadas para esta etapa foram o Google Scholar, para averiguar o número de citações e o site da base Scopus para encontrar os fatores de impacto: CiteScore, SNIP e SJR. Os artigos foram organizados em uma planilha na seguinte ordem de colunas: artigo, ano, número de citações e fatores de impacto.

Classificando os artigos utilizando o InOrdinatio: Nesta etapa aplicou-se a equação $InOrdinatio = (IF / 1,000) + \alpha * [10 - (ResearchYear - PublishYear)] + (\sum CI)$. Onde IF é o fator de impacto, α é um fator de ponderação que varia de 1 a 10 a ser atribuído pelo pesquisador; ResearchYear é o ano em que a pesquisa foi desenvolvida; PublishYear é o ano em que o artigo foi publicado; e $\sum CI$ é o número de vezes que o artigo foi citado (Pagani; Kovaleski; Resende, 2015).

Localizando dos artigos em formato integral: Buscar os artigos completos através dos bancos de dados e sites dos periódicos onde foram publicados.

Leitura sistemática e análise dos artigos: A leitura completa foi realizada com 10 artigos onde os índices InOrdinatio foram mais altos.

A partir destes dados, o próximo passo da pesquisa está em descrever, brevemente, a ideia central de cada artigo, a partir de seus objetivos, mostrando de que forma as



questões referentes à Educação para a Paz foram tratadas. Este processo confere densidade à análise, no estabelecimento das relações, interfaces, limites e aberturas que o conjunto do material tratado pode oferecer para nossa análise.

Classificação e resultados dos artigos

Do total de artigos encontrados, para esta etapa da pesquisa foram escolhidos 10 (dez) artigos para ser analisados, conforme ordenação dada a partir da equação do InOrdinatio. Dos 10 (dez) artigos selecionados 5 (cinco) foram publicados no ano de 2018, 4 (quatro) no ano de 2017 e apenas 1 (um) trabalho mais antigo, sendo do ano de 2007. Vejamos a tabela 02.

| | Artigo | Ano | InOrdinatio |
|-----|--|------------|--------------------|
| 1º | <i>Just add women and stir?: Education, gender and peacebuilding in Uganda</i> | 2018 | 101,001 |
| 2º | <i>An autoethnography of a peace educator: Deepening reflections on research, practice and the field</i> | 2018 | 100,001 |
| 3º | <i>From education for peace to education in conflict: changes in UNESCO discourse, 1945–2015</i> | 2018 | 100,001 |
| 4º | <i>Education for peace through transformative dialogue: Perspectives from Kashmir</i> | 2018 | 100,001 |
| 5º | <i>The school thought from pluralism in favor of a culture of Peace</i> | 2018 | 100,000 |
| 6º | <i>Making global connections: The knowledge, understanding and motivation of trainee teachers</i> | 2007 | 99,002 |
| 7º | <i>The Case of Educational Peacebuilding Inside the United Nations Universities: A Review and Critique</i> | 2017 | 97,001 |
| 8º | <i>An education for peace model that centres on belief systems: the theory behind the model</i> | 2017 | 90,001 |
| 9º | <i>Relevance of the evaluation for the academic training processes. A perspective from the episteme of Peace</i> | 2017 | 90,001 |
| 10º | <i>intervention to educate adolescents in a culture of peace through sports in social exclusion contexts</i> | 2017 | 90,000 |

Tabela 02 – Dez primeiros artigos selecionados pelo InOrdinatio
Fonte: Os autores.

O artigo que teve a maior classificação no InOrdinatio foi o “*Just add women and stir?: Education, gender and peacebuilding in Uganda*”. O artigo é estruturado a partir de uma revisão teórica da literatura sobre a interação entre gênero, educação e construção de paz. As principais as questões levantas discorrem sobre os diversos processos de violência de gênero. A análise é feita a partir da abordagem sócio-histórica, onde discute



o papel da educação e das políticas públicas na construção de paz, em Uganda, África (Datzberger; Le Mat, 2018).

O segundo artigo tem como título “*An autoethnography of a peace educator: Deepening reflections on research, practice and the field*”. O artigo é autobiográfico e a autora tem o objetivo de pensar mecanismos que possam influenciar a mudança de comportamento de educadores da paz (e professores em geral) e pesquisadores em educação para a paz. A autora sistematiza sua trajetória de professora e educadora da paz, traça de maneira breve conceitos de paz, educação e pesquisa, e as maneiras pelas quais eles se combinam para formar o campo da educação para a paz e a pesquisa sobre educação para a paz (Cremin, 2018).

O artigo “*From education for peace to education in conflict: changes in UNESCO discourse, 1945–2015*”, foi selecionado, a partir do InOrdinatio, como o terceiro na relevância sobre o tema Educação para a Paz. Este artigo é uma pesquisa bibliográfica que examinou os documentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para poder compreender quais são as ideias globais que podem facilitar a mudança de foco da paz e conflito. É um artigo de cunho empírico, baseado em uma análise de conteúdo quantitativa de mais de 450 documentos da UNESCO publicados entre 1945 e 2015. Ao final da pesquisa os autores constataram que a educação para a paz é uma preocupação constante (Lerch; Buckner, 2018).

“*Education for peace through transformative dialogue: Perspectives from Kashmir*”, foi o quarto artigo mais relevante. A pesquisa mostrou que houve uma grave perturbação no setor educacional na Caxemira após 1989 (conflito territorial entre a Índia e o Paquistão). Os inúmeros problemas de inibição que sofreram incluem a destruição de prédios escolares, o medo dos pais de enviar seus filhos à escola, o recrutamento de jovens em grupos armados, o declínio econômico das famílias e o deslocamento forçado. Todas estas problemáticas levaram a um estudo de caso no setor de ensino de Caxemira, entre os anos de 2012 a 2015. A pesquisa reuniu 390 estudantes de escolas, 478 estudantes universitários e 400 educadores de instituições de ensino proeminentes em Caxemira e Deli, com o objetivo de traçar elementos de uma Educação para a Paz, por meio do diálogo transformador (Singh, 2018).

O quinto artigo, é intitulado como “*The school thought from pluralism in favor of a culture of Peace*”. A pesquisa se caracteriza como estudo de caso e teve como objetivo analisar os conceitos de violência e paz, aplicados à diversidade religiosa e à educação escolar religiosa. Com isso foi necessário realizar um estudo detalhado nas faculdades, com



professores e alunos da Cátedra de Educação Religiosa, das quais três categorias foram trabalhadas: diversidade religiosa, educação religiosa e Educação para a Paz (Chamorro; Guerrero; Ortiz, 2018).

O artigo, classificado como sexto é o *“Making global connections: The knowledge, understanding and motivation of trainee teachers”*. O trabalho é caracterizado como estudo de caso e objetiva observar algumas das preocupações globais que os jovens têm sobre a educação global e considera a importância da formação de professores em tais assuntos. A pesquisa relata um estudo relativo a formação inicial de professores na Inglaterra (2007). Conclui identificando na fala dos estudantes a preocupação com a educação global e pensam numa educação do futuro baseada na educação para a paz e cidadania (Holden; Hicks, 2007).

O artigo *“The Case of Educational Peacebuilding Inside the United Nations Universities: a Review and Critique”*, foi o sétimo na ordem de relevância. É caracterizado como revisão de literatura, onde se concentram em oferecer uma visão geral de conceitos fundamentais, estruturas de organizações e premissas teóricas no campo da paz e estudos de conflito (PACS), nas universidades da ONU em San Jose, na Costa Rica, e em Tóquio, no Japão (Kester, 2017).

O oitavo artigo, onde tem como título: *“An education for peace model that centres on belief systems: the theory behind the model”*. O artigo é decorrente de uma pesquisa empírica sobre a Educação para a Paz. O trabalho foi sistematizado a partir de um quadro teórico baseado na complexidade, ciência e teoria crítica. Caracteriza-se como estudo de caso, tendo também o objetivo criar um modelo de educação adaptativa que promovam a paz e a reabilitação comunitária, com o foco na formação continuada dos professores (Willis, 2017).

O artigo classificado como nono: *“Relevance of the evaluation for the academic training processes: a perspective from the episteme of Peace”*, expõe algumas considerações sobre a relevância do construto de avaliação para processos de formação educacional e acadêmica; a partir de uma reflexão do episteme da paz. O estudo é uma investigação teórica bibliográfica, que contrasta visões sobre Educação, Comunicação e Educação para a Paz com a Avaliação. A pesquisa afirma que cada vez mais se tem valorizado o discurso pela paz, fato que se manifesta no aumento da pesquisa e dos esforços na área. (Cerdeira; Asprino; Molero, 2017).



O décimo artigo, *“Intervention to educate adolescents in a culture of peace through sports in social exclusion contexts”*, o autor mostra os resultados da avaliação de um programa de intervenção que utiliza a atividade esportiva como um recurso para promover a Educação para a Paz e a convivência em um contexto de exclusão social. A aplicação da pesquisa aconteceu em três fases: sensibilização, evento esportivo e avaliação. Participaram da primeira fase 91 alunos, 120 assistiram ao dia esportivo e 53 colaboraram na avaliação. (Lamoneda, 2017).

Nesta busca, constatamos que apenas o sexto e o nono artigo eram artigos relacionados somente a formação de professores. O artigo dos autores Holden; Hicks, (2007) teve foco na formação inicial dos professores, enquanto a pesquisa de Willis (2017) abordou a relação do seu estudo voltado aos professores em serviço. Os demais artigos enriquecem a bibliografia do tema e estão no foco da pesquisa documental ou aplicação de propostas para a ação da Educação para a Paz. Mesmo considerando a variedade de perspectivas encontradas, podemos dizer que a totalidade delas está no foco abordado conceitualmente em relação à Educação para a Paz discutido na parte inicial deste artigo. Lá apresentamos, e aqui ratificamos com o material estudado que, a Educação para a Paz possui dimensões relacionadas com a perspectiva dos conflitos, com a violência direta e estrutural, com a diversidade cultural, com a democracia e os direitos humanos. Logo, a Educação para a Paz tem um arcabouço conceitual definido e que merece ser pesquisado com maior rigor científico.

A tabela 03, tem a intenção de mostrar alguns caminhos da classificação metodológica dos artigos analisados.

| CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA | | | | | |
|---------------------------|---------------|----------|--------------------------|--------------|------------------------|
| Artigo | Objeto | Natureza | Problema | Objetivos | Procedimentos Técnicos |
| 01 | Bibliográfica | Aplicada | Qualitativa | Exploratória | Documental |
| 02 | Bibliográfica | Básica | Qualitativa | Descritiva | Documental |
| 03 | Bibliográfica | Aplicada | Qualitativa-quantitativa | Explicativa | Estudo de caso |
| 04 | Campo | Aplicada | Qualitativa-quantitativa | Descritiva | Estudo de caso |
| 05 | Campo | Aplicada | Qualitativa | Descritiva | Estudo de caso |
| 06 | Campo | Aplicada | Qualitativa | Descritiva | Estudo de caso |
| 07 | Bibliográfica | Aplicada | Qualitativa | Explicativa | Estudo de caso |



| | | | | | |
|----|---------------|----------|-------------|------------|----------------|
| 08 | Campo | Aplicada | Qualitativa | Descritiva | Estudo de caso |
| 09 | Bibliográfica | Básica | Qualitativa | Descritiva | Estudo de caso |
| 10 | Bibliográfica | Aplicada | Qualitativa | Descritiva | Estudo de caso |

Tabela 03 - Procedimentos Metodológicos dos Artigos na ótica de Gil, 2012.

Fonte: Os autores.

A tabela 03 faz parte da interpretação dos autores, visto que, nem todas as informações estavam presentes nos artigos. Sendo assim, consideramos que dos 10 (dez) artigos que foram lidos integralmente, pudemos observar que 6 (seis) tem características de pesquisa bibliográfica e 4 (quatro) de pesquisa de campo. Para Gil (2008, p. 51), “pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” e a pesquisa de campo “procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado”.

No que se refere a natureza dos trabalhos, entendemos que 8 (oito) pesquisas se caracterizam como aplicadas e 2 (duas) como pesquisa básica. Para o mesmo autor, “a pesquisa aplicada possui muitos pontos de contato com a pesquisa pura, pois depende de suas descobertas e se enriquece com o seu desenvolvimento” (p. 50) e já a pesquisa básica, “procura desenvolver os conhecimentos científicos sem a preocupação direta com suas aplicações e consequências práticas” (Gil, 2008, p. 49-50).

Quanto ao seu problema e forma de análise, podemos classificar que 8 (oito) qualitativa, e 2 (duas) mistas, ou seja, qualitativa-quantitativa. A pesquisa qualitativa não se atenta a quantificação numérica e sim com o aprofundamento da compreensão dos fatores de qualidade da pesquisa. Já a pesquisa quantitativa, tem um rigor perante aos resultados quantificados, numerados.

Referente aos objetivos da pesquisa, interpretamos que apenas 1 (um) dos artigos tem característica de pesquisa exploratória. Para Gil, (2008, p. 27) “pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Observamos que foram 7 (sete) o número de artigos com atributo de pesquisa descritiva, onde para Gil (2008, p. 28), “as pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Ainda, 2 (dois) com viés de pesquisa explicativa, que para Gil (2008, p. 28) “são aquelas pesquisas que têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos”.



Quanto aos aspectos procedimentais, 2 (dois) artigos de cunho documental e 8 (oito), estudos de caso. A pesquisa bibliográfica faz referência e “assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes”, já o “o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade” (Gil, 2008, p. 57-58).

Finalmente, podemos afirmar que as pesquisas tratadas, evidenciam a importância da discussão sobre a temática da Educação para a Paz, mesmo com perspectivas diversas, fortalecendo este campo de pesquisa também no Brasil. Assim, ao mesmo tempo, podemos dizer que na medida em que o campo de pesquisa torna-se mais robusto, as reflexões e análises sobre a formação de professores em Educação para a Paz também avançam em reflexões, análises e fundamentos.

Considerações

Este artigo tem por objetivo realizar um levantamento bibliográfico sobre a Educação para a Paz na formação de Professores. Para tanto, nosso percurso foi construído a partir de breves considerações acerca da Educação para a Paz, em seus conceitos e dimensões centrais, discutida à luz da formação de professores. Se a Educação para a Paz é o campo pedagógico de uma Cultura de Paz, seu estudo e reflexão são fundamentais na formação de professores, tanto inicial quando continuada.

Em seguida, utilizamos o *Methodi Ordinatio* como procedimento de pesquisa para a revisão sistemática. No levantamento realizado encontramos artigos de qualidade que serviram para ampliar o processo de reflexão e análise da Educação para a Paz em diversos contextos – países, situações sociais, espaços diversos –, demonstrando como a pesquisa sobre a paz já é evidenciada em nível mundial. Com isso, este campo de estudo pode ser desenvolvido e qualificado no Brasil, desde que com procedimentos adequados e metodologia eficaz.

Além disso, lançar um olhar rigoroso sobre a os procedimentos de coleta de dados para a revisão sistemática é fundamental para desmistificar os argumentos contrários, ou incrédulos, como disse Jares (2007), sobre este campo de conhecimento cada vez mais presente na pesquisa e no cotidiano educacional, relacionado com uma demanda social clara, qual seja, o conjunto da violência social brasileira, que se reflete em grande medida nos espaços escolares.

Por fim, reconhecemos a relevância do *Methodi Ordinatio* como ferramenta imprescindível de busca e análise preliminar de dados, o qualifica sobremaneira tanto



no encontro de artigos relevantes como na organização inicial para posterior análise qualitativa. Neste sentido, acreditamos que o presente artigo possa dar maior visibilidade à temática da Educação para a Paz, não só como objeto de estudo, mas também como produção de conhecimento de qualidade para a formação de professores.

Referências

- Suanno, J. H. (2014). Ecoformação, transdisciplinaridade e criatividade: a escola e a formação do cidadão do século XXI. *Moraes, MC; Suanno, J H. O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. Rio de Janeiro: Wak.*
- Chamorro, Jessica A. B.; Guerrero, Eyner F. C.; Ortiz, Diego A. R. (2018). The school thought from pluralism in favor of a culture of peace. *Sophia-Coleccion de Filosofia de La Educacion*, n. 24, p. 231-254.
- Cremin, Hilary. (2018). An autoethnography of a peace educator: Deepening reflections on research, practice and the field. *Emotion, Space and Society*, v. 28, p. 1-8.
- Cerdeira, Rocio Belandria; Asprino, Gladys; Molero, Norma.(2017). Relevancia de la evaluación para los procesos de formación académica. Una perspectiva desde la episteme de paz. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, v. 13, n. 38, p. 5-18.
- Datzberger, Simone; Le Mat, Marielle LJ. (2018). Just add women and stir?: Education, gender and peacebuilding in Uganda. *International Journal of Educational Development*, v. 59, p. 61-69.
- Freire, Paulo. (2011). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à pratica educativa. São Paulo: Paz e Terra.*
- Gil, Antonio Carlos. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas.*
- Holden, Cathie; Hicks, David. (2007). Making global connections: The knowledge, understanding and motivation of trainee teachers. *Teaching and Teacher education*, v. 23, n. 1, p. 13-23.
- Jares, Xesús R. (2002). *Educação para a paz: sua teoria e sua prática. Porto Alegre: Artmed.*
- Jares, Xerús R. (2007). *Educar para a paz em tempo difíceis. São Paulo: Palas Atena.*
- Kester, Kevin. (2017). The case of educational peacebuilding inside the United Nations Universities: A review and critique. *Journal of Transformative Education*, v. 15, n. 1, p. 59-78.
- Lamoneda Prieto, Javier. (2017). Intervention to educate adolescents in a culture of peace through sports in social exclusion contexts. *E-Balonmano COM*, v. 13, n. 3, p. 225-236.



Lerch, Julia C.; Buckner, Elizabeth. (2018). From education for peace to education in conflict: changes in UNESCO discourse, 1945–2015. *Globalisation, Societies and Education*, v. 16, n. 1, p. 27-48.

Pagani, R., Kovaleski, J., e Resende, L. (2015). Methodi Ordinatio: a proposed methodology to select and rank relevant scientific papers encompassing the impact factor, number of citation, and year of publication. *Scientometrics*, 1–27.

SINGH, Shweta. (2018). Education for peace through transformative dialogue: Perspectives from Kashmir. *International Review of Education*, p. 1-21.

Tuvilla Rayo. José. (2004). *Educação em Direitos Humanos: rumo a uma perspectiva global*. Porto Alegre: Artmed.

Willis, Alison. (2017). An education for peace model that centres on belief systems: the theory behind the model. *Journal of Peace Education*, v. 14, n. 3, p. 310-324.



Desvalorização e desmonte do Trabalho docente na rede básica de Educação de Santa Catarina: Controle por consenso e coerção (2015-2019).

Raphael Sansonetti Valverde

Resumo

O presente trabalho busca analisar como avança a desvalorização do trabalho docente na rede básica de ensino de Santa Catarina entre 2015 e 2019, tendo como foco os mecanismos de organização e controle do trabalho docente, presentes tanto nas formas de contratação, nos discursos de consenso e em mecanismos coercitivos de governo, que tendem à censura. Assim, têm-se como objetivos a descrição e a análise de alguns desses mecanismos de organização e controle presentes em políticas estaduais e federais, que indicam o avanço de uma lógica gerencialista e autoritária de estado que desvaloriza o trabalho docente nas redes públicas num horizonte de desmonte do estado e de direitos sociais. A metodologia utilizada será centralmente a revisão bibliográfica, análise documental de leis, dados de governo, além de discursos documentados referentes a órgãos e representantes de governo e de entidades sindicais. Os resultados identificados apontam para um movimento geral de desvalorização desses trabalhadores e da educação como um direito social, além de apontar para tendências autoritárias que marcam o governo Bolsonaro iniciado em 2019. O debate e a análise acerca do tema apontam a urgência de novas formas de organização política por parte dos trabalhadores docentes, dos movimentos sociais e das entidades sindicais em conjunto com a sociedade.

Palavras chave: Controle; trabalho docente; desvalorização; políticas sociais; educação.

Introdução

O presente trabalho busca analisar a desvalorização do trabalho docente na rede estadual de ensino básico do estado de Santa Catarina no Brasil, em específico pensando os mecanismos e processos de organização e controle do trabalho desses docentes no recorte temporal entre 2015 e meados de 2019. Parte-se da noção da organização e controle do trabalho a partir da teoria de Marx (2013) e das contribuições de Gramsci (1978, 2002) acerca da política. A partir desse arcabouço considera-se tanto o âmbito da força e da coerção como o âmbito do consentimento, da ideologia e da



hegemonia nos processos de controle de trabalho.

Compreende-se que o trabalho docente, como eixo específico da administração do sistema educacional, pode ser controlado de diversas formas. Em pesquisa anterior (Valverde, 2018) investigou-se uma destas maneiras de organizar e controlar esse trabalho, as formas de contratação do magistério na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (REESC), em específico os planos de cargos, carreira e remuneração dos docentes efetivos e as leis de contratação de professores temporários no recorte entre 2015 e 2017. (Santa Catarina, 1992; 2009; 2015; 2015a; 2016)

Destaca-se que na REESC, no período entre 2012 e 2019, a proporção de professores temporários sempre foi maior que a dos efetivos, chegando a valores como 57-60% entre 2016 e 2017. As proporções menores de temporários, cerca de 52%, se deram em 2014 e 2019¹, como repercussão do concursos para efetivos em 2012 e 2017, o que indica que os concursos ocorreram sem aumentar estruturalmente o número de efetivos, apenas mantendo uma quantidade dentro dos limite inferior ao dos temporários. Destaca-se que essa tendência do uso regular e majoritário de professores “temporários” é algo cujo histórico no estado de Santa Catarina remete à 1973 (Valverde, 2018).

Essa tendência da precarização e flexibilização do regime de trabalho do magistério da educação pública básica por meio dos contratos temporários se reflete em âmbito nacional, sendo que média nacional no período entre 2011 e 2015 era de aproximadamente 41%, como aponta o estudo de Seki et al (2017).

No caso de Santa Catarina os professores temporários tendem a ter os piores salários que os efetivos, sem progressão de carreira, cargas horárias instáveis, insegurança laboral e piores condições de trabalho, uma forma de flexibilização e de desvalorização marcante do trabalho do magistério público. O exame das ações do estado e das leis relacionadas aos planos de carreira dos estatutários e o regime de contratação dos temporários apontaram que a organização do trabalho docente faz uso de mecanismos coercitivos e que buscam produzir um consenso em torno de um projeto meritocrático de responsabilização por desempenho. (Valverde, 2018)

Além das políticas de carreira e de contratação temporária pode-se apontar outros âmbitos relacionados ao controle do trabalho docente que se desenvolveram com maior potência nos últimos anos no Brasil e no estado de Santa Catarina, destacando-se o movimento conservador e autoritário em defesa do projeto “Escola sem partido”, que pauta a censura de temas acadêmicos e artísticos, o qual toma maior força com diversos



processos articulados na história recente do Brasil, como as jornadas de junho de 2013, o Golpe jurídico, político e midiático de 2016 contra Dilma Rousseff, também articulado à radicalização das políticas neoliberais e da ala direita conservadora e neofascista, expressa centralmente no Bolsonarismo, entre outros setores.

Esse movimento de avanço neoliberal junto ao crescimento da extrema-direita tendeu a uma aceleração e radicalização no desmonte das políticas sociais. Apenas no âmbito dos sistemas educacionais das redes básicas pode-se indicar uma histórica desvalorização do trabalho no magistério que se acentua com a redução de investimentos do estado, a partir de políticas como a Emenda Constitucional 95² que impõe um teto de gastos nos gastos públicas, reduzindo drasticamente os investimentos em setores como a educação pública. Além de outras proposições que demarcam um retrocesso na função social da educação, como as propostas de censura de temas críticos, como os estudos de gênero, por parte do Movimento Escola sem Partido (ESP). Considerando esse contexto de desvalorização e desmonte das políticas educacionais tem-se como objetivo a descrição e a análise de alguns mecanismos e processos de organização e controle do trabalho educacional efetivados pelo estado de Santa Catarina ou pautados no conflito entre forças da sociedade civil.

A investigação feita tem como método principal a revisão bibliográfica e a análise documental feita a partir de alguns dados de domínio público produzidos entre 2015 e meados de 2019 por forças de setores do Estado e da sociedade civil, sejam legislações relacionados à políticas estaduais e federais, sejam em relação a discursos e propostas de setores como entidades sindicais ou de movimentos da sociedade civil, tendo-se como foco as propostas de setores de influência, nas disputas pela implementação de políticas no âmbito da REESC.

Sabe-se que a temática da organização e controle do trabalho docente é muito ampla e pode envolver diferentes elementos e âmbitos de análise. Assim, não se tem a mínima pretensão de esgotar ou dar conta de analisar sistematicamente o tema. Reconhecendo tais limites, busca-se elaborar uma compreensão da política educacional do estado como forma de organizar e controlar o trabalhador da educação e ao mesmo tempo como espaço de disputa entre projetos antagônicos.

Organização e controle do trabalho docente na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (2015-2019).

No âmbito das formas de controle dos trabalhadores e no controle das políticas



educacionais destacam-se centralmente duas formas ou mecanismos gerais que tradicionalmente são utilizados de modo articulado pelo estado e pelos setores vinculados ao capital na manutenção de seus interesses, os mecanismos de coerção e de produção de consenso. Dentro desses dois âmbitos gerais pretende-se identificar e descrever a utilização de diferentes mecanismos de controle do trabalho docente nas políticas educacionais da REESC identificadas entre 2015 e meados de 2019.

Entre os dados considerados se indicam diversas políticas de gestão do trabalho docente ou articuladas à estas, como os Planos de Carreira e o regime de contratação temporários, propostas de leis que impactam o trabalho docente, o projeto do Movimento Escola Sem Partido e as propostas de militarização das escolas. Compreende-se que tais reformas e proposições de reformas avançam com a política neoliberal e privatista associada à desestruturação de um projeto de educação pública, gratuita e de qualidade, articulando-se com o avanço de tendências autoritárias e neofascistas.

No âmbito das políticas educacionais da REESC a coerção e o consenso como formas de controle do trabalho docente são identificados. No âmbito da carreira docente e do regime temporário se aponta como o discurso gerencial articulado a uma ética empresarial busca produzir um consenso voltado à responsabilização por resultados. Se identifica no novo plano de carreira dos professores efetivos e no regime de contratação dos temporários estratégias de consenso em torno de um projeto de professor “aulista”, por meio do incentivo ao aumento da produtividade do tempo em sala como meio de aumento do total da remuneração. Destaca-se que o congelamento dos salários e a desvalorização da carreira do magistério são condições ideais para incentivar os docentes a tentar aumentar a sua carga horária. (Valverde, 2018)

Assim, as mudanças nas legislações nesse período indicam que o governo buscou articular um controle a partir de elementos de consenso e elementos de coerção. Em específico destaca-se como o novo plano de carreira (Santa Catarina, 2015, 2015a) articulou medidas coercitivas numa tendência a estagnar a remuneração do magistério, por meio de reduções compulsórias da jornada de trabalho, a redução da remuneração total e o aumento da rigidez no desenvolvimento funcional. (Valverde, 2018)

Paralelamente à desvalorização da remuneração e da carreira geram-se maiores condições para que os professores incorporem um modo de ser professor “auleiro”, que aumente seu salário conforme a ampliação de sua jornada de trabalho. Assim identifica-se uma desvalorização articulada à uma maior responsabilização por resultados associada a uma maior produtividade em sala. Assim, formas de controle da



produtividade que indicam um avanço na lógica gerencialista e meritocrática de organização do estado, visando uma responsabilização docente em termos de produtividade em sala para obtenção de acréscimos salariais. (Valverde, 2018)

Outro aspecto central das políticas do trabalho docente na REESC é grande contingente de professores temporários, os quais têm as piores condições de trabalho e maior desvalorização laboral. Destaca-se como a atualização do regime de contratação dos temporários (Santa Catarina, 2015a) começou a prever jornadas horistas, com diversas modalidades de jornadas totais. Entende-se que a grande instabilidade dos professores temporários tende a colocá-los numa posição mais suscetível à coerção em processos de greve e mobilização política, seja por administradores dos locais de trabalho como do sistema educacional em questão. A alta proporção de temporários pode ser vista como uma estratégia de contenção e fragmentação³ da organização política dos trabalhadores da educação básica. (Seki et al, 2017)

Assim, destaca-se que esse projeto gerencial da carreira e do regime temporário expressam formas de desvalorização do magistério, articulados a produzir um professor auleiro, desvalorizado, instável e com pouco tempo para realização de seus planejamentos e/ou com dificuldades de organização política. Essa lógica de controle de uma certa produtividade também aparece no Plano de Carreiras (Santa Catarina, 2015) por meio de formas de gratificação para diretores e assessores de direção escolar articuladas a metas de aumento de alunos por unidade e de turnos de funcionamento da mesma.

Destaca que no contexto de influência, esse projeto gerencial foi pautado por setores internacionais e nacionais como a OCDE, o movimento empresarial Todos Pela educação, setores do Conselho Nacional de Secretário de educação (CONSED), o Instituto Lemann e o Governo de Santa Catarina. Além disso, a orientação meritocrática foi até mesmo parcialmente aceita por agentes de setores docentes, como o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (SINTE/SC) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).⁴ (Valverde, 2018)

Além dessa dimensão de projeto de consenso de um projeto neoliberal de ser professor e diretor escolar, destacam-se na REESC alguns mecanismos de gerenciamento do trabalho docente centrados na coerção, como as investidas do Movimento Escola sem Partido (ESP) e a Militarização da escolas estaduais.



O Movimento Escola Sem Partido é um projeto “[...] orquestrado por setores conservadores da sociedade civil que buscam “disciplinar” o trabalho docente, sobretudo, nas escolas de educação básica pública.” (p. 265). Sobre o crescimento do ESP as autoras (2018) afirmam:

Espraiados pelo movimento conservador que ganhou fôlego após o golpe jurídico, midiático e parlamentar de 2016, o ESP⁵ ganha destaque e simpatia nos setores mais atrasados do Congresso Nacional e dos legislativos estaduais e municipais. Idealizado pelo procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib, o ESP propõe uma verdadeira mordada aos educadores, com o argumento de que a função da escola é somente ensinar, diferente, portanto, daquilo que manda nossa Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que deixam clara a função social da escolas e suas finalidades: pleno desenvolvimento da pessoa; formação para cidadania e; preparação para o trabalho, permeados pelos princípios da liberdade de aprender ensinar e da pluralidade das ideias e concepções pedagógicas. (2018, p. 265)

Em Santa Catarina em particular o ESP tomou maior notoriedade por meio da ação de Caroline Campagnolo, deputada estadual do PSL (Partido Social Liberal), a qual logo após ser eleita buscou incentivar que estudantes da REESC filmassem professores em sala de aula como forma de denunciar por “doutrinação” os docentes que abordassem determinados temas como gênero e marxismo. As ações da então deputada eleita foram consideradas pelo SINTE/SC como um ato autoritário e de censura que vai contra a liberdade de cátedra⁶. A entidade sindical ainda destaca que o ESP foi declarado inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal (STF), além de ser considerado pela Organização das Nações Unidas (ONU)⁷ como ato de censura à liberdade de expressão de professores e estudantes pela professores.

Santos e Pereira (2018, p. 266) destacam que além da “suposta neutralidade” nos discursos e práticas do ESP o que se evidencia “[...] é o absolutismo, em última instância, a negação do diferente, a intolerância com o diverso [...]”, ou seja, um projeto que visa obter um controle coercitivo de censura de temas que divirjam da agenda neoliberal e conservadora dos Partidos da ordem.

No mesmo sentido desse projeto de censura do trabalho docente destaca-se outra reforma educacional que vem tomando força: a militarização das escolas de educação básica públicas. Em reportagem⁸ de Patrik Camporez pela revista Época de 23 de julho de 2018 se indica a partir de levantamento que entre os anos de 2013 e 2018 houve um aumento de 212% no número de escolas das redes estaduais de educação básica



dirigidas pela Polícia Militar, de 39 militarizadas para 122, indicando-se que em 2019 cerca de 70 escolas passariam pelo mesmo processo.⁹

Santos e Pereira (2018,) analisam as proposições de militarização em contraposição às proposições da Constituição Federal (CF) da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996):

De acordo como § 5º, do art. 144 da CF de 1988, a função das polícias no Brasil é garantir segurança pública, cabendo às polícias militares, em específico, a polícia ostensiva e a preservação da ordem pública. Assim, colocar a gestão das escolas públicas não pertencentes às corporações, sob a responsabilidade dos militares, além de se constituir claro desvio de função, é negar os princípios e finalidades da educação nacional, na medida em que os processos organizativos e pedagógicos dessas escolas deixam de seguir a LDB e são definidos pelas normas das corporações. (Santos; Pereira, 2018, p. 260)

Os autores (2018, p. 266) apontam como o avanço do projeto de Militarização das escolas públicas de ensino básico seria uma forma de materializar o projeto Escola Sem Partido, havendo uma íntima conexão entre as duas proposições, sendo que “[...] ambos buscam um novo tipo de intelectual, que consente com a estrutura econômico-social desumana e desigual e com a ideologia da coesão social de caráter autoritário e conciliatório.” (p. 265-266)

Assim, os autores (2018, p. 267) destacam como a militarização das escolas e o movimento ESP se articulam na função hegemônica de forjar um falso consenso para a “[...] formação de cidadãos de novo tipo, devidamente instruídos e treinados para atender às demandas do mercado de trabalho e das novas exigências do processo de reestruturação produtiva do capital.”

Assim, as contrarreformas de estado no Brasil, iniciadas com o Golpe de 2016 e com o advento do Bolsonarismo, ou seja, a reforma trabalhista, reforma da previdência e o desmonte de políticas sociais se articulam com esses dois projetos educacionais, uma vez que estes últimos têm como objetivo censurar o debate de temas críticos e que possibilitem ideologias que fujam ao neoliberalismo, ao conservadorismo e ao neofascismo brasileiro. Ou seja, visam produzir “[...] estudantes e professores apaziguados, sem opinião, corpos sem mente, desumanizados, generalizados, expropriados dos determinantes que lhes dão sentido humano.”(Santos; Pereira, 2018, p. 267)



Santos e Pereira (2018, p. 269) concluem que a militarização e o ESP atacam diretamente direitos constitucionais e a base do Estado Democrático de Direito, uma vez que atuam como um projeto absolutista e conservador.

Assim, compreende-se que tanto o movimento Escola Sem Partido como o projeto da Militarização das escolas recolocam a censura característica da ditadura civil-militar como um mecanismo de controle docente e do campo educacional, fomentando a perseguição política de profissionais que atuem com temas relacionados aos estudos de gênero, ao feminismo, marxismo, sociologia e a temáticas relacionadas à defesa dos direitos humanos, etc.

Assim, além dos mecanismos de coerção presentes em momentos de greve da categoria docente na REESC, como a ação policial¹⁰, as ameaças das chefias nos locais de trabalho e/ou do governo do estado e dos mecanismos de controle coercitivo e por meio da produção de um consenso em torno de professores e diretores mais produtivos, destaca-se um avanço de uma nova lógica na organização do trabalho docente, pautada centralmente num projeto autoritário de censura e coibição da liberdade de cátedra. Por mais que o ESP tenha sido julgado como inconstitucional, se indica como esse processo de censura pode avançar por meio da militarização das escolas básicas, um projeto que é ainda mais emblemático se considerarmos a articulação entre contrarreformas neoliberais de Estado e o avanço do neofascismo Bolsonarista.

Compreende-se que essas medidas coercitivas tendam a restringir as possibilidades de um trabalho docente com qualidade, afetando não só o trabalho e organização política da categoria, mas violando também os direitos sociais e o Estado Democrático de direito.

Considerando a amplitude das ofensivas do capital em suas articulações mais retrógradas pode-se levantar a pergunta: Quem deve se organizar para defender a educação pública e o Estado democrático de direito? Somente os docentes e os demais profissionais que atuam nas políticas educacionais não parece ser uma alternativa suficiente, mesmo que fosse mobilizada efetivamente pela (falha) organização política da categoria.

Assim, a solução mais proporcional deveria ser a atuação dos docentes articulados às demais parcelas da sociedade civil, em especial a classe trabalhadora, assim como as entidades sindicais, as quais precisam se organizar de modo mais efetivo. Esses setores são os únicos que tem forças para defender e conquistar direitos sociais básicos da



classe trabalhadora no conflito com as ofensivas das classes articuladas ao capital, algo que os setores neoliberais-autoritários-fascistas tem bastante ciência, o que explica a atuação sistemática dessas classes dominantes para desmontar e desvalorizar a educação e o trabalho docente.

Compreende-se que a educação pública historicamente constituiu um espaço estruturalmente limitado pelo estado como forma de manutenção das relações de poder e força no conflito capital-trabalho, mas ao mesmo tempo um espaço com contradições e muitas potencialidades no que tange a educação como forma de emancipação social.

Considerações finais

Entende-se, a partir da análise feitas, que a educação básica passa por um processo de avanço de uma lógica gerencialista e autoritária de estado, que desvaloriza o trabalho docente nas redes públicas num horizonte de desmonte do estado e de direitos sociais. Tal disputa historicamente tendeu a um gerencialismo neoliberal, pautado na desvalorização e desmonte de uma política social que estruturalmente nunca se consolidou plenamente, porém nos últimos anos vem sendo disputada e influenciado a partir de um avanço de uma lógica autoritária e fascista, que em parte sempre esteve presente na atuação do estado em geral, mas que no âmbito educacional havia ficado dormente após o final da ditadura, mas que retorna na atualidade de modo articulado às contrarreformas de estado.

Assim, os resultados identificados apontam para um movimento geral de desvalorização desses trabalhadores e da educação como um direito social, além de apontar para tendências autoritárias que marcam o governo Bolsonaro iniciado em 2019. O debate e a análise acerca do tema apontam a urgência de novas formas de organização política por parte dos trabalhadores docentes, dos movimentos sociais e das entidades sindicais em conjunto com a sociedade.

Notas

¹ Com base em dados da Secretaria de Educação de Santa Catarina (SED, 2019).

² EC 95 disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm

³ Compreende-se que a fragmentação dos docentes pode se dar por diferentes fatores, seja por possíveis corporativismos e conflitos entre interesses dos professores efetivos (estatutários) e dos professores temporários, seja pelo fator que a instabilidade e rotatividade dos professores temporários aumentam as chances de uma desarticulação



destes professores com seus locais de trabalho. A fragmentação da categoria também pode ser compreendida como um processo articulado aos limites da organização política da categoria em suas entidades de base e movimentos sindicais do magistério da REESC, com tendências que já apontaram para graus de imobilismo ou possível cooptação de setores sindicais por setores do governo. Ao mesmo tempo indica-se a presença de coletivos e movimentos de base com tendências mais críticas ao governo e as últimas gestões do sindicato do magistério estadual.

⁴ Essa tendência já havia sido apontada em estudo de Souza (2014)

⁵ As autoras (2018, 265) apontam 4 pontos gerais do ESP: "[...] i) são propostos por parlamentares de partidos conservadores; ii) atacam a educação e a escola pública; iii) detêm apoio do empresariado educacional e dos detentores dos meios de produção; iv) partem do pressuposto de que os professores e as professoras fazem proselitismo político-partidário e cerceiam o direito de aprender dos estudantes."

⁶ Informações disponíveis em: <https://sinte-sc.org.br/Noticia/1948/nota-conjunta-das-entidades-representativas-dos-trabalhadores-em-educacao-de-sc-em-repudio-as-manifestacoes-da-candidata-eleita-ana-carolina-campagnolo>

⁷ Informações disponíveis em: <https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2017/04/epoca-negocios-relatores-da-onu-denunciam-escola-sem-partido-e-apontam-censura-no-projeto.html>

⁸ Informações disponíveis em: <https://epoca.globo.com/numero-de-escolas-publicas-militarizadas-no-pais-cresce-sob-pretexto-de-enquadrar-os-alunos-22904768>

⁹ Em Santa Catarina até o momento existe somente uma escola da REESC que já foi militarizada, sendo que mais duas estão em processo para tal. Informações disponíveis em: <https://www.sc.gov.br/noticias/temas/educacao-noticias/chapeco-palhoca-e-biguacu-terao-escolas-estaduais-no-modelo-civico-militar-em-sc>

¹⁰ No que tange a atuação do uso legítimo da violência física por parte de agentes de Estado, se ressaltam os episódios de agressão da Polícia Militar contra professores da rede estadual que protestavam em 2015 contra a aprovação do novo plano de carreira e do regime temporário horista. Informações disponíveis em: <http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2015/12/alesc-tem-tumulto-aprova-plano-de-carreira-dos-professores.html>

Referências bibliográficas

Behring, Elaine Rossetti. Brasil em Contra-Reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez Editora, 2008.s



Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

Bresser-Pereira, Luiz Carlos; Spink, Peter. Reforma do Estado e administração pública gerencial. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2006.

Gramsci, Antonio. Concepção dialética da História. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978

Caderno 22 (1934): Americanismo e fordismo. Cadernos do Cárcere. Vol. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

Marx, K. O capital. São Paulo: Boitempo, 2013

Santa Catarina. Lei nº 668, de 28 de dezembro de 2015. Dispõe sobre o Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual, instituído pela Lei Complementar nº 1.139, de 1992, e estabelece outras providências. Florianópolis, 2015.

Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/recursos-humanos-161/plano-de-carreira-dos-profissionais-da-educacao-basica/4098-lei-complementar-n-668-de-28dezembro2015-1> Acesso em: 13/11/2019.

Lei nº 1.139, de 28 de outubro de 1992. Dispõe sobre cargos e carreiras do Magistério Público Estadual estabelecem nova sistemática de vencimentos, institui gratificações e dá outras providências. Florianópolis, 1992

http://www.portaldoservidor.sc.gov.br/ckfinder/userfiles/arquivos/Legislacao%20Correlatada/Leis%20Ordinarias/1992_lei_complementar_promulgada_N%C2%BA_1_139%2C_d_e_28_de_outubro_de_1992.pdf Acesso em: 13/11/2019.

Lei nº 16.861, de 28 de dezembro de 2015. Disciplina a admissão de pessoal por prazo determinado no âmbito do Magistério Público Estadual [...]. Florianópolis, 2015a.

Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2015/16861_2015_lei.html

Acesso em: 13/11/2019.

Lei 16.903. Altera a Lei nº 16.861, de 2015, que disciplina a admissão de pessoal por prazo determinado no âmbito do Magistério Público Estadual, para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público [...]. Florianópolis, 2016. http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2016/16903_2016_Lei.html Acesso em: 13/11/2019.



Lei Complementar nº 456, de 11 de agosto de 2009. Disciplina a admissão de pessoal por prazo determinado no âmbito do Magistério Público Estadual, para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público [...]. Florianópolis, 2009. Disponível em: http://www.portaldoservidor.sc.gov.br/ckfinder/userfiles/arquivos/Legis_lacao%20Correlat_a/Leis%20Complementares/2009_lei_complementar_Nº_456%2C_de_11_de_agosto_de_2009.pdf Acesso em: 13/11/2019.

Lei nº 4.886, de 29 de junho de 1973. Regula na parte referente ao exercício do magistério para regência de aulas das 5as, 6as, 7as e 8as, séries do 1º grau e para as do 2º grau, o artigo 122, da Constituição do Estado. Disponível em http://200.192.66.20/alesc/docs/1973/4886_1973_lei%20.doc. Acesso em: 13/11/2019. Secretaria de Estado de Educação. Educação em números. Atualizado em 29/3/2019. 2019. Disponível em <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/educacao-em-numeros> Acesso em: 13/11/2019.

Santos, Catarina de Almeida; Pereira, Rodrigo da Silva. Militarização e Escola sem Partido: duas faces de um mesmo projeto. Retratos da Escola, v. 12, n. 23, p. 255-270, 2018. Acesso em: 13/11/2019.

Seki ET AL. Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira. Práxis Educativa, Vol. 12, Nº. 3, 2017, págs. 942-959 Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6093276> Acesso em: 13/11/2019.

Souza, Jéssica Ignácio de. Política de remuneração e carreira dos professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina (2011-2014): a parcialidade na implementação do piso nacional e a (des)valorização docente. 2014. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. CED-UFSC. Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/06/jessica-souza.pdf> Acesso em: 13/11/2019.

Valverde, R. S. O novo Plano de Carreira e a contratação temporária horista na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (2015-2017): valorização ou desmonte do trabalho do Magistério? 2018. 190f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/198298> Acesso em: 13/11/2019.



A proposta de formação continuada de professores em campo GRANDE/MS: instruir e/ou prescrever para controlar?

Tânia Maria Terra Serra dos Passos
Elaine Lucio Loebelin

Resumo

Este artigo é parte de pesquisa de doutorado em andamento. Analisamos, neste momento, a produção acadêmica sobre as políticas públicas de formação continuada de professores nesta década, a fim de subsidiar a análise da legislação da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, no período de 2013 a 2018. Este texto visa apreender na legislação e na literatura as peculiaridades das políticas de formação continuada na conjuntura neoliberal, no caso de Campo Grande, identificando-se as estratégias de controle do trabalho sob a mediação da formação continuada. Nossa hipótese é que, apesar das contradições peculiares aos processos formativos docentes no capitalismo, tal formação continuada tem potencialidade para ser estratégia se assegurar a aprendizagem de novas tecnologias da educação e proporcionar reflexões e discussões sobre as práticas; contudo, no modo de produção capitalista, isso é obstaculizado devido às políticas estatais responderem mediata e imediatamente às demandas mercadológicas e sociais, em detrimento do ensino. Problematicamos que a principal contradição é que a política foi apresentada como proposta de valorização do professor, desde o nível federal, no MEC, porém o destituiu da autonomia, impondo uma formação, legitimada pelo Estado, para administrar a precariedade escolar, cuidar, gerenciar a sala, minimizar problemas sociais em detrimento do ensino. Sob o referencial materialismo histórico e dialético, o método foi a análise da legislação. Nos resultados apresentamos a discussão em que o controle do trabalho docente tem dimensões subjetivas, como a formação, mas também as objetivas, como precariedade da escola e das relações de trabalho dos docentes.

Palavras-chave: políticas públicas; formação Continuada de professores; legislação docente; Carreira do magistério.

Introdução

O presente artigo é parte de pesquisa de doutorado em andamento, levará em consideração a produção acadêmica sobre as perspectivas permanentes de uma formação continuada de professores da Educação Básica, no período de 2013 a 2018. Deste modo, o texto tem como objetivo apreender na legislação e na literatura as



peculiaridades das políticas de formação continuada na conjuntura neoliberal, no município de Campo Grande, identificando-se as estratégias de controle do trabalho sob a mediação da formação continuada.

Para tanto, iremos apresentar uma análise das políticas públicas educacionais implantadas pelo Ministério da Educação (MEC), nesta década, com o intuito de verificar sua atuação no contexto educacional.

A política de formação continuada tem potencialidade para ser estratégia de se assegurar a aprendizagem de novas tecnologias da educação e proporcionar reflexões e discussões sobre as práticas; contudo, no modo de produção capitalista, isso é obstaculizado devido às políticas estatais responderem mediata e imediatamente às demandas mercadológicas e sociais, em detrimento do ensino.

Assim um dos grandes desafios para a educação nacional é promover uma educação de qualidade, implantando uma política de formação continuada de professores que tenha lugar de destaque, sem sofrer influência do mercado capitalista e das políticas neoliberais. Para tanto, este trabalho foi elaborado sob a luz do referencial do materialismo histórico e dialético, o método foi a análise da legislação.

Ao analisar os documentos e o contexto que envolvem a formação do professor, inicio este artigo discorrendo sobre os conceitos relacionados a Política Pública e a Política Neoliberal, pois ainda há um desconhecimento destes conceitos por parte dos profissionais da área da educação.

Política Pública

Partindo do princípio que todos profissionais da educação necessitam apreender a história e o conceito do termo política pública, para que possam interagir, defender e discorrer a propósito de seus ideais políticos. Nesta perspectiva, utilizamos como fundamentação teórica o texto de Souza (2006) intitulado “Políticas Públicas: uma revisão da literatura”.

Os teóricos H. Laswell (1936), H. Simon (1957), C. Lindblom (1959; 1979) e D. Easton. Laswell (1965) conceituam com prioridade a palavra Política Pública, desta maneira, para subsidiar as discussões e as análises propostas neste trabalho, optamos por apresentar o mapa conceitual referente às políticas públicas segundo os quatro grandes teóricos fundadores da política pública:

Anexo 1



O mapa conceitual nos demonstra que a política pública passa a existir à medida que a sociedade elabora os seus ideais e as suas necessidades tornam-se “evidentes” para os governantes. Dessa forma, é preciso apreender que alguns elementos que contribuem para definir sua precisão, como: período histórico, conhecimento científico, relações de poder, interesses partidários e próprios, governo, estado e sociedade.

Diante deste mapa conceitual, podemos dizer que a política pública faz parte da nossa vida em sociedade, do nosso trabalho, há várias décadas, desta forma é impossível negar sua existência e sua importância no âmbito educacional, não podem ser invisíveis, precisam dialogar com os profissionais da área.

Decisões e análises sobre política pública, segundo Laswell (2006, p. 24), implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.

Para Laswell é necessário refletir e compreender o contexto do qual estamos analisando, entender qual o papel de cada ator dentro do cenário da política pública, quais são as relações que permeiam o período histórico analisado, se há relações de poder presente se beneficiando e se houve participação de representações sociais.

Estas questões apontadas nos faz refletir de como procede a implantação de uma política pública num determinado sistema e período.

Para analisar as políticas públicas, Azevedo (2004) discorre que

se deve considerar nas análises é que as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria. Nesse sentido, são construções informadas pelos valores, símbolos, normas, enfim, pelas representações sociais que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade. (Azevedo, 2004, p. 5).

Acordamos com o autor que para analisarmos as políticas públicas faz-se necessário analisar o contexto envolvido, intuir a memória dos fatos e da sociedade, os símbolos, as normas estabelecidas, pois é a partir destes entendimentos que se consegue interpretar e analisar a elaboração e a implantação de uma política pública, fato este imprescindível para a carreira dos professores.

As políticas estão interligadas com a sociedade, com o Estado, com todo o desenvolvimento histórico do país. Deste modo, destacamos que as políticas públicas educacionais não divergem de todo o contexto analisado, aliás, vivencia e sofre todas



as manipulações e as consequências de um Governo e Estado que prioriza o mercado capitalista dentro de uma política neoliberal

1.2. Feições capitalistas no contexto das políticas públicas

Ao falarmos de políticas públicas, precisamos abordar as feições capitalistas que o Estado na maioria das vezes assume. Marx (1995) em sua obra discorre sobre o que é ser capitalista.

Ser capitalista significa ocupar, no solo una posición personal en la producción, sino también una posición social. El capital es un producto colectivo, no puede ser puesto em movimiento sino por actividad conjunta de muchos miembros de la sociedad y, em último término, solo por la actividad conjunta de todos os miembros de la sociedad. El o capital no ES, pues, una fuerza personal, es una fuerza social. (Marx C., & Engels F., 1995, p. 36)

Será que temos claro e sabemos definir o que é ser capitalista? Para o autor ser capitalista é ocupar uma posição de destaque no seu habitat, controlar o sistema produtivo, pois o sistema necessita de ações que venham incentivar e promover, por meio da classe trabalhadora, o capital, o lucro.

No modo de produção capitalista, este é obstaculizado com os órgãos estatais respondendo à mediação e demandando as demandas mercadológicas e sociais, em detrimento do ensino. Assim, as conquistas dos trabalhadores frente ao seu trabalho, geram lucros para os patrões, para a classe dominante, podemos dizer que o capitalismo visa o enriquecimento e melhorias financeiras somente para a classe burguesa, para os que estão no poder.

Ao analisamos a atuação do capitalismo na política educacional, questionamos evidências de manipulação (ideologia) dos professores em prol do capital, desta forma buscamos analisar e verificar se a formação de professores em Campo Grande/MS: instrui ou prescreve para controlar?

Neste artigo problematizamos que a principal contradição é que a política de formação foi apresentada como proposta de valorização do professor, desde o nível federal, no MEC, até o momento da destituição da autonomia, impondo uma formação, legitimada pelo Estado, para administrar uma precariedade escolar, cuidar, gerenciar a sala; eliminam os sociais em detrimento do ensino.



A verdade é que o Estado capitalista não conseguiu evitar os problemas estruturais que foram surgindo com o aumento do desemprego causado pela ganância dos patrões em obter mais lucros, pois, ao trocar o trabalhador braçal por máquinas, surgiu um impacto social que provocava o desequilíbrio do Estado capitalista. Com esse desequilíbrio, o Estado começou a entrar em crise e começou a perder a força de manipulação da sociedade.

Peroni (2003), ao analisar a crise do capitalismo, faz as seguintes considerações:

Partimos, portanto, da tese de que o capitalismo vive uma crise estrutural, e, por isso, as contradições estão mais acirradas. Neste contexto, verificamos que a ofensiva neoliberal, que se caracteriza, justamente, como uma estratégia para superação desta crise, utiliza-se, em larga escala, de uma ideologia para construir a ambiência cultural necessária a este período particular do capitalismo, camuflado de pós-capitalismo. (Peroni, 2003, p. 3).

Segundo a autora, a crise estrutural do capitalismo levou ao aparecimento de políticas públicas que possibilitaram a superação das dificuldades enfrentadas pelo Estado. Esse contexto propiciou o surgimento da política neoliberal, na qual o Estado Mínimo retorna ao indivíduo todas as responsabilidades, o poder de decisão econômica e social, tentando garantir o bem-estar da sociedade.

No período do neoliberalismo, o Estado não conseguia resolver suas questões de ordem econômica e, em consequência, transferia sua responsabilidade com as políticas sociais para a sociedade, justificando que a ação implantada foi resultado da crise financeira. Isso gerou problemas na expansão do emprego e, assim, a responsabilidade de encontrar a solução de arrumar e organizar a situação econômica, social e política incidiu sobre os ombros da população.

A política neoliberal pretende reformar o Estado para transformá-lo em Estado-mínimo, e isso implica “[...], desenvolver a economia, fazer a reforma educacional, por meio do conselho ideológico [...]. Eis a sua fórmula: um máximo de liberdade econômica, combinando com o respeito formal aos direitos políticos e um mínimo de direitos sociais. A educação está entre eles”. (Marrach, 1996, p. 50).

A concepção neoliberal em relação à educação propõe que o Estado também tenha uma participação mínima, sendo implantadas políticas que garantam à sociedade a educação básica. Portanto a política educacional, segundo a concepção neoliberal, transfere ações da esfera do direito para a da economia, tendo em vista que sua função



está relacionada às novas demandas do capital.

A verdade é que o Estado deixa de promover a política educacional no campo das políticas sociais e, assim, condiciona a política educacional aos interesses do mercado, sofrendo, também, as consequências das privatizações do sistema público.

Antes, faz-se necessário abordar, na próxima sessão, as políticas educacionais implantadas pelo MEC na educação nacional do país.

As políticas públicas direcionadas para a formação continuada implantadas pelo Ministério de Educação (MEC).

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N. 9394/1996

No Brasil, a política de formação continuada de professores percorre um novo caminho, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N. 9394/1996, conhecida também como Lei Darcy Ribeiro, que foi promulgada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República, de 20 de dezembro de 1996.

A formação dos professores sofre impactos imediatos com a promulgação do novo texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N. 9394/1996, pois as referidas alterações surgem como questões imprescindíveis para dar qualidade a educação brasileira.

No quadro abaixo analisamos o Art. 62 da LDB N. 9394/1996, que se refere especificamente à formação de professores.

| | |
|--|--|
| <p>Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)</p> | <p>Destacamos que alguns governantes estão usufruindo deste artigo para não ter que remunerar os professores em nível de graduação. Desta forma, pode contratar somente profissionais com formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio. Isto nos faz pensar em precárias condições de trabalho e a perda crescente do poder aquisitivo do salário.</p> |
| <p>§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).</p> | <p>Neste parágrafo é assegurada a formação inicial, formação continuada e a capacitação dos professores sob o regime de colaboração ente os três entes federados.</p> |



| | |
|--|---|
| <p>§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).</p> | <p>Neste item é aberto para utilização de recursos e tecnologias de Educação a Distância – EAD. O professor assume sua formação em seu período de descanso, este fator nos leva a refletir sobre esta formação por meio da EAD.</p> |
|--|---|

Fonte: Brasil (2009, 2017).

No quadro destacamos alguns pontos de amargura frente à formação continuada de professores, torna-se inadmissível nos tempos atuais permitir a formação em nível médio, principalmente no município de Campo Grande/MS, onde existem demandas de professores com graduação para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

A citação de Barbosa (2003) deixa claro o que significa permitir formação em ensino médio na atual conjuntura da educação brasileira.

[...] essa situação pode significar, mais uma vez, descaracterização profissional do docente já produzida, ao longo da história, por estratégias de redução do conhecimento na formação do professor e, conseqüentemente, de sua ação pedagógica. Somem-se a isso as precárias condições de trabalho e a perda crescente do poder aquisitivo do salário para se ter um panorama do que poderá acontecer em prazo relativamente curto com a carreira do magistério e com a qualidade da educação no país. (Barbosa, 2003, p.174)

No presente contexto histórico temos um Estado que imprime em sua gestão a contensão de despesas públicas, assim a referida legislação pode causar sérios danos a educação do país, pois tal norma vem possibilitar a precarização das condições de trabalho, da formação e da valorização dos professores.

O artigo investiga a formação continuada na REME, desta forma, é salutar destacar que o Sistema Municipal de Ensino, de Campo Grande/MS, possui Deliberações normativas que prevêm a habilitação do professor da educação básica, dentre as quais destacamos:

a Deliberação CME/CG/MS N. 1.903/2016, que prevê a formação para atuar na educação infantil em nível de licenciatura com habilitação na área específica e;

a Deliberação CME/MS N. 1.605/ 2013, a qual estabelece que para atuar no ensino fundamental, o docente deverá ter licenciatura plena na área de atuação.

Porém, precisamos ter clareza que a LDB Nº 9394/1996 é uma lei federal, sendo superior às legislações estaduais e municipais. Assim as legislações não podem



discordar, caso contrário são consideradas inconstitucionais.

Entendemos que as legislações estabelecidas pelo Sistema Municipal de Ensino de Campo Grande/MS são essenciais para a política de formação da REME, porém as referidas deliberações estão indo de encontro com o estabelecido na política nacional. Finalizamos este item, destacando as inúmeras alterações realizadas no texto original da LDB. São tantas que os profissionais da área educacional não conseguem acompanhar, sendo de suma importância que os professores que acompanhem e tenham formação referente à legislação educacional vigente, pois é necessário apreender sobre a política educacional para podermos reivindicar direitos.

Plano Nacional de Educação (PNE)

Saviani cita que “[...] a idéia de plano no âmbito educacional remonta à década de 1930, sendo que sua primeira manifestação explícita nos é dada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” lançado em 1932.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova expressa o anseio da elite intelectual (união de 26 pesquisadores da educação) por uma política pública educacional que contemplasse uma educação de qualidade, que permitisse a ideia da organização de um sistema educacional. Saviani cita que a leitura do referido documento nos leva a pensar na elaboração do Plano Nacional de Educação.

Para Saviani (1999), a ideia de o sistema educacional possuir um plano de educação que fortalece a sociedade e permite atividades educativas que possibilitam transformar a sociedade e o país:

Pela leitura global do Manifesto, pode-se perceber que a idéia de plano de educação se aproxima, aí, da idéia de sistema educacional, isto é, a organização lógica, coerente e eficaz do conjunto das atividades educativas levadas a efeito numa sociedade determinada ou, mais especificamente, num determinado país. (Saviani, 1999, p. 75).

O Brasil necessitava de um Plano Nacional de Educação que estabelecesse a todos o direito a uma educação de qualidade, organizada em nível nacional, de forma a garantir que as metas e estratégias descritas nos planos de educação nacional, estadual ou municipal viessem assegurar o desenvolvimento da educação nacional.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) – foi aprovado pela Lei nº 13.005/2014 e



implantado com o dever de proporcionar:

a educação como direito individual;

a educação como fator de desenvolvimento econômico e social;

a educação como meio de combate à pobreza, pois é um documento nacional que fixa as diretrizes para políticas públicas de educação, organizado de dez em dez anos, com o intuito maior de assegurar a todos a educação como “direito público subjetivo”.

Neste estudo daremos visibilidade para o Plano Municipal de Educação de Campo Grande/MS, aprovado pela Lei n. 5.565/ 2015, destacaremos nesta análise as metas e as ações que normatizam a política de formação continuada de professores.

Os Planos Municipais de Educação são monitorados por uma comissão, de dois em dois anos, com intuito de verificar o cumprimento das metas estabelecidas.

Abordaremos no quadro abaixo os monitoramentos efetivados e publicizados referente a formação continuada.

Anexo 2 Tabla 2

Ao analisar o quadro acima com registro dos monitoramentos referentes à meta 16 - formação continuada, concluímos que ainda temos um grande percurso para o seu cumprimento, é preciso políticas públicas eficazes para assegurar a qualidade da formação continuada.

No ano de 2017 até meados de 2018, participei da comissão de monitoramento do PME, os quais tiveram acesso às reuniões e discussões da comissão, fator preocupante o qual destacamos que o monitoramento aconteceu após o período de análise, desta forma, a comissão de monitoramento ficou sem condições de implantar ações, não conseguindo intervir a tempo para sugestões que efetivassem o cumprimento das metas.

Outro fator considerável são as propostas de intervenções da comissão, que ao analisar os relatórios acima, constatamos a sua ineficácia junto ao documento.

O Programa Educação em Foco: Múltiplas Dimensões da Formação Continuada

Nesse primeiro momento iremos analisar o documento - Programa Educação em Foco: Múltiplas Dimensões da Formação Continuada. Portanto, iremos verificar se a política apresentada no referido documento tem como proposta a valorização do professor, o fortalecimento da práxis docente ou permanece nas entrelinhas ações voltadas para administrar a precariedade escolar, o cuidar, o gerenciar a sala, o minimizar problemas



sociais em detrimento do ensino.

Na análise do documento iremos analisar a metodologia, seu objetivo, sua fundamentação teórica que será utilizada nas formações, para que possamos discernir as entrelinhas, dar sentido à pesquisa e promover uma reflexão dialético- histórica.

No quadro abaixo registramos alguns pontos norteadores para análise do programa “Educação em Foco: múltiplas dimensões da formação continuada” .

| | |
|-----------------------|--|
| Objetivo | Assegurar ao grupo de professores e demais profissionais da educação, de todas as etapas de ensino da Reme, a formação continuada nas diferentes modalidades, presencial e virtual, bem como o acompanhamento pedagógico com momentos de estudo e reflexão sobre as demandas do trabalho docente. (Campo Grande, 2017, p. 7) |
| Metodologia | Ainda, o Programa sinaliza uma metodologia orientada na problematização articulada entre conhecimentos científicos com os aspectos da prática social, pautadas em formações específicas nas áreas do conhecimento. (Campo Grande, 2017, p. 7) |
| Fundamentação teórica | Pautados nestas informações, e tendo como fundamento basilar a pedagogia histórico crítica e as políticas educacionais de formação continuada presentes nos principais documentos oficiais, a Secretaria Municipal de Educação primou pelo desenvolvimento de um trabalho que evidenciasse seu comprometimento com a melhoria do ensino na Rede Municipal de Campo Grande, por meio daquilo que representa a espinha dorsal no ofício da Suped/Semed, ou seja, a formação continuada. (Campo Grande, 2017, p. 9) |

Fonte: Campo Grande, 2017.

O referido Programa configura-se como expressão da política educacional do município de Campo Grande, no qual os professores são protagonistas da produção do conhecimento sistematizado, a formação tem como objetivo o acompanhamento pedagógico e reflexão do trabalho docente, é prevista tanto na forma virtual quanto presencial.

Como enfoque metodológico, parte da problematização articulada entre conhecimentos científicos com os aspectos da prática social, prevendo formação na área específica de cada professor.



O programa irá desenvolver sua fundamentação dentro da pedagogia histórica crítica, primando pela melhoria da qualidade de ensino. Constatamos neste primeiro contato com o documento, que é incumbido ao professor a responsabilidade de melhorar a educação da rede, porém, questionamos a importância dos técnicos, dos gestores de também assumirem e caminharem juntos nesta formação.

O entendimento seria que,

[...] quando o professor reflete sobre sua ação, ele está buscando soluções que atendam aos problemas reais encontrados em sala de aula e relacionando as teorias à situação singular vivenciada em sala para poder agir de maneira mais racional e adequada, evitando assim reproduzir vícios e atuar mecanicamente (Silva, 2009, p. 30).

O referido programa foi lançado com toda pompa para as autoridades do Município de Campo Grande, como um marco histórico, porém destacamos que o documento que implanta a formação continuada vem com ideias prontas, considerando que resolverão o problema da educação por meio de uma simples capacitação, fato totalmente alheio à realidade educacional, pois ninguém capacita ninguém.

A educação na atual década passa por mudanças, surgem novas demandas em relação à formação continuada e à organização do trabalho na escola. Desta forma, precisamos analisar os meandros das políticas de formação, investigar por onde anda o processo de flexibilização e precarização do trabalho docente.

Ao abordamos a flexibilização e a precarização do trabalho nas formações, precisamos recorrer à sociologia, que nos ajuda a apreender as novas demandas educacionais, estudando o desenvolvimento das habilidades cognitivas e comportamentais que se fazem necessárias ao novo perfil para a formação e força de trabalho docente.

É preciso um novo olhar para o contexto da formação, Oliveira (2004) discorre que:

Ao mesmo tempo em que a sociologia e a economia do trabalho discutem a mudança no perfil da força de trabalho e das novas exigências de formação, que apontam para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, em substituição a modelos de qualificação calcados no treinamento e na especialização, observamos pouca atenção, por parte dos pesquisadores, ao movimento semelhante que ocorre no contexto escolar. (Oliveira, 2004, p. 1138)

A formação continuada precisa contemplar ações que atendam à necessidade do professor em sua prática docente, em seu desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, à necessidade de diálogo entre os pares para poder implantar



políticas educacionais que trabalhem e superem a flexibilização e a precarização do trabalho escolar.

Diante do exposto, consideramos que o Programa de formação implantado pela SEMED não conseguiu superar as formas concretas das capacitações clássicas e perpetuadas historicamente, não evidencia de forma clara e sistemática, uma estrutura de formação continuada que se configure como política educacional de caráter amplo e não fragmentado.

Considerações Finais

A política de formação continuada é imprescindível para desenvolvermos uma educação de qualidade e com equidade, deste modo o programa de formação precisa contemplar a todos os profissionais envolvidos no contexto escolar.

Destacamos que a formação de professores precisa de continuidade, de uma exímia política de Estado, porém, ao analisar a história dos programas implantados constatamos que a cada mudança de gestão, inicia-se um novo programa, um novo projeto, como se a educação fosse implantada naquele instante.

Neste sentido, a política de formação continuada muitas vezes trás em sua conjuntura uma ideologia, uma prescrição de tarefa, que grande parte dos professores não consegue identificar. Por esta razão acreditamos que a proposta de formação continuada de professores deixa de instruir e se preocupa imensamente em prescrever para controlar.

As interfaces da política educacional nos levam a acreditar que o programa de formação continuada vem com o propósito de controlar os pensamentos e as práticas docentes. Consideramos que o controle do trabalho docente tem dimensões subjetivas, como a formação, mas também as objetivas, como precariedade da escola e das relações de trabalho dos docentes.



Anexos

Anexo 1

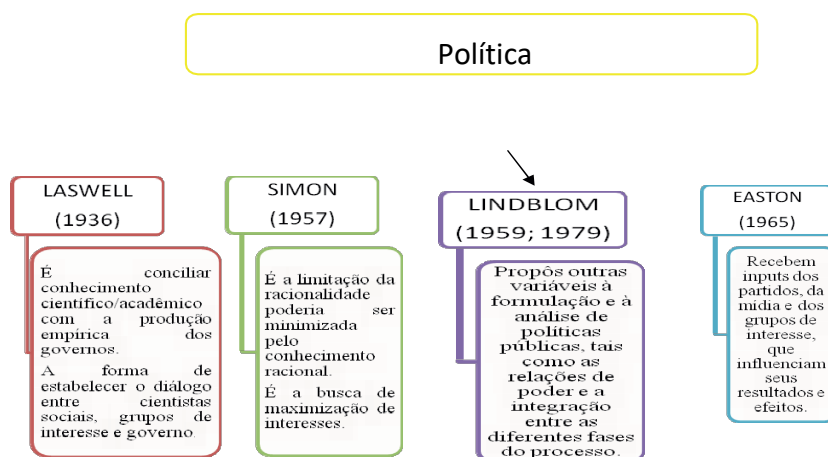
| | |
|---|---|
| <p>Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do pne: biênio 2014-2016</p> <p>Indicador</p> <p style="text-align: right;">16B</p> <p>: Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada.</p> <p>Meta: 100% dos profissionais da educação básica com cursos de formação continuada até 2024.</p> | <p>A análise do Indicador 16B, utilizado para monitorar o segundo objetivo da Meta 16 – garantir formação continuada a todos os profissionais da educação básica em sua área de atuação, apurou o percentual de professores que realizaram cursos de formação continuada e mostrou, no período entre 2012 e 2015, um crescimento nos percentuais em diversas áreas de formação específicas.</p> <p>Em 2012, esse valor era de 29,4% e, em 2015, de 31,4%.</p> <p>Na região Sul, 49,4% dos professores realizaram cursos de formação continuada em 2015.</p> <p>Já no Sudeste, o percentual foi de apenas 25,5%.</p> <p>Observa-se que há uma grande diversidade de áreas entre os cursos de formação continuada frequentados, destacando-se, em 2015, as de anos iniciais (14,5%), pré-escola (12,2%) e educação especial (9,9%).</p> <p>No entanto, a categoria correspondente a “outras áreas” de formação continuada é a mais elencada pelos professores (35,6%), entre as 15 áreas disponíveis. (Brasil, 2018, p.379)</p> |
| <p>Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educação – 2018 Brasília-DF</p> <p>Indicador</p> <p style="text-align: right;">16B</p> <p>: Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada.</p> <p>Meta: 100% dos profissionais da educação básica com cursos de formação continuada até 2024.</p> | <p>Em relação às etapas de ensino da educação básica: a educação infantil apresentou maior percentual de professores que realizaram formação continuada (39,5%, em 2017); nos anos iniciais do ensino fundamental, 38,9% dos professores tinham esse tipo de formação; seguidos pelos docentes dos anos finais (31,5%) e; do ensino médio (28,5%). (Brasil, 2018, p.279)</p> <p>No que se refere às redes de ensino, a rede pública (federal, estadual e municipal) apresenta percentuais maiores de formação continuada (36,6%) do que a rede privada (30,0%).</p> <p>A rede municipal tem os maiores percentuais de professores com formação continuada (40,1%); seguida pelas redes estadual (32,3%) e federal (26,2%).</p> <p>Esses dados indicam que, se a meta é chegar a 100% de profissionais da educação básica com formação continuada até 2024, haverá a necessidade de um esforço adicional das redes de ensino para o</p> |
| | <p>engajamento dos professores e dos demais profissionais nesses cursos. (Brasil, 2018, p.279)</p> |



| | |
|---|---|
| <p>Relatório preliminar de avaliação do plano municipal de educação – pme de campo grande-ms.</p> | <p>de de</p> <p>A rede municipal de ensino implantou o Programa Educação em Foco: Múltiplas dimensões da Formação Continuada, tendo como foco as formações em pólo, para os profissionais da educação. (Campo Grande, 2018, p. 18)</p> |
| <p>Período: 2016-2017 Meta 16</p> | <p>No que se refere a formação dos profissionais da educação o indicador revela que a proporção de docência com professores que possuem a formação superior compatível com a área de conhecimento que lecionam na educação básica atingiu 73,2% da meta prevista no PME. Isso demonstra uma fragilidade quanto a valorização dos profissionais da Educação Básica. (Campo Grande, 2018, p. 36)</p> <p>Destacamos em relação Campo Grande, a urgência de fomento para garantir o oferecimento e as condições materiais para a formação de professores no Ensino Superior que atuam na Educação Básica. (Campo Grande, 2018, p. 36)</p> |

Fonte: Campo Grande, 2018.

Anexo 2



Fonte: Passos, 2015

Referências Bibliográficas

- Azevedo, J. M. L. 2004. A educação como política pública. Campinas/SP: Autores Associados,
- Brasil. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.
- Brasil. LDBEN (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- Brasil. (2014). Plano Nacional de educação –2014-2024-LEI 13.005/2014 (Lei ordinária) 25/06/2014 - D.O.U. DE 26/06/2014, P. 1Edição Extra.



- Campo Grande. SEMED. (2015). Plano municipal de educação – 2015-2025. Publicado no Diário Oficial, n. 4299, em 24 de junho de 2015, Campo Grande/MS
- Campo Grande. SEMED. (2017). Programa de formação – educação em foco: múltiplas dimensões da formação continuada. SEMED, 2017.
- Formação de educadores: desafios e perspectivas. (2003). Organizadora Raquel Lazzari Leite Barbosa. - São Paulo: Editora UNESP.
- Marx, C. & Engels f. (1975). Obra Escogidas de Marx Y Engels. Tomo I Editorial Fundamentos, Caracas, Madrid.
- Marrach, S. A. (1996). Neoliberalismo e Educação. In: P. Ghiraldelli Junior (Org.). Infância, educação e neoliberalismo (p.42-56). São Paulo: Cortez.
- Educação Sociedade (2004). Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez., 1139. Disponível em <https://www.cedes.unicamp.br/>
- Peroni, V. M. V. (2003). O Estado Brasileiro e a Política Educacional dos Anos 90. UFMS.
- Políticas públicas: uma visão da literatura. (2006). Celina Souza. Revista Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n 16, jul/dez, p. 20/45
- Saviani, D. (1999). Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política nacional. 2ª. Ed. Campinas.
- Silva, M. (2009). Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Cultura Acadêmica.



Educação, racismo e Serviço Social: avanços e desafios

Aline Batista de Paula

Resumo

Este trabalho trata-se à estágio inicial de uma pesquisa de doutorado que tem como objetivo compreender: o trabalho do assistente social na área de Educação e sua relação com o combate ao racismo, considerando as atuais políticas educacionais brasileiras, reflexos da Constituição brasileira de 1988, que estabelece a Educação enquanto um direito universal. Nesse sentido, refletir sobre a superação das desigualdades educacionais no Brasil, não há como deixar de se relacionar com as desigualdades raciais. Segundo os dados oficiais, a população negra, que representa mais de 50% da população, possui os piores índices no que se refere ao acesso e permanência nas instituições de ensino. Notadamente, o fracasso ou sucesso escolar impacta significativamente em diferentes dimensões da vida social, principalmente relacionado ao trabalho e renda. Assim, em uma primeira fase analisou-se as mudanças realizadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que buscassem atuar nas desigualdades educacionais com base nas diferenças étnico-raciais, nesse caso, a Lei 10639/03- que visou, dentre outras coisas, resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil – e seus corolários. Também nessa fase, foi feita uma pesquisa bibliográfica sobre o significado sócio histórico dessa legislação, e as possíveis transformações socioculturais. O aspecto simbólico, presente na estrutura racista, é outro elemento que foi analisado. A manutenção da figura do negro escravo, desprovido de inteligência, e/ou como perigoso, foi historicamente reafirmada pelos livros didáticos. Nesse sentido, os educadores, dentre eles os assistentes sociais, são fundamentais para esse processo de transformação.

Palavras chave: Serviço Social, racismo, desigualdades educacionais.

Introdução

O debate sobre o trabalho dos assistentes sociais nas políticas educacionais vem crescendo de forma substancial nas últimas décadas. Esse aumento ocorreu tanto pelas transformações nas políticas sociais, especialmente após a promulgação da Constituição brasileira de 1988, que inegavelmente ampliou direitos sociais, como também pelas significativas mudanças ocorridas no interior do Serviço Social, devido ao



movimento de reconceituação profissional na América Latina (década de 60 – 80) e da renovação do serviço social brasileiro (décadas de 70 - 90). A proximidade do campo educacional com a dimensão sócio-educativa da atuação dos assistentes sociais também é um importante fator a ser considerado na compreensão da inserção desses profissionais na área.

A Política de Educação formulada após o período ditatorial civil militar (1964 – 1985) procurou incorporar vieses mais inclusivos e democráticos. Tanto na Constituição Federal de 1988, quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996) buscou-se respeitar a diversidade e a complexidade da população brasileira. Os princípios fundamentais da educação enquanto direito de todos, e a necessidade de criação de igualdade de condições para acesso e permanência na escola, demarcados por essas legislações, criam uma gama de novas possibilidades no que se refere tanto aos processos educacionais, quanto às demandas de novos profissionais, como o assistente social.

As bases teórico-metodológicas e ético-políticas do reconhecimento profissional do Serviço Social, reconstruídas nesse período com base na tradição marxista, possibilitou explicá-las através da dinâmica do processo de produção e reprodução capitalista. As múltiplas determinações e expressões da questão social – enquanto seqüelas da relação de exploração da força de trabalho pelo capital – foram incorporadas como base da ação profissional e tornaram-se objeto também do ensino, da pesquisa e da extensão no âmbito do Serviço Social.

A consolidação do Projeto Ético-político, nos anos 90, possibilitou compreender a escola enquanto um espaço político-ideológico, e nesse sentido, constituindo-se enquanto um lugar privilegiado de atuação dos assistentes sociais para contribuir no processo de construção de uma cultura contrária a hegemônica de base capitalista e racista.

No cerne dessas mudanças foi promulgada a Lei 10639/2003¹, que institui o ensino de história e cultura negra na rede básica de ensino, e altera a LDB. Essa lei é um marco na luta antirracista no país, resultado de uma incessante luta dos movimentos sociais negros para pautar esse debate nas políticas de Estado, buscando a ressignificação dos negros na sociedade brasileira através de uma política universal.

A implementação da referida lei vem sofrendo diversos intercursos, como o racismo que é estrutural e estruturante no Brasil, já que conforma as relações sociais; da política neoliberal vigente, que fragmenta e focaliza as políticas sociais; como ainda, da atual



ofensiva conservadora, de perspectiva protestante, que através de um filtro moralizador busca retirar a possibilidade de construção de uma educação crítica da realidade.

Assim, na primeira fase da pesquisa que aqui será explicitada, pretendeu-se realizar uma pesquisa bibliográfica para compreender as mudanças trazidas no âmbito educacional, através da promulgação da Lei 10639/03. Além disso, considerou-se importante refletir sobre o seu significado sócio-histórico e as possíveis transformações socioculturais. Especialmente, porque a mesma lida com aspectos simbólicos, presente na estrutura social brasileira, que é fortemente racista.

Nesse estágio, foi realizada uma pesquisa denominada “estado da arte”, que mapeou através do banco nacional de teses e dissertações as produções que versavam sobre essa temática, com o intuito de compreender o que e como o serviço social está relacionando com o debate racial na política de educação.

Justificativa

O racismo pode ser observado na Política de Educação de duas formas basilares: a primeira refere-se binômio acesso-permanência. O fracasso ou sucesso escolar tem impacto significativo em diferentes dimensões da vida social, principalmente relacionado ao trabalho e renda que reflete nas condições de sobrevivência. As profissões com maiores remunerações são aquelas que requisitam maior escolaridade, mesmo em concursos públicos. Em dados compilados pelo Instituto de Política Econômica Aplicada - IPEA/DISOC, em 2014, a população negra ganhava quase 50% menos do que a população branca.

A segunda refere-se ao caráter simbólico presente na estrutura racista, que reforça a figura socialmente construída do negro escravo, desprovido de inteligência, e/ou ainda como perigoso, um bandido em potencial. Esses aspectos são encobertos pelo Mito da Democracia Racial², através de uma aparente inexistência de racismo e desigualdades raciais.

A manutenção desses dois elementos, o racismo e a democracia racial, contraditoriamente são reiterados no espaço escolar. A forma como os negros aparecem nos livros didáticos, a desvalorização da cultura e contribuição dos negros, assim como indígenas, na construção da sociedade brasileira são exemplos concretos de como a escola contribui para a manutenção de estereótipos que reforçam o lugar de subalternidade do negro na sociedade brasileira.



Moura (1990) coloca que a história é construída pelos conquistadores, que se tornam os dominantes. Ainda segundo o autor, a historiografia brasileira tinha uma relação orgânica com o escravismo, que buscava justificar os privilégios da classe senhorial. O modo de produção baseado no escravismo tinha como justificativa as leis divinas, e dessa forma não poderia ser contestado. Mesmo após a Proclamação da República e da Abolição da escravatura, a dominação ideológica se diversifica, mas não se extingue.

Há uma distância imensa entre a verdade histórica que cabe ao historiador registrar e a necessidade e exigências que as classes dominantes impõem aos historiadores “oficiais”, ideólogo dos valores, interesses e necessidades dos atual tipo de sociedade. (Moura, 1990, p. 2)

As classes dominantes estabelecem um processo seletivo, criando critérios de quem é herói ou anti-herói, com isso criam uma visão elitista e unilateral da história.

Freire (1981) coloca que a classe dominante constrói uma cultura do silêncio, que nada mais é do que formas especiais da cultura dominada. Existe um amalgama entre as culturas dominantes e dominadas para que haja uma determinada aceitação, o que faz com que “a consciência dominada não toma suficiente distância da realidade a fim de objetivá-la e conhecê-la criticamente” (p.59).

(...) a constatação da cultura do silêncio implica no reconhecimento da cultura dominante e que ambas, ao não se gerarem a si próprias, se constituem nas estruturas de dominação. A cultura do silêncio, tanto quanto dominadores e dominados, se encontra em relação dialética e não de oposição simétrica com a cultura dominante. (Freire, 1981, p.56)

O Estado tem outras faces além do aparato coercitivo, não se pode deixar de considerar o seu papel educativo e formador. Em sua estrutura contraditória, ele coaduna uma série de práticas e relações. Dentre as suas funções principais está à criação de um padrão cultural e moral que atenda ao desenvolvimento das forças produtivas, para isso, precisa estar em constante “negociação” com a sociedade civil.

Nesse ponto, pode-se vislumbrar a importância dos movimentos sociais na construção de políticas sociais de Políticas de Promoção da Igualdade Racial no Brasil. A participação do Brasil, assim como todo o processo preparatório, na Conferência Mundial Contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia, Discriminações Correlatas, que ocorreu em Durban no ano de 2001, organizada pela ONU, teve forte protagonismo dos movimentos negros brasileiros. Esse processo foi crucial para colocar o combate ao racismo na pauta oficial do Estado brasileiro.



Como consequência desse processo um conjunto de leis, diretrizes e parâmetros foram formulados, com foco em ações afirmativas e ações valorativas, buscando ao mesmo tempo acesso-permanência da população negra nas políticas sociais, como também, a ressignificação do negro na sociedade brasileira. Nessa pesquisa, o foco foi as políticas de ações valorativas.

As políticas de ações valorativas têm caráter universal. Devido ao seu conteúdo simbólico, busca modificar a forma como a população compreende determinados atores sociais que são “invisibilizados” na sociedade. Ao trazer uma nova de perspectiva de desses sujeitos, há possibilidades superar sua condição de “invisível”.

De acordo com Jaccoud (2002), as políticas de ações valorativas “são aqui entendidas como aquelas que têm por meta combater estereótipos negativos, historicamente construídos e consolidados na forma de preconceitos e racismo” (p.56).

A invisibilidade do negro é decorrente de uma representação social que o “apaga”, porque nós, no Brasil, não temos negros, somos todos mestiços, ao mesmo tempo, as práticas discriminatórias e racistas cotidianas são banalizadas, porque no pós-Abolição nunca tivemos segregação racial legal. (Silvério, 2003, p.70)

A lei 10639/03 alvo desse debate é justamente uma política de ação valorativa. A referida lei altera a Leis de Diretrizes e Bases da Educação, no seu Art. 26-A. colocando que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil e ministrados no âmbito de todo o currículo escolar.

Ela tem como intento valorizar a contribuição e o protagonismo dos negros para a sociedade brasileira, através do seu patrimônio histórico-cultural. Vislumbra-se a possibilidade de fazer um resgate da História do país, preenchendo as lacunas com dados que foram omitidos, manipulados ou deturpados ao longo de séculos, sendo assim uma contribuição para toda população brasileira.

Para Assis (2007) essa transformação pode quebrar o “monólogo cultural” presente currículo escolar, garantindo a presença e o respeito à diversidade cultural e social a qual a escola está inserida. O espaço escolar pode se concretizar como um espaço fundamental no combate ao racismo e a discriminação racial.

Porém, muitos desafios se apresentam para a efetivação da legislação. A construção de um pensamento hegemônico, onde se tenha uma consciência geral antirracista



perpassa por uma ampla luta cultural e ideológica, que possibilite a formação de uma unidade intelectual e ética. Não se pode esquecer a dimensão política que tem a lei e seus corolários.

Precisamente essa dimensão política da legislação que sofre mais ataques no processo de implementação da lei em diferentes dimensões. Um conjunto de ações estratégicas foi formulado pelo Estado, vários ministérios e secretarias de Estado se articularam para essas ações fossem consolidadas, contudo, a natureza simbólica do racismo existente ainda continua subalternizando as ações.

Munanga (2005) ressalta as barreiras não se restringem apenas a falta de conhecimento teórico por parte dos profissionais da educação, mas implica na desconstrução do mito da democracia social presente no imaginário dos professores e como reflexo, na própria academia.

O assistente social tem o seu papel social atribuído à luta da classe trabalhadora e não se pode fazê-lo sem considerar o racismo enquanto forte instrumento de dominação de classe. Ao fazer a opção política por uma reflexão crítica que desvele a realidade tanto do fazer profissional, quanto dos usuários dos serviços, o assistente social assume o trabalho de contribuir no fortalecimento da percepção daqueles enquanto sujeitos de direitos, para que compreendam como são influenciados pela ideologia dominante (classista, racista, sexista).

O processo de formação dos assistentes sociais, assim como os demais educadores, esbarra no elitismo, e no racismo, presente nas universidades, o que tem posto obstáculos para assumir uma ética na produção de conhecimentos que reflitam um novo compromisso teórico com viés democrático, respeitando o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania contra toda e qualquer forma de discriminação e/ou exploração.

O exemplo de Educação trazido pela Lei 10639/03 requer a alteração do modelo historicamente construído do sistema de ensino brasileiro, emergindo a necessidade de repensá-lo e reformulá-lo. A consolidação de uma política educacional e de uma escola democrática só pode ser viável, por meio da superação das desigualdades presentes na configuração desse sistema educacional, decorrente de processos históricos, políticos e culturais, pautados em reiterados processos de exclusão de determinados segmentos da sociedade. Não apenas os negros, mas também mulheres, gays, deficientes físicos, dentre outros.



Diante do exposto, o debate posto neste texto ressalta a exigência por assistentes sociais compromissados com a luta antirracista, mas especificamente os que atuam na Política de Educação, que se percebem como parte ativa da dinâmica social e as demandas postas pelos movimentos sociais e instituídas como direitos pelas legislações, como expressões particulares da luta de classes no país.

Metodologia

A pesquisa aqui apresentada fixou-se na produção acadêmica dos programas de pós-graduação em serviço social que versam sobre o campo educacional, buscando fazer um mapeamento de caráter exploratório, denominada no campo científico de “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento” (Ferreira, 2002).

Buscou-se a articulação entre serviço social, educação e racismo nas teses e dissertações publicadas no Banco (online) de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, no período de 2005, onde é registrada a primeira dissertação sobre o tema, até o ano de 2018.

Os filtros utilizados para o desenvolvimento da pesquisa foram: grande área de conhecimento das ciências sociais aplicadas; área de conhecimento serviço social; foram usadas as seguintes palavras-chaves: serviço social, educação e racismo, todas entre aspas e com o conectivo “AND”, para que os termos fossem pesquisados conjuntamente no sistema.

Resultados e discussão

Constatou-se que foi defendido um total de quatorze trabalhos, sendo nove teses de doutorado e cinco dissertações de mestrado. Oito desses trabalhos estavam cinco universidades públicas brasileiras:

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE: uma dissertação;

Universidade Federal Fluminense – UFF: três teses;

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ: duas teses;

Universidade Federal do Maranhão – UFMA: uma tese;

Universidade Federal do Ceará - UFC: uma dissertação;

Nas cinco universidades particulares, foram encontrados um total de seis trabalhos:

Universidade Católica de Pelotas – uma dissertação;

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC- Rio – uma dissertação e uma tese;



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP – uma tese;
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC-RS: uma tese;
Esc. Sup. da Santa Casa de Misericórdia de Vitória – uma dissertação.

Com relação às temáticas trabalhadas, as produções estavam divididas das seguintes maneiras:

- a) Ações afirmativas (cotas raciais) - foram um seis trabalhos, sendo três dissertações e três teses;
- b) Lei 10639/03 (Educação para as relações étnico-raciais) – foram cinco trabalhos, duas dissertações de mestrado e três teses de doutorado;
- c) Política de Promoção de Igualdade racial- uma tese de doutorado;
- d) Formação profissional do assistente social – uma tese de doutorado;
- e) Educação popular (gênero e racismo) - uma tese de doutorado;

Pode-se constatar que os temas estão essencialmente relacionados às lutas dos movimentos negros nas décadas de oitenta, noventa que culminaram na formulação das políticas de promoção da igualdade racial nos anos 2000. Essas políticas, conforme Munanga (1996, p.90), “significam um esforço deliberado, não apenas para interditar as manifestações de racismo, mas também para reduzir o seu impacto”.

Além do crescimento o debate ao longo das duas últimas décadas, há também uma redução do espaçamento entre as produções – 2005(1), 2010 (1), 2011(1), 2012(1), 2013(3), 2014 (1), 2015(1), 2016 (2), 2017 (2), 2018 (1).

Mas cabe notar que apesar da aproximação com a temática, com exceção de uma tese que reflete sobre a formação profissional, os trabalhos, de forma geral, acabam se debruçando sobre as políticas educacionais que combatem o racismo (sejam afirmativas, ou valorativas) dentro dos programas de pós-graduação dos cursos de serviço social (sejam eles de políticas públicas, políticas sociais ou serviço social).

Não pode se verificar no decorrer da pesquisa nenhuma tese ou dissertação que refletisse como os assistentes sociais que atuam na política de educação articulam esses debates. Compreende-se, então, que há a necessidade de um maior esforço teórico-científico para uma ampliação significativa dessa discussão que ainda está muito obliterada.



A ação educativa tem dimensão política dentro do processo de socialização, ou seja, tanto poder auxiliar na transformação da forma de ser e agir dos sujeitos, como também pode contribuir para a manutenção e fortalecimento do estado de coisas. Nesse sentido, a Educação em sua relação dialética com sociedade é ao mesmo tempo razão e produto de transformação social.

A constituição de uma educação crítica de emancipação dos sujeitos é atravessada pela capacidade de compreensão das estruturas sociais que potencializam o processo de exploração do capital sobre a força de trabalho. Logo, a análise da política educacional, na sua relação com a produção e reprodução do capitalismo, tangencia o entendimento que a conformação do capitalismo na modernidade está diretamente relacionado ao colonialismo e ao escravismo.

A escravidão no Brasil durou quase quatro séculos, fazendo com que o racismo se amalgamasse às estruturas sociais, tornando-se um eficaz instrumento de hierarquização/dominação dos sujeitos. Se a priori, o racismo colocou os negros no lugar do trabalho não-assalariado com a escravidão, após seu fim ele garantiu os mesmos fossem mantidos em situações de subalternização e precarização do trabalho, considerando a inferioridade que lhes foi atribuída.

O Estado brasileiro tanto na abolição formal da escravatura (1888) quanto o início da democracia republicana (1889), não desenvolveu nenhum tipo de política que pudesse atender os ex-escravizados. Segundo Paula (2011), a expansão republicana e a ênfase na igualdade e cidadania, que lhes são facilmente associadas não diziam respeito aos negros, que não eram considerados cidadãos, apenas seres de segunda classe. Na verdade, os ideais democráticos e a ideologia racial (característica de uma sociedade fundamentalmente hierárquica) caminharam juntos na construção de um projeto de nação brasileira.

As desigualdades sociais, condensadas na questão social, são vividas por um contingente majoritário de trabalhadores, desprovidos da propriedade dos meios de produção, mas providos de condições específicas e diferenciadas de raça/etnia, classe e gênero. Por conseguinte, o racismo, não só mediatiza, como modela a ideologia do trabalho e a questão social.

O enfrentamento das múltiplas expressões da questão social, objeto principal do trabalho dos assistentes sociais, assim sendo, não pode prescindir da apreensão crítica das relações étnico-raciais na formação social e histórica brasileira. Assim como,



compreender o papel exercido pelos movimentos negros, importante movimento social, que através de suas reivindicações contra o racismo, apontando-o enquanto uma questão política nacional e pressionando em prol de políticas estatais de combate ao racismo e a discriminação racial.

Silva (2017b) ressalta que o domínio teórico-metodológico e a referencial ético-político somente poderão ter sentido para as necessidades cotidianas da vida, quando relacionados à propostas de ação nos marcos das demandas e lutas dos sujeitos coletivos e grupos sociais por seus direitos. A autora ainda aponta que, as apreensões críticas dos processos sociais em sua totalidade, vinculadas à análise do movimento histórico da sociedade brasileira, são estratégicas para pensar as particularidades do desenvolvimento do capitalismo brasileiro.

Como fenômeno concreto da realidade contemporânea verifica-se através dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 2015 (IBGE), que os negros (53,92% do total nacional) representam o percentual populacional referente aos mais empobrecidos (entre os 10% mais pobres, 25,4% são brancos e 74,2% são negros). Esses dados confirmam o que expõe Silva (2007), que estudos sobre a pobreza e desigualdades apontam que a proporção de negros é maior nas faixas mais pobres da população brasileira, sendo que quanto menor é a faixa de renda, maior é a proporção de negros.

Todavia, mais do que afirmar que os negros estão nos extratos mais baixos da população, o debate aqui traçado busca refletir no porquê eles se mantêm, depois de tantos séculos, nessa condição. Dessa forma, é necessário atentar que construiu-se um sistema baseado em hierarquia racial, que configurou as relações sociais em relação de dominação. As identidades construídas nesse processo (branco, negro, índio, mestiço, mulato, etc.), de acordo com Quijano (2005), foram associadas a lugares e papéis sociais correspondentes dentro da sociedade que foram perpetuados. Sendo assim, os negros, os indígenas, os mestiços, dentro do padrão racial hierárquico estabelecido, são os trabalhadores “descartáveis”.

Nesse contexto, estabeleceu-se um padrão cultural universal que é europeu, logo, as ricas, diversas e heterogêneas culturas foram homogeneizadas e sobrepujadas por esse padrão. A Europa concentrou a hegemonia da cultura e da produção do conhecimento com intuito de estabelecer formas de controle do trabalho que estivessem em consonância com a expansão do capitalismo em esfera global. Partindo dessa acepção, há o que Gonzalez (1988) chama de um branqueamento cultural e linguístico,



baseado em uma “ciência da superioridade branca cristã” (Gonzalez, 1988, p.71), que produziu um processo de alienação que fez com que dominação e violência coloniais fossem travestidas de verdadeira superioridade.

Destarte, o estudo das relações raciais seria um pressuposto para a compreensão do desenvolvimento das forças produtivas, no processo de produção e reprodução na sociedade capitalista no Brasil, considerando as diferentes esferas que fazem parte do mesmo, em sua relação dialética e histórica. Contudo, a categoria profissional tem ao longo das últimas décadas, considerando o fim do seu processo de renovação, sido muito resistente em incorporar o debate racial dentro da sua reflexão sobre trabalho – eixo central da teoria do valor de base marxiana.

Diversos estudos vêm debatendo essa lacuna dentro do Serviço Social, dentre os mais expressivos: Rocha (2014); Rocha (2009); Marques Junior (2007); Filho (2006); Amaro (2005); Pinto (2003) e Ribeiro (2004). De forma geral, essas produções mapearam os trabalhos apresentados no Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais - CBAS, artigos científico publicados na Revista Serviço Social & Sociedade (a mais expressiva da categoria), teses, dissertações e os currículos do curso de Serviço Social.

Diante do exposto, pode-se constatar que apesar de haver um concreto e significativo esforço acadêmico e das instâncias de organização profissional (através de campanhas dentro da categoria, construção de subsídios, diretrizes e dossiês temáticos), o debate sobre as desigualdades raciais ainda não foi incorporado de forma mais orgânica, ainda é visto como tema e/ou expressão da questão social.

Conclusões

Neste estudo ao refletir a legislação o faz de forma ampla, buscando olhar para além do ensino de história e cultura negra, mas a construção de uma cultura antirracista através do espaço educacional, onde todos os educadores podem e devem fazer a sua contribuição.

Os espaços educacionais são espaços estratégicos para a manutenção de uma determinada hegemonia, principalmente por sua natureza ideológica. Esses atributos que fazem com que todos os níveis educacionais se transformem em arenas de disputas. Inegavelmente, as instituições de ensino reproduzem uma série de conceitos que tanto podem contribuir para manutenção do status quo, como ser um espaço que busca de uma transformação social.



Para que contribua nesse processo de transformação, a ação efetiva e balizada do assistente social deve partir da relação indissociável e dialética entre teoria e prática. A leitura do real, ou seja, a compreensão da realidade social é imprescindível para dar viabilidade ao trabalho profissional, logo, e entendimento fragmentado da dinâmica social brasileira reflete não apenas na forma como se produz o conhecimento, mas na maneira em que os profissionais atuam em seu cotidiano profissional.

Diante disso, as lacunas presentes na produção científica da profissão contribuem para uma análise da realidade que não conseguem dar conta da complexidade da dinâmica social brasileira. Além disso, também contribuem para a perpetuação de uma hierarquia cultural e intelectual européia, que apesar de contribuir não responde, em sua totalidade, as questões apresentadas na realidade social de países colonizados como o Brasil.

Notas

¹Em 2008, a Lei 10639/03 foi modificada pela Lei 11645, que incorpora o ensino de história e cultura indígena.

²Pensamento construído na teoria social brasileira, no fim do século XIX, mas que teve maior potência da década de 1930 que afirma não haver racismo no Brasil, considerando a mestiçagem como solução harmônica de integração entre as raças branca, negra e indígena. Essa teoria teve como expoente Gilberto Freyre.

³Nesse texto usaremos o termo escravizado ao invés de escravo por compreender que trata-se de uma condição, não a essência do ser humano, contudo nas citações manteremos o termo original usado pelos autores, respeitando assim o contexto sócio histórico de desenvolvimento do pensamento do autor.

Referências bibliográficas

Assis, M. de P. "A questão racial na Faculdade de Formação de Professores da UERJ: a visão dos docentes sobre a Lei nº10.639/03". In: Gonçalves, M.A.R. (org.). Educação, arte e literatura africana de língua portuguesa: contribuições para discussão da questão racial na escola. Rio de Janeiro: Quartet: NEAB-UERJ, 2007. (Coleção Sempre Negro; v2).

Brasil. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

Brasil. Ministério da Educação. "Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de



História e Cultura Afro-brasileira e Africana”. Nov. de 2009. Disponível em http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/seppir/. Acessado em 18/04/2010.

Ferreira, N. S. As pesquisas denominadas “estado da arte”. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 79, Agosto/2002.

Freire, P. Ação Cultural para liberdade e outros escritos. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra:1981.

Jaccoud. L. “Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil”. In: THEODORO, M. (org.). As Políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil – 120 anos após a abolição. Brasília: Ipea, 2008. p. 49-68.

Gonzalez, L. A categoria político-cultural da amefricaneidade. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, Nº. 92/93 (jan./jun.). 1988b, p. 69-82.

Moura, C. Atritos entre a história, o conhecimento e o poder. In: Revista Princípios N. 19, 1990. Republicado no Especial Dez anos sem Clóvis Moura – Disponível em: PortalGrabois:[http://grabois.org.br/portal/revista.int.php?id_sessao=9 &id_publicacao=2122&id_indice=4053](http://grabois.org.br/portal/revista.int.php?id_sessao=9&id_publicacao=2122&id_indice=4053)[2014]. Acessado em 30/10/2017.

Munanga, K(Org.). Superando o Racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

Paula, A. B. Construindo discursos que constroem sujeitos? Um debate sobre a contribuição da Lei 10.639/2003 na luta antirracista. In: Revista O Social em Questão. - Ano XX - nº 37- Jan a Abr/2017, p.173 -192.

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

Silva, A. P. P. da. O pensamento social de Clóvis Moura: relações raciais, classes sociais e a dialética radical do Brasil negro. Anais do 41º Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu, 2017a. Disponível em: <http://www.anpocs.com/index.php/papers-40-encontro-2/gt-30/gt28-8/10860-o-pensamento-social-de-clovis-moura-relacoes-raciais-classes-sociais-e-a-dialetica-radical-do-brasil-negro/file>. Acessado em 10/11/2017.

O contrário de casa grande não é senzala. É quilombo! A categoria práxis negra no pensamento social de Clóvis Moura. 2017. 274f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2017b.



Silvério, Valter Roberto. “O papel das ações afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro”. In: Silva, Petronília B. G. & Silvério, V. R. (orgs.). Educação e ações afirmativas: Entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: INEP, 2003. p. 55-77.



A permanência de estudantes negras ('Pérolas Negras') no instituto federal de educação, ciência e tecnologia da Bahia (IFBA)

Antonia do Socorro Freitas Chaves
Delcele Mascarenhas Queiroz

Resumo

As políticas educacionais de acesso e de permanência de estudantes negros e indígenas no Brasil têm sido debatidas intensamente nas duas últimas décadas, conseqüentemente sua implementação tem proporcionado muito interesse social e científico, no sentido da possibilidade de redução das desigualdades sociais e raciais. Este artigo visa discutir como o Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)/Campus Salvador, tem possibilitado a permanência de estudantes bolsistas e/ou cotistas das vagas socioeconômicas e étnico-raciais, dos cursos de Nível Médio e Superior. Sendo este estudo realizado dentro das perspectivas das desigualdades raciais e das políticas afirmativas na educação. Durante a realização da pesquisa foi observado um número significativo na amostra de estudantes negras ('pérolas negras') e com mais de 27 anos, que são mães e arrimo de família, o que possibilitou a constatação dos efeitos da assistência estudantil na permanência desse grupo social em uma instituição de ensino, como estratégia e/ou possibilidade de empoderamento dessas mulheres. Logo, a relevância deste estudo está na convergência entre as ações afirmativas de reserva de vagas e a política de permanência estudantil para a efetivação do direito social à educação pública, gratuita e de qualidade, bem como, no desvelamento das estratégias pessoais e coletivas das estudantes na luta pela permanência na escola. Além disso, os resultados da pesquisa fortalecem as políticas públicas educacionais de acesso e de permanência com recorte racial no Brasil.

Palavras-chave: Desigualdades raciais; Permanência estudantil de mulheres negras; Políticas afirmativas na educação.

Introdução

O presente artigo¹ tem como objetivo maior conhecer as contribuições do Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE) e as estratégias de permanência das estudantes negras, maiores de 27 anos, bolsistas e/ou cotistas, das vagas socioeconômicas e étnico-raciais, dos cursos de Nível Médio e Superior do IFBA/Campus Salvador/Brasil.



Compreendemos que a relevância deste estudo está na convergência entre de ações afirmativas de reserva de vagas e a política de permanência estudantil para a efetivação do direito social à educação pública, gratuita e de qualidade, da população negra brasileira. Bem como, no desvelamento das estratégias pessoais e coletivas das/dos estudantes entrevistadas/os de permanecerem no curso de Nível Médio ou Superior na instituição, possibilitando assim, acreditamos, a democratização do ensino e a emancipação desses sujeitos. Além disso, os resultados da pesquisa poderão fortalecer a política estudantil com recorte étnico-racial não somente do IFBA, mas também de outros Institutos Federais (IFs).

O IFBA, criado através da Lei Federal nº 11.892/2008, é o resultado das transformações ocorridas, entre 1909 a 2008, da Escola de Aprendizes Artífices da Bahia (1909-1937) - também conhecida como a Escola do Mingau (Lessa, 2002, p. 16); do Liceu Industrial de Salvador (1937-1942); da Escola Técnica de Salvador (1942-1965); da Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA/1965-1993); do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA/1993-2008). Logo, se trata de uma instituição centenária que tem tido sua estrutura e objetivos alterados ao longo de sua história. É importante enfatizar, que o objetivo primordial na concepção do papel das Escolas de Aprendizes Artífices era “o de garantir atendimento, prioritariamente, aos menores desvalidos, objetivando a diminuição da vagabundagem e da criminalidade” (Lessa, 2002, p.10). Concepção que pode ser constatada no texto do Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, que as institui.

Concomitantemente, a sociedade civil, através dos movimentos sociais e da realização de conferências nacionais e internacionais também têm debatido o problema da desigualdade racial, o que culminou, entre outras medidas, na adoção de reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas e de grupos étnico-raciais (pretos, pardos e indígenas). Segundo Silva (2016), ao refletir sobre os diferentes objetivos da política assistencialista da Primeira República com a atual política de ações afirmativas, conclui que a primeira não possuía o objetivo da emancipação das classes subalternas, mas sim, “uma acomodação e controle dos meninos que perambulavam pelas ruas da cidade” (Ibidem, p. 51).

Logo, iremos abordar sobre as contribuições do Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE) e as estratégias de permanência das estudantes negras, maiores de 27 anos, bolsistas e/ou cotistas do IFBA/ Campus Salvador, no contexto social do Brasil.



Fundamentação do problema

Nestas últimas décadas, têm-se assistido ao desvelamento da falsa “democracia racial” brasileira, onde é gritante a situação desvantajosa de ser negro e/ou indígena no Brasil. Essa realidade tem sido exposta através dos dados econômicos e sociais das pesquisas no país, e ainda, no avanço da legislação nacional, que tem inovado com vários instrumentos legais que abordam as temáticas étnico-raciais nos distintos espaços sociais, contudo, a cor da pele ainda separa.

Carlos Hasenbalg (2005) questiona o sucesso das “armas ideológicas” do “branqueamento e democracia racial” (p.246), cujos princípios, desta segunda, seriam a “ausência de preconceito e discriminação racial no Brasil” (Ibidem, p. 251), mas que não consegue responder à seguinte pergunta que nos induz à reflexão do problema: “[...] como explicar os fatos de que nove décadas após a abolição, os negros ainda estejam super-representados na base da hierarquia social e de que os não-brancos de classe média sofram formas severas de discriminação” (Ibidem, p. 252). Atualizando a contagem desse tempo, hoje são 13 décadas pós-regime escravocrata no Brasil, e ainda há necessidade de leis que reprimam a discriminação racial.

Nessa perspectiva, a escola é um local de reforço do “capital cultural”, de acordo com o conceito de Pierre Bourdieu, que consiste em um princípio diferenciador quase tão preponderante como o do capital econômico. Segundo Queiroz (2004), dentro do sistema de ensino ocorre a eliminação de estudantes, atingindo principalmente “estudantes nos quais se associam várias categorias de exclusão”, como a “classe, a raça e o gênero”, e a “exclusão se exacerba à proporção que se elevam os graus de escolaridade, ampliando-se, deste modo, a desigualdade entre os segmentos sociais” (Ibidem, p.10) e, ainda, oriundas/os de escolas públicas. Portanto, o ensino superior seria um lugar “privilegiado para examinar a atuação do sistema de ensino na reprodução das desigualdades sociais” (Ibidem, p.10), pois é neste momento do percurso escolar que se evidencia mais pesadamente a seleção ocorrida em todo o processo escolar anterior (Ibidem, p.10).

As desigualdades raciais no Brasil são evidenciadas através de um simples olhar ou na realização do chamado *Teste do Pescoço* sobre a cor/ raça das pessoas que ocupam os espaços de poder na sociedade ou de desemprego; nos papéis das novelas dados às atrizes e atores (brancas/os e negras/os); na cor/ raça das/dos presidiárias/os; na cor/ raça das/dos empregadas/os domésticas/os; na cor/ raça das pessoas de alto e de baixo prestígio da sociedade; no contexto pejorativo do uso de



palavras originárias de troncos linguísticos indígenas em programas de televisão e piadas do cotidiano, enfim são muitas situações presentes na vida de brasileiras e brasileiros que evidenciam as desigualdades e/ou discriminações sofridas pelas populações: negra e indígena neste país. Contudo, para além do desconforto visual e/ou auditivo do senso comum, buscamos fontes que discutissem os efeitos da condição étnico-racial sobre a sociedade de classes e como este sistema se reproduz eficientemente, assim, fizemos a revisão literária de alguns estudos que analisaram as desigualdades no acesso ao sistema educacional, entrelaçadas a outros aspectos da realidade brasileira, ao longo de diferentes décadas.

Acreditamos que um ponto de enfrentamento às desigualdades raciais perpassa pela educação de qualidade que pode promover a inserção social plena dos indivíduos na sociedade.

De acordo com a análise do IBGE, sobre a Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2015, a melhoria do nível educacional da população resulta em vários impactos sociais positivos:

A educação apresenta considerável impacto nas características socioeconômicas e demográficas da população. Diferentes níveis educacionais estão relacionados a diferentes hábitos de saúde, comportamentos reprodutivos, níveis salariais, escolhas religiosas, oportunidades de mobilidade social, formas de participação política, etc. O acesso à educação de qualidade e ao longo da vida é cada vez mais imprescindível para a inserção social plena. (IBGE, 2015, p.45)

A partir do texto acima, podemos compreender que os índices educacionais da população, registrados pelo IBGE, traduzem as condições de vida das/dos brasileiras/os e podem orientar políticas públicas, inclusive às educacionais. Ao tempo em que reconhecemos a educação, como um fator de enfrentamento às desigualdades; contraditoriamente, também reconhecemos que ela é um fator que produz e mantém desigualdades.

Pesquisas têm demonstrado que o acesso ao sistema de ensino, somente para alguns indivíduos, mantém uma estrutura social desigual. Conforme afirma Queiroz (2001), desde a década de 1970, tem-se estudado sobre a relação entre sistema de ensino e as desigualdades sociais no campo da educação, e os resultados das pesquisas têm constatado que “o sistema de ensino é um dos espaços de reprodução das desiguais condições de existência dos indivíduos e grupos” (IBIDEM, p.2) e que o sistema de ensino brasileiro apresenta várias características que contribuem para a reprodução



das desigualdades sociais:

[...] duas redes de ensino diferenciadas, uma delas pública, de ensino precário, de baixa qualificação a que estão sujeitos os segmentos empobrecidos da sociedade, entre os quais mulatos e pretos estão mais representados; na medida em que os currículos escolares privilegiam conteúdos da cultura de determinado grupo, deslegitimando a cultura de outros segmentos sociais; na medida em que na escola são reforçados os estereótipos e preconceitos vigentes na sociedade, como as representações sobre o gênero e a raça, responsáveis pela imagem negativa e inferiorizante de certos segmentos sociais (p.2).

O quadro descrito acima revela a opção política educacional do país, seja pela permissão, seja pela omissão do Estado brasileiro, que inclusive é o grande provedor da escola sem qualidade e direcionada para o grupo social. A origem escolar das/dos estudantes demarca muito seu êxito ou fracasso escolar/ acadêmico, e conseqüentemente suas possibilidades profissionais futuras, que não por coincidência, é a população negra que frequenta essa escola mal cuidada e empobrecida.

Hasenbalg (2005) denunciou os pilares do propalado mito da democracia racial e suas conseqüências, que nega a existência de preconceito e discriminação, e afirma igualdade de oportunidades para a população branca e negra (p. 251). Ou seja, ele apontou as desigualdades de oportunidades entre os grupos raciais, como conseqüência do preconceito e discriminação racial contido nas relações sociais.

A realidade visual e de dados “gritam” no sentido da afirmação inegável da existência e persistência da discriminação racial no Brasil, na qual a história oficial não conseguiu explicar as reiteradas decisões políticas da não inclusão da população negra e indígena no seu projeto de desenvolvimento socioeconômico. E a educação é uma política pública exemplar para se demonstrar o tratamento diferenciado na confirmação da execução de um projeto de Estado racista (sendo ou não pela omissão).

No texto *Raça e Educação*, Sueli Carneiro (2000) afirma:

Entre as visões que informam o senso comum, e grande parte dos cientistas sociais, a mais corrente é a que considera a situação de inferioridade social dos negros como fruto da magnitude do problema social brasileiro, sendo os negros mais apenados nesse contexto, pelo handicap negativo acumulado em função da escravidão.



Podemos inferir que dentro do imaginário coletivo da população em geral e de alguns estudiosos das Ciências Sociais, as desigualdades socioeconômicas no Brasil alimentam as desigualdades de oportunidades entre negros, indígenas e brancos. Em virtude dessa constatação, devemos dar visibilidade para a existência da discriminação racial e enxergarmos este aspecto da realidade, como mais um fato gerador das diferenças sociais, e não o contrário. É preciso combater o racismo estrutural que permeia as relações sociais em todos os níveis.

De acordo com Ribeiro, Ceneviva e Brito (2015, p. 79), que apresentam o resultado do exame de associação entre as características socioeconômicas das famílias e as chances de progressão educacional dos jovens brasileiros nos anos de 1960 a 2010, a partir dos dados censitários, afirmam que a educação é o meio preponderante de mobilidade social nas sociedades modernas, portanto, a redução das Desigualdades de Oportunidades Educacionais (DOE) é necessária para o aumento da mobilidade social. Declaram que várias pesquisas realizadas no Brasil têm demonstrado que as DOE pouco se modificaram ao longo dos anos estudados e registram que mesmo com a expansão educacional em todos os níveis, os mais ricos continuam em grande vantagem com relação aos mais pobres.

Assim, os autores concluem que as análises realizadas, a partir das variáveis: sexo, cor/raça, situação de residência (área urbana ou rural), composição familiar (famílias monoparentais ou se o indivíduo é primogênito); renda familiar e escolaridade da mãe apresentam um padrão misto, e não de desigualdades persistentes, em que “houve diminuição da desigualdade de oportunidades educacionais nos níveis educacionais básicos, persistência das desigualdades no nível médio e aumento da desigualdade no nível superior” (IBIDEM, p. 108), nos últimos cinquenta anos, entre os anos de 1960 a 2010.

Assinalam que em todas as faixas etárias e níveis educacionais, a variável cor/raça apontam que as possibilidades de acesso e ascensão no sistema de ensino dos jovens pretos e pardos estão em um percentual menor se comparados aos jovens brancos e às de mulheres¹⁵ no período supracitado. Na nossa pesquisa de campo, estudamos alguns desses elementos nos questionários aplicados para às/ aos estudantes.

Ainda sobre a imprescindibilidade do recorte racial e de classe, dentro do estudo das desigualdades, apresentando mais argumentos sobre o resultado perverso da discriminação racial no quadro socioeconômico e educacional brasileiro, citamos Lima e Prates (2015), que no texto *Desigualdades raciais no Brasil: um desafio persistente*,



afirmam:

[...] a constituição do campo da sociologia das relações e das desigualdades raciais tem colocado como objetivo central o intuito de estabelecer os limites entre raça e classe. O principal desafio é contribuir para o entendimento da relação entre discriminação e desigualdades [...]. A discriminação torna-se evidente à medida que os aspectos mais relevantes da condição de classe são controlados e as desigualdades raciais permanecem (grifo nosso) (Lima; Prates, 2015, p. 171).

Logo, podemos compreender que a discriminação racial pode persistir, mesmo com o combate às desigualdades socioeconômicas, onde se percebe as desigualdades raciais na verificação da cor/raça da população com iguais condições econômicas. Essa perspectiva já foi levantada por Bastide e Fernandes na década de 1950 e tem sido reiterada por várias/os pesquisadoras/es ainda hoje.

Queiroz (2001), em sua tese de doutorado: Raça, Gênero e Educação Superior, sendo um dos poucos estudos da época que verifica as desigualdades raciais e de gênero no acesso à universidade no Brasil, e especificamente na Universidade Federal da Bahia, demonstra que a cor e o gênero têm relevância na inserção/exclusão do estudante nos cursos de alto prestígio da graduação, logo esse resultado não é efeito somente das condições socioeconômicas desses indivíduos. Ainda afirma que após os “anos oitenta, estudos empíricos vão evidenciar mais enfaticamente as desigualdades entre negros e brancos no acesso às oportunidades educacionais”(Ibidem, 2001, p.55), portanto, desde aquela época, vários estudos já faziam um recorte entre raça e educação no Brasil. Outra pesquisa também no Estado da Bahia/Brasil, são os estudos de Maria do Carmo Gomes Ferraz (2015): “Exclusão na escola no contexto das políticas afirmativas: reprovação e evasão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - campus de Barreiras sob o olhar dos atores envolvidos no processo” que discute a não permanência ou as reprovações das/dos estudantes cotistas, como reflexo das desigualdades da sociedade.

Deste modo, constatamos o peso da discriminação racial contra as populações negra e indígena, nas oportunidades educacionais da sociedade brasileira, seja pela omissão ou ação do Estado brasileiro.

Metodologia

Nesta pesquisa, optamos trabalhar com todos os Níveis de Ensino existentes no



Campus Salvador: Superior e Médio, este nas modalidades do Subsequente e do Integrado.

Optamos por realizar uma pesquisa qualitativa, com estudos quantitativos, pois as duas abordagens nos possibilita uma visão mais ampla e rica do objeto pesquisado. Quantificamos dados relativos às/aos estudantes de modo geral e às/aos respondentes do questionário, para termos um perfil desta população – sujeitos da pesquisa.

Os dados singulares desta pesquisa foram obtidos através da aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas individuais e em grupo, que foram tratados através da análise de conteúdo, pois assim, possibilitamos diálogos com os atores sociais partícipes da amostra, para ouvirmos diferentes vozes e compreendermos o processo de permanência das/dos estudantes no IFBA/ campus Salvador.

Resultados e Discussão

Trabalhamos com todos os dois Níveis de Ensino do Campus Salvador porque existe a peculiaridade da seleção para acesso ao IFBA, onde o índice de concorrência por uma vaga é um dado relevante para ser desconsiderado. Conforme Chaves (2018, p.18), em 2015 no Campus Salvador, a menor taxa entre os cursos da forma Integrada foi para o curso Técnico em Refrigeração e Climatização, com quase sete candidatos por vaga e a maior foi o curso Técnico em Geologia com quase trinta e três candidatos por vaga. Os cursos da forma Subsequente tiveram a menor taxa para o curso Técnico em Hospedagem, com um pouco mais de quatro candidatos para uma vaga e o mais concorrido foi o Técnico em Automação Industrial com quase vinte e quatro. Já para o curso superior de menor concorrência no mesmo ano de 2015, foi o de Licenciatura em Física, com seis candidatos por vaga e o curso de Tecnologia em Radiologia, com cento e dois candidatos por vaga. Logo, se trata de cursos com uma grande concorrência.

Assim, esses dados nos dão uma ideia de quantos candidatos são excluídos, e os que conseguem entrar representam um grupo que passou por uma superseleção (Bourdieu, 2015). Consequentemente fazer uma investigação das percepções das estudantes cotistas sobre as ações institucionais e suas estratégias pessoais na luta pela permanência com a expectativa de conclusão do curso, nos possibilita compreender seu percurso naquela instituição.



O discurso de Boaventura de Souza Santos nos leva a pensar sobre a maneira que se deve compreender a isonomia de direitos que se busca com as políticas de inclusão, para evitar que se acredite em um “paradigma falso de isonomia” (Santos, 2013, p. 79). Ainda segundo este autor, “a grande transformação na luta pelos direitos humanos” (p.79) que aceita o questionamento da igualdade, quando a diferença inferioriza, ao tempo que é necessário ter o direito a ser diferente, para sair da uniformidade, da padronização. Com isso, a discussão da política de cotas nas universidades e institutos federais precisa partir dessa premissa, e assegurar não somente o acesso, mas também a dignidade no percurso do curso, para não haver a ideia equivocada que todas e todos têm os mesmos direitos, sem levar em conta as condições de acesso e de garantia a esses direitos.

Assim, trabalhamos “permanência como política de ação afirmativa”, conforme Dyane Santos (2009) em sua tese: “Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa”, em que a autora afirma entender permanência como possibilidade do estudante iniciar e concluir seus estudos até o final do curso, “preferencialmente com qualidade suficiente que lhes permita a transformação individual e do meio social [...]” (Santos, 2009, p.77) e, ainda, que a assistência estudantil não deve ser compreendida como assistencialismo, e sim, como uma política de Estado, “no sentido de garantir e fortalecer a trajetória acadêmica de alunas e alunos negros” (Ibidem, p.77).

A assistência estudantil, nesta pesquisa, é entendida como uma política de ação afirmativa no campo educacional, uma vez que possibilita, no mínimo, a permanência material das/dos estudantes. Pedro Demo (2002), ao analisar a assistência enquanto política social, afirma que a mesma, por si só, não se trata de política emancipatória, contudo possibilita a sobrevivência, restringindo-se a auxílios materiais, e em muitos casos, transferência de renda (ANJOS, 2014, p. 65). Logo, para se alcançar a emancipação dos sujeitos, outras políticas sociais são imprescindíveis, principalmente que favoreçam a autonomia dessas pessoas, como a educação.

Para este artigo, trouxemos alguns dados que o campo revelou quando verificamos a faixa etária das/dos estudantes entrevistadas/os, pois constatamos o percentual de 34,4% estudantes maiores de 27 anos. Esse achado nos chamou a atenção porque, apesar da diversidade dos níveis e formas dos cursos ofertados pelo IFBA/Campus Salvador, e mesmo para o Ensino Superior, este dado informa uma graduação tardia, dentro do padrão médio de idade para este nível de escolaridade que são de 21 anos.



| Raça/Cor | Percentual (%) |
|----------|----------------|
| Branca | 18,2 |
| Preta | 45,4 |
| Amarela | 9,1 |
| Parda | 27,3 |
| Indígena | 0 |
| Totala | 100% |

*Tabela 1 - Estudantes com faixa etária maior que 27 anos versus Cor/Raça
Fonte: Pesquisa direta*

Nesta tabela verificamos a autodeclaração quanto à cor/raça e obtivemos o percentual de 45,4% de pretas/os; 27,3% de pardas/os; 18,2% de brancas/os; 9,1% de autodeclaradas/os amarela/o e nenhum indígena. Assim, confirmamos a defasagem de estudos da população negra, especificamente a autodeclarada preta, já constatada por Queiroz (2001) na UFBA, nos anos finais da década de 1990. O que reforça o “peso negativo” da questão cor/raça para a população autodeclarada preta e parda, que em virtude do racismo estrutural no Brasil, faz com que as pessoas negras tenham mais dificuldades em prosseguir seus estudos e/ou que tenham algum atraso no percurso escolar

A análise feita acima também pode ser usada para comentar o percentual zerado de indígenas. O qual estamos registrando, mais uma vez, o vazio da representação dessa população nesta instituição educacional e na amostra desta pesquisa.

Continuando o estudo sobre as/os estudantes com mais de 27 anos, elaboramos a Tabela 2 – “Gênero das/dos estudantes entrevistadas/os com faixa etária maior que 27 anos” que segue:

| Gênero | Percentual (%) |
|-----------|----------------|
| Feminino | 81,8 |
| Masculino | 18,2 |
| Total | 100 |

*Tabela 2 - Gênero das/dos estudantes com faixa etária maior que 27 anos
Fonte: Pesquisa direta*

Constatamos na Tabela 2 que há forte presença feminina com 81,8%, ficando a masculina com 18,2%. O que reforça a questão da escolaridade feminina maior que a masculina, conforme já foi observado em outros itens desta pesquisa.



A Tabela 3 – “Estudantes entrevistadas/os com faixa etária maior que 27 anos cotistas e não cotistas” apresenta o percentual dessas categorias, e mais as/os que declararam não saber se são cotistas.

| Estudantes | Percentual (%) |
|-------------|----------------|
| Não Cotista | 45,4 |
| Cotista | 36,4 |
| Não sabe | 18,2 |
| Total | 100 |

*Tabela 3 - Estudantes com faixa etária maior que 27 anos cotistas e não cotistas
Fonte: Pesquisa direta*

Na Tabela 3, constatamos que, dentre essas/es estudantes com mais de 27 anos, 45,4% se autodeclararam não cotista; 36,6% disseram ser cotistas e 18,2% marcaram o item “não sei”. Conforme já explicado, até o Edital de 2017, o IFBA não divulgava quem era cotista, nem para os setores institucionais, como o DEPAE. Inferimos que este resultado se deve à possibilidade da negação de ser cotista, por temerem ser discriminadas pelas/os colegas (REIS, 2007, p.67) ou mesmo por vergonha.

A Tabela 4 apresenta a distribuição das/dos estudantes, maiores de 27 anos, nos diferentes níveis de ensino.

| Nível de Ensino | Percentual (%) |
|---------------------|----------------|
| Superior | 50 |
| Médio Subsequente | 30 |
| Médio Integrado EJA | 20 |

*Tabela 4 - Estudantes com faixa etária maior que 27 anos versus nível de ensino
Fonte: Pesquisa direta*

Conforme Tabela 4, contabilizamos que são 50% de estudantes do Nível Superior; 30% do Nível Médio Subsequente e 20% do Nível Médio Integrado do Programa Educação para Jovens e Adultos (EJA). O resultado da amostra evidencia que há estudantes com *deficit* de idade/série, ou seja, maior de 27 anos, em todos os cursos. Anotamos que não há estudantes com este perfil matriculados no Ensino Médio Integrado.

A Tabela 5 apresenta as respostas sobre com “quem mora”, sendo dadas várias alternativas, com a finalidade de obtermos uma resposta mais precisa.



| Com quem moram | Percentual de estudantes |
|--|--------------------------|
| Mãe e Pai | 18,2 |
| Mãe | 9,1 |
| Pai | 0 |
| Irmãos, avós ou tios | 0 |
| Sozinha (o) | 0 |
| Próprio grupo familiar: esposa (o) ou companheira (o); Filhas (os) | 63,3 |
| Outros | 9,1 |
| Total | 100 |

*Tabela 5 - Estudantes maiores de 27 anos versus com quem moram
Fonte: Pesquisa direta*

A amostra apresentou um percentual muito significativo de 63,6% de estudantes que já têm seu próprio grupo familiar, como esposo(a), companheiro(a) e/ou filhas(os). Em segundo lugar, 18,2% que vivem com mãe e pai, e em terceiro lugar, igualmente, com 9,1% de estudantes que vivem somente com a mãe e marcaram a opção Outro. Nenhum das/dos estudantes maior de 27 anos declarou morar somente com o pai, sozinha/o ou com irmãos, avós ou tios. Aqui também podemos constatar uma questão de gênero, da qual as mulheres são mais propícias a poderem estudar mais tempo com o apoio da família, ao contrário dos homens, que são logo chamados ao mundo do trabalho, situação também verificada por Reis (2007) na UFBA.

Na Tabela 6 - Estudantes maiores de 27 anos versus atividade remunerada, buscamos verificar o percentual de estudantes que se dedicam de forma integral ou parcial aos estudos.

| Estudantes | Além do auxílio/bolsa, não possui outra atividade remunerada (%) | Além do auxílio/bolsa, possui outra atividade remunerada (%) |
|------------|--|--|
| Mulheres | 36,4 | 45,4 |
| Homens | 18,2 | 0 |
| | 56,4 | 45,4 |

*Tabela 6- Estudantes maiores de 27 anos versus atividade remunerada
Fonte: Pesquisa direta*

Na Tabela 6, computamos que 54,6% não realizam outra atividade remunerada e 45,4% realizam. Portanto, a bolsa/auxílio estudantil assegura integralmente ou parcialmente a permanência material destes estudantes na instituição, possibilitando-



as/os a dedicarem-se exclusivamente ou, pelo menos, mais tempo aos estudos. E, sobretudo, por sabermos que 81,8 % são mulheres (Tabela 2 - Gênero das/dos estudantes entrevistadas/os com faixa etária maior que 27 anos); que 72,7% são negras/negros (Tabela 1 - Estudantes entrevistadas/os com faixa etária maior que 27 anos versus cor/raça); que 63,6% já possuem grupo familiar próprio (Tabela 5 - Estudantes maiores de 27 anos versus com quem moram).

Por todos os dados citados, podemos inferir que a assistência estudantil é ou pode ser um mecanismo de empoderamento feminino, pois a estudante pode postergar um pouco ou parar por um tempo sua necessidade de ingressar no mercado de trabalho; de auferir renda e obter um contrato melhor no mercado, após a conclusão de seus estudos, independente do nível ou forma do curso que esteja frequentando, ou ainda, deixar de somente realizar atividades domésticas, ou seja, a bolsa e/ou auxílio pode ser uma estratégia de permanência já realizada pelas mulheres negras mães que estudam no IFBA/ campus Salvador. Assim, constatamos a luta pela sobrevivência material e simbólica destas mulheres nessa instituição de ensino.

Conclusões ou Reflexos

Os dados encontrados, nesta pesquisa, sobre a significativa presença feminina negra e arrimo de família no IFBA/campus Salvador, participantes do auxílio estudantil e com matrículas no turno noturno, pois os cursos de Nível Superior e de Nível Médio nas modalidades do Subsequente e do Integrado EJA somente são ofertados neste turno, demonstrando o aumento do número de mulheres com idade fora da média, ocupando espaços na educação profissional, que até pouco tempo era muito masculino, e que o auxílio estudantil pode ser um mecanismo de garantia da sobrevivência econômica para essas mulheres e suas famílias, através de sua permanência na academia/escola, com o aspecto muito positivo de estarem se qualificando academicamente e profissionalmente, aumentando, assim, a possibilidade de uma renda melhor no futuro.

Notas

Fruto parcial da dissertação de Mestrado, defendida em setembro de 2018, do Programa Pós- graduação de Educação e Contemporaneidade (PPgEDUC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)/ Campus 1.



Referências bibliográficas

Anjos, Mônica Campos dos. PAAE como política pública de juventude: uma avaliação a partir dos estudantes do IFBA-Santo Amaro. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, CachoeiraBA, 2014.

Campus I, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, Bahia.2016

Bastide, Roger; Fernandes, Florestan (1955). Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo. São Paulo: UNESCO/Anhembi.

Bourdieu, Pierre. A escola conservadora. In Nogueira, Maria Alice; Catani, Afrânio (orgs). Escritos da Educação. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 43-72.

A dominação masculina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

Brasil, Lei Nº 11.892/2008. Lei que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <http://www.plana.lto.gov.br/ccivil_03/ato20072010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 17 nov. 2017.

Carneiro, Sueli. Raça e educação. Disponível em: em: 20 de mai. <https://www.geledes.org.br/raca-e-educacao-por-sueli-carneiro/>. Acesso em: 20 mai. 2017.

Ferraz, Maria do Carmo G. Exclusão na escola no contexto das políticas afirmativas: reprovação e evasão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - campus de Barreiras sob o olhar dos atores envolvidos no processo. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009. Hasenbalg, Carlos. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. Trad. Patrick Burglin. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

IBGE. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2015 / IBGE. n. 35. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro:IBGE,2015. Disponível em:

<<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>>. Acesso em: 15 out.

2017. Lessa, José Silva. Cefet-Ba: uma resenha histórica da escola do mingau ao complexo integrado de educação tecnológica. Salvador: CCS/CEFET-BA, 2002.

Lima, Márcia e Prates, Ian. Desigualdades raciais no Brasil: desafio persistente. In: Trajetórias das desigualdades: como o brasil mudou nos últimos cinquenta anos. Org. Marta Arretche. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015.



Queiroz, Delcele Mascarenhas. Raça, Gênero e Educação Superior. UFBA. Tese (doutorado em educação) Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal da Bahia – UFBA, 2001.

Universidade e desigualdade: brancos e negros no ensino superior. Brasília: Liber Livro, 2004.

Santos, Boaventura de S.; Chauí, Marilena. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. São Paulo: Cortez, 2013.

Santos, Dyane Brito R. Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

Silva, Naiaranize Pinheiro. Juventude e escola: a constituição dos sujeitos de direito no contexto das políticas afirmativas. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

Reis, Dyane Brito. Acesso e Permanência de Negros(as) no Ensino Superior: o caso da UFBA. In: Lopes, M. A.; Braga, M. L. S. (Org.). Acesso e Permanência da população negra no ensino superior. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Unesco, 2007, p. 49-69. (Coleção Educação para Todos; v. 30). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=637-vol30-acesperm-elet-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 dez. 2018.

Ribeiro, Carlos Costa; Ceneviva, Ricardo; Brito. Estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010. In: Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. Org. Marta Arretche. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015.



Actualidad de las normativas que regulan la evaluación y las producciones teóricas que circulan de la escuela secundaria de Argentina

Nelson David Agüero

Introducción

El trabajo se encuentra dentro del marco de la tesis doctoral que tiene el nombre, “La evaluación institucional en el marco de la política educativa nacional de evaluación de la Argentina. Referencia especial de la escuela secundaria de la provincia del Neuquén.” La misma se encuentra en la etapa de análisis del estado del arte y las políticas educativas que regulan la evaluación institucional de la escuela secundaria. Por otro lado el doctorado depende del departamento de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti, Rio Negro, Argentina.

El presente trabajo realiza una aproximación descriptiva del estado actual de las normativas que regulan la evaluación en la escuela secundaria de la provincia de Neuquén, Argentina y en paralelo, las producciones teóricas que circulan en el ámbito académico sobre el estudio de la evaluación en dicho nivel desde los años 90` hasta la actualidad.

Palabras Claves: normativas, evaluación, escuela secundaria, investigación

Fundamentación del Problema

El objetivo del trabajo tiene que ver con la descripción de las normativas que regulan la evaluación en la escuela secundaria y las investigaciones que circulan en el ámbito académico sobre dicha temática, a nivel jurisdiccional dentro del marco normativo nacional.

El marco nacional que regula la política pública educativa es la Ley de Educación Nacional 26.206, sancionada en el año 2006 en la República Argentina, en ese entonces se instituye el Nivel Medio y lo consagra en carácter de obligatorio y por ende, exige implementar una política que debe promover la universalización de la escuela secundaria garantizando el acceso, la permanencia, el reingreso y el egreso de las y los adolescentes y las y los jóvenes de todo el país.



Ya a nivel provincial recién en diciembre del 2014 se aprueba la Ley Orgánica de Educación de la provincia del Neuquén N° 2.945 que también da un marco normativo a la escuela secundaria en simetría con las políticas educativas a nivel nacional.

Al hablar de evaluación, no se puede dejar de lado su relevancia e impacto que tuvo en la escuela secundaria en los años 90´ y su continuidad, a pesar de las transformaciones realizadas en el inicio del siglo XXI y en la actualidad.

Los distintos planteos al neoliberalismo de la década de los años 90` han sido de diferentes posturas, pero casi todas estuvieron en contra y generaron resistencia, por el enfoque ideológico y político que en ese entonces le dio el gobierno de turno. Hoy podemos decir que todavía sigue en vigencia la existencia de políticas de corte neoliberal en gobiernos de turno de América Latina.

En la Argentina de la época de los años 90´ llega el ajuste y con nuevas reformas sobre el sistema educativo, desplazándose el Estado como garante de la educación para darle el lugar al sector privado. A raíz de las exigencias de los organismos internacionales y las nuevas reformas, la evaluación empieza a tener un protagonismo cada vez mayor en relación a otros aspectos fundamentales de la educación. Como complemento a las intervenciones cada vez mayores de parte del Estado sobre la educación en relación al control y con ese avance, cobra relevancia el concepto de calidad educativa, alegando que el sistema educativo imperante de esa década, estaba en decadencia, necesitando un cambio profundo. Esto dio lugar a que el sector privado empezara a incursionar en el área de la educación, como también lo realizó en la salud y otras áreas.

Las regulaciones Estatales de Jurisdicción Nacional y Provincial sobre la evaluación en la escuela secundaria fue y es prioridad para los estamentos nacionales y provinciales, y esto lo podemos observar ya desde principios de 1990 con gobierno neoliberal, recorriendo posteriormente con otros gobiernos hasta llegar a la actualidad profundizándose un neoliberalismo exacerbado.

En esta línea regulatoria de la evaluación en la secundaria y partiendo del ámbito nacional, en el año 1993 se promulga la Ley Federal de Educación N°24.195, luego en el año 2005 se crea la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058, que también hace hincapié en la regulación de la evaluación de la escuela secundaria.

Como para dar un marco regulatorio a todo el sistema educativo del país, en el año 2006 se promulga la Ley Nacional de Educación N° 26.206 y en esta norma se instituye como obligatoria la Escuela Secundaria.



Para seguir regulando las transformaciones educativas, también se crea la Ley Nacional de Incremento en Educación N° 26.075, que también haría fuerza sobre la evaluación en la distribución de los recursos a las escuelas.

También debemos decir que el interés por controlar, regular, medir las instituciones educativas en todas sus dimensiones, se crea la Resolución N° 84/09 que regula los Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria, con su Anexo I, esta norma emana del Consejo Federal de Educación, también ese mismo año y desde el mismo organismo surge la Resolución N° 79/09 con el Plan Nacional de Educación Obligatoria y su Anexo I.

Ya entrando en el gobierno de Macri, se crea la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 280/16 que habla del “Sistema de Evaluación Nacional de la Calidad y Equidad Educativa”. En este gobierno también surge la Resolución del CFE N° 315 en el año 2017 ocupándose sobre la Caja de herramientas de instrumentos de autoevaluación institucional. Por último ese mismo año se crea la Resolución del CFE N° 330 aprobando los Documentos y Criterios para la elaboración de los Planes Estratégicos Jurisdiccionales del Nivel Secundario teniendo su impronta evaluadora.

Como cierre de esta primera etapa se crea en el año 2017 el Documento con el nombre de Secundaria Federal 2030 y su régimen Académico de la Educación Secundaria Obligatoria.

En un segundo orden a nivel jurisdiccional también es relevante la evaluación, ya que la misma tiene su lugar en las distintas normativas, la Ley Orgánica de Educación de la Provincia del Neuquén N° 2.945 sancionada en el año 2014.

La Resolución Provincial N° 1542 del año 2005, habla del Régimen de Calificación, Acreditación y Promoción para los alumnos/as de las escuelas secundarias de la provincia de Neuquén.

Por último con la aprobación de la Resolución N° 151 del año 2010 que habla del nuevo Régimen de Calificación, Acreditación y Promoción en la escuela secundaria dejando sin efecto la norma N° 1542 del 2005. Así queda conformado hasta el momento el mapa que regula la evaluación de la escuela secundaria del Sistema Educativo Neuquino.

Anexo 1 Cuadro 1

En lo que respecta a las producciones teóricas que circulan en el ámbito académico, podemos observar que los trabajos teóricos sobre la evaluación secundaria, tienen un



interés por describir cómo impactan las evaluaciones en los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes, la intensificación del control de la promoción, repitencia, calificación y control del trabajo docente.

Otras producciones se enfocan en cómo impactan las evaluaciones estandarizadas nacionales en las instituciones educativas, sus actores que la componen y las prácticas escolares.

También encontramos con mayor cantidad producciones que hacen foco en la evaluación de la calidad educativa principalmente de las escuelas y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por último encontramos producciones teóricas donde analizan las políticas de evaluación en relación con las normativas y cómo estas impactan en los procesos escolares.

En este sentido podemos decir que hay una falta de investigaciones contextualizadas y situadas sobre la política de evaluación en la jurisdicción de Neuquén y las producciones teóricas están centradas mayormente en Universidades de la Ciudad de Bs As y muy pocas encontramos en el interior del país.

Metodología

El análisis que se realiza del trabajo es desde una perspectiva teórica crítica, para intentar visibilizar en la actualidad las regulaciones existentes sobre la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela secundaria y las producciones teóricas sobre dicha temática que circulan en el ámbito académico argentino.

El posicionamiento metodológico que se implementa en el trabajo es de carácter cualitativo y cuantitativo, es decir que se hace énfasis en un análisis de las relaciones y las cantidades por un lado de las normativas de evaluación que regulan las prácticas escolares. En este sentido, la recolección de las normativas fue suministrada por la página del Ministerio Nacional de Educación, el Ministerio Provincial de Educación, La Dirección Provincial de Evaluación y Supervisión del Nivel Secundario del Neuquén.

En este mismo sentido se realiza la indagación de las distintas producciones teóricas sobre la evaluación de las prácticas en la escuela secundaria y en este marco de análisis, nos preguntamos, qué relaciones existen o no entre ellas y las normativas que se llevan a cabo en las escuelas secundarias de la provincia de Neuquén. Este rastreo



es producto de fuentes de FLACSO, de la Universidad Nacional de Lujan y del soporte Google.

Resultados

Las producciones teóricas en el ámbito académico que circulan en la región, nos develan aportes sobre las políticas de evaluación a nivel macro, haciendo foco en análisis cuantitativos y críticas sobre las políticas adoptadas por los distintos gobiernos de turno. Otras presentan análisis, sobre los sistemas de evaluación internacionales como nacionales, desde los años 90' hasta la actualidad.

En relación a las normativas que regulan la evaluación en la escuela secundaria, desde un enfoque macro político, en el análisis aparece la relación entre calidad educativa y la evaluación, evaluación para mejorar la calidad, la evaluación permanente en todos los niveles, evaluación para verificar y controlar.

En este mismo sentido aparece la evaluación periódica de los sistemas educativos haciendo foco en la escuela y este control se lleva a cabo a través de la Creación de un sistema específico encargado de la evaluación a cargo del ejecutivo nacional a través del Consejo Federal de Educación (CFE).

Desde un enfoque micro y sobre un análisis de los derechos de la educación, podemos encontrar en las distintas regulaciones, que los y las estudiantes tienen derecho a ser evaluados y los padres a ser informados de los rendimientos de sus hijos.

Otro aspecto que aparece en las normativas es la evaluación del trabajo docente de sus saberes, según las cualificaciones del Consejo Federal de Educación. En este marco la evaluación de la calidad de las ofertas educativas y la intervención en la evaluación.

Otro aspecto de este análisis surge de la relación de la evaluación con la economía de la educación, en este sentido será evaluada la educación para ver los gastos y costos de la misma y los datos suministrados por los organismos nacionales que realicen, será la distribución a cada provincia, como así también la eficiencia del gasto por sector.

Desde un análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la revisión de la problemática de la evaluación se toma como eje la calidad y los procesos de enseñanza para revertir el fracaso escolar producto de la evaluación como herramienta de evaluación.



Ya a nivel provincial podemos observar que el ejecutivo es el responsable de organizar las instituciones y en este sentido argumenta que cada institución debe realizar su autoevaluaciones para revisar sus prácticas pedagógicas y la gestión escolar.

En este sentido una resolución plantea una evaluación procesual y holística en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en el secundario.

Discusión

Las interpretaciones realizadas permiten abrir la discusión, en relación a la relevancia que dan los gobiernos y los investigadores/as a través de las producciones teóricas sobre la evaluación en la escuela secundaria, como control, y la importancia que cobran los operativos estandarizados de evaluación. Otro aspecto a discutir o mejor dicho a preguntarnos, es porqué se encuentran pocos registros sobre investigaciones situadas y cómo aún persisten estos trabajos centralizados, en ciudades grandes, especialmente Buenos Aires.

Reflexiones Finales

Las reflexiones parciales a las que se arriba este trabajo tienen que ver más con preguntas que surgen de la interpretación de la investigación, es decir, ¿las producciones teóricas, estarán siendo funcionales de alguna manera a las políticas evaluativas que llevan adelante los gobiernos de turno?

Anexos

Anexo1

| Normativa | Título | Nº | Año | Artículos |
|--------------|--------------------------------------|--------|------|--|
| Ley Nacional | Ley Federal de Educación | 24.195 | 1993 | Título IX. Art. 48 al 50. Título X. Art. 53 inc. I, k y o |
| Ley Nacional | Ley de Educación Técnico Profesional | 26.058 | 2005 | Título III. Capítulo I. Art. 10 inc. B Capítulo V. Art. 27 y 28 Título V. Capítulo V. Art. 45 inc. B |
| Ley Nacional | Ley de Incremento en Educación | 26.075 | 2005 | Art. 8 inc. a, b y c |
| Ley Nacional | Ley Nacional de Educación | 26.206 | 2006 | Título VI. Capítulo I. Art. 85 inc. D Capítulo III. Art. 94 al 99 Título X. Capítulo I. Art. 115. Inc. B Capítulo V. Art. 123. Inc. G |



| | | | | |
|---|---|-------|------|---|
| | | | | Capítulo VI. Art. 126. Inc. E |
| Resolución del Consejo Federal de Educación | Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria | 84 | 2009 | Art. 43-44-45-47-48 |
| Resolución del Consejo Federal de Educación | Plan Nacional de Educación Obligatoria | 79 | 2009 | Art. 27 |
| Resolución del Consejo Federal de Educación | "Sistema de Evaluación Nacional de la Calidad y Equidad Educativa" | 280 | 2016 | Anexo I |
| Resolución del Consejo Federal de Educación | Caja de herramientas de instrumentos de autoevaluación institucional | 315 | 2017 | Anexo I |
| Resolución del Consejo Federal de Educación | Doc. Criterios para la elaboración de los Planes Estratégicos Jurisdiccionales del Nivel Secundario | 330 | 2017 | Anexo I y II |
| Documento Secundaria Federal 2030 | Régimen Académico de la Educación Secundaria Obligatoria | - | 2017 | - |
| Resolución Provincial | Régimen de Calificación, Acreditación y Promoción | 1542 | 2005 | Anexo Único |
| Resolución Provincial | Régimen de Calificación, Acreditación y Promoción | 151 | 2010 | Anexo Único |
| Ley Provincial | Ley Orgánica de Educación | 2.945 | 2014 | Título I. Art. 4 Cap. II Art. 15 Cap. R. Art. 24: g Cap. VI Art. 27: a-5 |

Cuadro con las Normativas que regulan la Evaluación en la Escuela Secundaria en la Argentina, caso Neuquén.

Referencias

Ministerio Nacional de Educación de la Argentina. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/educacion>.

Ministerio Provincial de Educación de Neuquén. Recuperado de <https://www.neuquen.edu.ar/>.

Consejo Federal de Educación de la Argentina. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/consejofederaleducacion>.

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Argentina. FLACSO. Recuperado de <https://www.flacso.org.ar/>.

Universidad Nacional de Lujan. Recuperado de <http://www.unlu>.



Libertad académica en el marco de las políticas públicas para producción de conocimiento

Xóchitl Yolanda Castañeda Bernal
Ricardo Pérez Mora
Omar García Ponce de León

Resumen

El presente escrito tiene el objetivo de mostrar el análisis de las condiciones de los investigadores para la producción colectiva del conocimiento y su impacto en la libertad académica en tres universidades latinoamericanas Universidad de Guadalajara, Universidad Autónoma del Estado de Morelos (instituciones de educación superior mexicanas) y la Universidad de Costa Rica.

En el caso de las dos instituciones mexicanas se parte del análisis de la perspectiva de veintidós entrevistas realizadas a los académicos investigadores de tiempo completo, quienes pertenecen a los cuerpos académicos (grupos de investigación), en el marco del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP) y que además se encuentran integrados en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

En lo que respecta a la Universidad de Costa Rica, se retomará la perspectiva de once docentes que cuentan con una amplia experiencia en investigación y que se encuentran adscritos al Régimen Académico y Servicio Docente de la Institución.

El análisis empírico a reportar parte de la investigación “La libertad académica y las condiciones de producción colectiva de conocimiento de los investigadores”, donde se hacen evidentes las formas de organización de los académicos investigadores para producir conocimiento de forma colectiva y ¿para qué hacerlo?; así como algunos efectos contradictorios en el marco de regulación gubernamental e institucional en dos contextos latinoamericanos.

Palabras claves: Libertad académica, producción colectiva, investigadores.

Metodología

El análisis empírico reporta parte de la investigación denominada “*La libertad académica y las condiciones de producción colectiva de conocimiento de los investigadores*”, donde se presentan los resultados de tres Universidades Latinoamericanas. En el caso del



contexto mexicano se realizaron veintidós entrevistas semiestructuradas realizadas a los académicos de dos Instituciones de Educación Superior Públicas mexicanas, la Universidad de Guadalajara y la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, quienes forman parte de los cuerpos académicos consolidados y en consolidación ya que son los que demuestran tener una mayor producción de forma colectiva de acuerdo a la caracterización establecida en el marco del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP) y que además cuentan con la distinción del Sistema Nacional de Investigadores. Si bien, los contextos de ambas universidades poseen características que las distinguen, la normatividad de los programas se aplica sin distinción a nivel federal.

En lo que respecta a la Universidad de Costa Rica, se retomará la perspectiva de once docentes que cuentan con una amplia experiencia en investigación y que se encuentran adscritos al Régimen Académico y Servicio Docente de la Institución.

Como parte de los hallazgos que se presentan, se observan las formas de organización de los académicos investigadores para producir conocimiento de forma colectiva y ¿para qué hacerlo?; así como algunos efectos contradictorios en el marco de regulación gubernamental e institucional en dos contextos latinoamericanos.

Libertad académica en el marco de las políticas públicas para producción de conocimiento

De acuerdo con Pérez (2011), la construcción de los nuevos aparatos reguladores por parte del Estado en materia de educación superior, son implementados en diversos países del continente americano con la finalidad de fiscalizar, supervisar y controlar diversas actividades en las universidades.

En el contexto mexicano, los académicos de las Instituciones de Educación Superior Públicas (quienes cuentan con un contrato de tiempo completo), han tenido que asumir en las últimas décadas la implementación de una serie de políticas nacionales e institucionales, que les han demandado operar diversas responsabilidades como el desarrollo de investigaciones, tutorías, formar parte de la extensión universitaria, además de asumir actividades administrativas con la finalidad de obtener financiamiento (Galaz, et al, 2012).

Para los académicos, el tomar la decisión de ingresar y mantenerse en políticas y programas implementados a nivel federal, deriva en parte de los bajos salarios



establecidos por las universidades, un ejemplo de esto, se observa en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) (Galaz, et al, 2012). Teniendo como escenario una deteriorada situación económica en el país, en 1984 se crea el SNI como una estrategia para evitar la fuga de cerebros así como compensar los bajos salarios de los académicos dotándolos de ingresos no contractuales (como estímulos), bajo mecanismos de evaluación de pares para el ingreso y permanencia en el sistema (Galaz & Gil Antón, 2009; Gil, 2014; Gil & Contreras, 2017).

A más de siete lustros de su implementación, el SNI continúa vigente, tomando como uno de los parámetros más importantes a considerar para el ingreso y permanencia de los investigadores la calidad de su producción en siete áreas del conocimiento¹. De acuerdo al Reglamento del SNI, entre los productos a ser considerados para la evaluación de los académicos investigadores en los campos científicos y tecnológicos se encuentran: los artículos que hayan sido sujetos a un arbitraje riguroso; libros y capítulos de libros dictaminados y publicados por editoriales de reconocido prestigio académico; propiedad intelectual concedida o transferida en México o en el extranjero; entre otros (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2017). Una vez que el académico realiza los trámites de ingreso o permanencia tendrán la posibilidad de ser evaluados para obtener la distinción del SNI en tres categorías de acuerdo a los parámetros solicitados para cada una de ellas: I. Candidato(a) a Investigador(a) Nacional; II. Investigador(a) Nacional, con tres niveles, e III. Investigador(a) Nacional Emérito(a) (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2017).

De manera general con la implementación del SNI, se consolida la figura del académico investigador al interior de las Instituciones de Educación Superior mexicanas. Años más tarde de manera estructural, se instrumentarían otros programas de políticas públicas como el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), con la finalidad de establecer un *perfil de un académico deseable*, papel que lleva al académico investigador de tiempo completo, a desarrollar y asumir diversas actividades entre las que destacan la docencia, la realización de tutorías y la investigación; posteriormente en el marco del mismo PROMEP, se implementaría una vertiente grupal bajo la figura de *“cuerpos académicos”*, es decir, la conformación de grupos de profesores de tiempo completo en tres categorías (en formación, en consolidación y consolidados) que *deberían* compartir una o varias *“Líneas de Generación y Aplicación Innovadora del Conocimiento”* (LGAC) (investigación o estudio) en temas disciplinares o



multidisciplinares y un conjunto de objetivos y metas académicos en tres categorías: en formación, en consolidación y consolidados (Secretaría de Educación Pública, 2013).

Desde la implementación del PROMEP, (programa antecesor el PRODEP), los académicos percibieron esta política como una imposición, forzándolos (sobre todo institucionalmente) a integrarse a un cuerpo académico; teniendo como una de las principales consecuencias una producción desigual y un bajo interés en realizar colaboración con al interior de sus cuerpos académicos (Galaz, et al, 2012).

La creación e implementación de instrumentos de políticas públicas enfocadas a promover la producción de conocimiento individual y colectiva como el Sistema Nacional de Investigadores (en la década de los ochenta) o el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (antes Programa para el Mejoramiento del Profesorado, implementado a mediados de la década de los noventa²) han marcado la pauta para una reestructuración en la construcción del conocimiento de los académicos e investigadores en las Universidades Públicas Estatales.

Desde esta perspectiva, los investigadores entrevistados, si bien presentan algunas particularidades institucionales, perciben (de manera general) que el hecho de tener que atender los diferentes indicadores de los programas como el SNI y PRODEP, los lleva a producir conocimiento bajo condiciones adversas como: publicar cuando están por realizarse sus evaluaciones y no cuando existe conocimiento que debe ser difundido, establecer estrategias para publicar con colegas de forma colectiva y con los que se tiene una mayor afinidad, simulación en la producción y difusión del conocimiento en dos vías; la primera ocurre cuando se colabora con investigadores que cuentan con cierto prestigio (sobre todo en el caso de los investigadores más jóvenes) y la segunda cuando se colabora con investigadores jóvenes o en formación, sin intervenir mucho en los productos de investigación, pero concediendo el prestigio de su nombre (en el caso de los investigadores con una trayectoria más extensa).

En lo que corresponde a otro contexto latinoamericano, la Universidad de Costa Rica, se constituye como universidad pública estatal, y forma parte de las cinco Instituciones signatarias³, del Consejo Nacional de Rectores⁴ (Conare). Entre las diferentes funciones del Conare, se encuentra la responsabilidad de distribuir las rentas globales asignadas a la Educación Superior Universitaria Estatal, para el cumplimiento del Plan Nacional de Educación Superior Universitaria Estatal, y de forma específica en el rubro de las actividades de investigación asignar en función a su valor científico y su utilidad social,



nacional o regional, los fondos para funcionamiento de los programas o proyectos vigentes (Consejo Universitario, 1982; Consejo Nacional de Rectores, 2019).

Además de los fondos establecidos por el Conare, los docentes de la Universidad de Costa Rica pueden acceder a fondos concursables por parte del Consejo Nacional para Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICIT)⁵, el Ministerio de Ciencia, Tecnología y Telecomunicaciones (MICITT); entre otras fuentes de financiamiento privadas para el desarrollo de productos específicos de investigación.

Independientemente del origen de los fondos para el financiamiento de las investigaciones, la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica tiene la atribución de coordinar, promocionar, estimular, supervisar, evaluar y dar seguimiento a los programas, proyectos o actividades de apoyo a la investigación en conformidad con las líneas de investigación institucionales que permitan articular eficazmente los programas (Universidad de Costa Rica, 2019). Otra de las funciones que debe ejercer el Vicerrector de Investigación, se encuentra establecida en el Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica (1974), donde se indica que deberá asegurarse que la investigación que se realiza en las unidades académicas y en los Institutos, sea básica (bajo la premisa de una actitud libre y creadora del investigador) y práctica (destinada a desarrollar una tecnología propia en cada campo).

Bajo esta perspectiva el Reglamento de la Investigación de la Universidad de Costa Rica (2016), establece dentro de sus postulados que las acciones institucionales deberán favorecer los procesos de internacionalización de los resultados de la investigación y la conformación de redes académicas colaborativas en la Universidad; el fomento a la cooperación y el trabajo conjunto entre las unidades académicas, las unidades académicas de investigación, estaciones experimentales, unidades especiales de investigación y el Sistema de Estudios de Posgrado así como estimular el desarrollo de programas, proyectos y actividades de apoyo a la investigación con carácter multidisciplinario, interdisciplinario y transdisciplinario, sin dejar de impulsar aquellos de carácter disciplinario.

De acuerdo a lo antes establecido se puede observar que la Universidad de Costa Rica, incentiva en su marco normativo, la conformación de la investigación individual y colectiva, ya que es considerada una actividad imprescindible en las cuatro categorías de profesores, establecidas en el Reglamento de Régimen Académico y Servicio Docente (instructor, profesor adjunto, profesor asociado y catedrático) (Consejo Universitario, 2008). Sin embargo, de acuerdo con la perspectiva de los docentes



entrevistados, la investigación colectiva recibe un menor reconocimiento por el Reglamento cuando los docentes desean participar para ascender de categoría, lo que ocasiona que tomen la decisión de publicar de forma individual para que sus publicaciones puedan obtener un mayor puntaje; realizar proyectos de colaboración colectiva sin reportarlo en su Institución para su evaluación o bien presentar publicaciones donde tendrán que especificar el grado de participación con respecto a los demás autores, ocasionado desconcierto con sus colegas internacionales o discordancias con sus colegas institucionales.

Para los profesores de la UCR, poder colaborar con sus colegas en proyectos de investigación va más allá de poder obtener méritos académicos, ya que, desde su perspectiva, la importancia de realizar investigaciones de forma colectiva radica en el desarrollo y avance la ciencia en diversas áreas del conocimiento. La decisión de conformar un grupo de investigación generalmente obedece al interés en el abordaje de las líneas de investigación para colaborar con sus colegas, es decir, se hacen más evidentes las características de un grupo natural, sin embargo, para los entrevistados a pesar de existir un consenso sobre la importancia de dialogar los problemas e investigaciones a favor del conocimiento de forma colaborativa, perciben restricciones Institucionales que permean el interés de los docentes para el desarrollo de proyectos de forma grupal. Si bien la Universidad de Costa Rica promueve la investigación colaborativa en su marco regulatorio, es en el Régimen académico que los docentes entrevistados perciben una falta de continuidad o desincentivo en la práctica.

De acuerdo con Merton (1964), una de las diferencias especiales entre el intelectual independiente y el intelectual burocrático, radica en que este último tiene como cliente a un *“político”*, con intereses en cierto tipo de propósitos que determinarán en mayor o menor medida las actividades que deberá realizar el intelectual; en contraposición un intelectual independiente, quien podrá poseer una mayor libertad para examinar por ejemplo las consecuencias de las políticas aplicadas, (las cuales, quizá no fueron tomadas en cuenta por la burocracia), al no encontrarse inmerso en el sistema su opinión difícilmente llegará a los políticos responsables y sus recomendaciones serán imperceptibles.

La decisión de los intelectuales para integrarse en una estructura burocrática, se concibe como una elección racional, que le permitirá obtener recursos para la realización de sus investigaciones (trabajar) y sobrevivir (con una probabilidad mayor de que sus hallazgos sean aceptados por los políticos como base para acción), por tanto, podrá representar



un papel efectivo en poner a trabajar sus conocimientos; aunque esto exija con frecuencia que restrinja el privilegio en la definición de los problemas que consideran importantes (Merton, 1964). Desde esta perspectiva para Zabudovsky (2009), los funcionarios encuentran en las organizaciones burocráticas una alta seguridad en su empleo, con puestos que pueden proveer de un salario fijo, pensiones, aceptación social y por su puesto prestigio. Dichos elementos podemos identificarlos en la relación entre los académicos y las universidades públicas latinoamericanas.

En este sentido, nos preguntamos hasta dónde es pertinente establecer mecanismos de regulación de la organización académica, que no hacen más que disminuir la autonomía y la libertad de los académicos en decisiones que tienen que ver con su trabajo intelectual, como son: decidir su participación en grupos de investigación, el manejo mismo de sus tiempos para iniciar o continuar un proyecto, asociarse o dejar de hacerlo con colegas para fines académicos entre otros (Pérez, 2011, p 30-31).

Notas

Identificadas en el Reglamento como: físico-matemáticas y ciencias de la tierra; biología y química; medicina y ciencias de la salud; humanidades y ciencias de la conducta; ciencias sociales; biotecnología y ciencias agropecuarias e ingenierías (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2017).

² El Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), se concibe para la promoción del incremento de profesores de tiempo completo definidos como altamente capacitados en las Instituciones de Educación Públicas (Galaz, Gil, Padilla, Sevilla, Martínez, Arcos; 2012)

³ Las instituciones que integran el Conare son: la Universidad de Costa Rica, la Universidad Nacional de Costa Rica, Tecnológico de Costa Rica, la Universidad Estatal a Distancia y la Universidad Técnica Nacional.

⁴La misión del Conare establece que será un referente nacional e internacional como un articulador del sistema de educación superior para el desarrollo y la vinculación con la sociedad.

⁵ De acuerdo con su página oficial el CONICIT, se encarga de administrar recursos, tanto propios como de otras entidades, para la formación de recursos humanos especializados a nivel de posgrado, el financiamiento de proyectos de investigación básica y aplicada, así como de proyectos de mejora e innovación a Pymes, capacitaciones a corto plazo de investigadores y participación en eventos nacionales e



internacionales entre otros (Consejo Nacional para Investigaciones Científicas y Tecnológicas, 2019).

Referencias

- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (12 de febrero de 2019). *Sistema Nacional de Investigadores*. Obtenido de <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores>
- Consejo Nacional de Rectores. (2019). *Misión del Consejo Nacional de Rectores*. Obtenido de <https://www.conare.ac.cr/conare/mision-vision-y-valores>
- Consejo Nacional para Investigaciones Científicas y Tecnológicas. (2019). *Consejo Nacional para Investigaciones Científicas y Tecnológicas*. Obtenido de http://www.conicit.go.cr/transparencia/acceso/acerca_de/index.aspx
- Consejo Universitario. (1982). *Convenio de coordinación de la educación superior universitaria estatal en Costa Rica*. Costa Rica: Consejo Universitario.
- Consejo Universitario. (2016). *Reglamento de la Investigación en la Universidad de Costa Rica*. Costa Rica: Consejo Universitario de la Universidad de Costa Rica.
- Consejo Universitario de la Universidad de Costa Rica. (Marzo de 1974). *Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica*. Costa Rica: Consejo Universitario.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa, S.A.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2017). *Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores*. México: Diario Oficial de la Federación.
- Galaz, J., & Gil Antón, M. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-31.
- Galaz, J., Gil, M., Padilla, L., Sevilla, J., Martínez, J., & Arcos, J. (2012). La educación superior mexicana en la encrucijada: temas para una nueva agenda en políticas públicas. En J. Galaz, M. Gil, L. Padilla, J. Sevilla, J. Arcos, & J. Martínez, *La reconfiguración de la profesión académica en México* (págs. 23-42). México: Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad Autónoma de Baja California.
- Gil Antón, M. (2014). Los nuevos escenarios de la educación en México y el papel de las revistas científicas especializadas. *Perfiles educativos*, 1-5.
- Gil, M., & Contreras, L. (2017). El Sistema Nacional de Investigadores: ¿espejo y modelo? *Revista de la Educación Superior*, 1-19.
- Gil, M., & Contreras, L. (2018). El Sistema Nacional de Investigadores: ¿espejo y modelo? *Revista de la Educación Superior*, 1-19.



- Merton, R. (1964). *Teoría y estructura sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, R. (2011). Profesión académica y nuevas condiciones de producción intelectual. En R. Pérez, & I. Monfredini, *Profesión académica. Mecanismos de regulación, formas de organización y nuevas condiciones de producción intelectual* (págs. 23-34). Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Russell, C. (2009). *La libertad académica*. Palermo: Universidad de Palermo.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)*. México: Diario Oficial de la Federación.
- Zabludovsky, G. (2009). *Intelectuales y burocracia. Vigencia de Max Weber*. Barcelona: Universidad Nacional Autónoma de México-Anthropos Editorial.



Gestión escolar y liderazgo directivo en escuelas de educación obligatoria en México

Verónica Medrano Camacho

Resumen

En diversas investigaciones se reporta que a la función directiva le corresponde articular la vida institucional alrededor de los aprendizajes de los niños y jóvenes, lo cual implica que, en su intervención, el directivo debe considerar la totalidad de las dimensiones para dar sentido al quehacer de la escuela. En este trabajo se presentan los resultados de un Taller de Reflexión sobre los temas de Gestión Escolar y el Liderazgo Directivo. Este taller se realizó en 2016 con la participación de seis investigadores expertos y 10 directores o supervisores de escuelas públicas ubicadas en localidades urbanas, de ocho entidades de la república mexicana, de los niveles de educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. El objetivo era crear marcos de referencia que permitieran establecer indicadores educativos que dieran cuenta sobre procesos de gestión y liderazgo directivo. Los resultados mostraron que todos los directores y supervisores identifican como deseable y como su función principal el acompañamiento pedagógico de los docentes; no obstante, en la realidad es la tarea a la que pueden dedicarle menos tiempo por la existencia de muchas otras ocupaciones administrativas. Señalaron que el liderazgo distributivo depende de los perfiles de los subdirectores, de los coordinadores y de los docentes dado que, aunque el director quiera, no puede delegar responsabilidades si no cuenta con un equipo preparado. Otro de los resultados mencionado es la disponibilidad de recursos en cada centro, la variación en cada entidad federativa o la compensación mediante el trabajo de los directores para conseguirlos.

Palabras claves: Gestión escolar, liderazgo directivo, supervisión escolar, educación obligatoria, indicadores educativos.

Introducción

En este trabajo se presentan los resultados de un Taller de Reflexión sobre los temas de Gestión Escolar y Liderazgo Directivo, el cual tuvo como propósito principal recopilar información sobre ¿cuáles son las funciones y qué desafíos enfrentan los directores de educación básica y media superior en México? Este taller fue organizado por la Subdirección de Integración y Análisis de Información Escolar, adscrita a la Dirección de Indicadores Educativos de la Dirección General para la Integración y Análisis de



Información (DGIAI), oficina encargada del desarrollo y mantenimiento del sistema de indicadores educativos, del ahora extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). La información recopilada se integró a un marco de referencia donde se da sustento a la elaboración de propuestas de estadísticos e indicadores educativos que permitan el monitoreo de dificultades para el desarrollo de los procesos de gestión y el liderazgo directivo, desde un enfoque de evaluación sistémica.

Esta primera aproximación se acotó a la identificación de las problemáticas presentes en escuelas o planteles con una estructura de personal completa, es decir, aquellas que contaban con docentes suficientes para la atención de todos los grupos y grados, con directores dedicados exclusivamente a las tareas de gestión escolar, en instituciones que se ubicaban en zonas urbanas y cuyas matrículas iban de entre 300 y 850 estudiantes.

Debido a ello, en este documento no se discuten las problemáticas de los centros escolares en el país que carecen de figuras directivas y docentes suficientes, como es el caso de las escuelas de organización multigrado, o las escuelas que, contando con una plantilla docente completa, no tienen un director dedicado exclusivamente a las tareas de gestión y algún docente tiene que asumir la doble tarea de trabajo frente a grupo y la dirección del centro, las cuales suelen tener matrículas más reducidas y encontrarse en zonas rurales y marginadas.

Fundamentación del problema

En la última década, las discusiones internacionales y nacionales sobre la calidad de los sistemas educativos, centraron su atención en la evidencia que señaló al docente como el elemento principal para asegurar el aprendizaje de los estudiantes; en el último quinquenio, organismos internacionales como la UNESCO y la OEI se empezaron a ocupar también del estudio del que fuera señalado como el segundo factor de trascendencia: el liderazgo directivo (Sanders y Rivers, 1996; Mourshed et al., 2012; OREALC-UNESCO, 2014 y OEI, 2017).

En México, el director escolar es el enlace con los supervisores escolares y forma parte del consejo técnico de zona escolar representando a su escuela, técnica y administrativamente; al interior del centro escolar lidera los trabajos de gestión escolar, coordina y apoya al equipo docente y administrativo y preside el consejo técnico de escuela; horizontalmente trabaja de manera conjunta con los consejos escolares de participación social y los comités de padres de familia; y puede servir de enlace entre



las autoridades educativas superiores, los representantes sindicales y otras instancias educativas con el personal a sus órdenes.

Fuera de la estructura del sistema educativo, el trabajo de los directores escolares se extiende hacia el establecimiento de otras relaciones importantes para la consecución de recursos, la atención de las necesidades y resolución de problemas de su centro escolar, entre estas se encuentran las que se establecen con autoridades locales y de gobierno, como es el Comité de Planeación para el Desarrollo Municipal (COPLADEMUN), los regidores, síndicos y presidentes municipales, quienes son los encargados de planear la distribución de los recursos, entre otras aportaciones, del Ramo 33, presupuesto federal diseñado para atender demandas estatales y municipales en los rubros de educación, salud, infraestructura básica, fortalecimiento financiero y seguridad pública, programas alimenticios y de asistencia social e infraestructura educativa. Sin duda, la labor de los docentes y el liderazgo de los directivos escolares es fundamental para asegurar que la atención educativa de la población sea de calidad.

Teniendo como marco de referencia un modelo sistémico para la evaluación del Sistema Educativo Nacional (SEN), el concepto de calidad de la educación que aquí se adopta refiere a una dinámica permanente de mejora tendiente a eliminar las barreras que limitan la asistencia de todos los niños y jóvenes a las escuelas y asegurar su permanencia en ellas hasta culminar sus estudios; garantizar que éstas cuenten con infraestructura y materiales educativos apropiados; con docentes y directivos preparados; así como con métodos, planes de estudios y programas relevantes, pertinentes y significativos para el desarrollo de los individuos y las sociedades (INEE, 2015).

El estudio de las dinámicas permanentes de mejora no es otro que el estudio de los procesos educativos y de gestión que ocurren en los sistemas educativos, ya sea en sus niveles macro, es decir, en el SEN: sus subsistemas, niveles y modalidades; meso, en las regiones y zonas escolares; y micro, en su unidad primordial: las escuelas. Teniendo como premisa que los procesos y la gestión serán adecuados cuando, mediante la interrelación entre todos los agentes, se logren establecer las condiciones óptimas para la puesta en marcha de los servicios educativos, cuyo fin es el desarrollo integral de los estudiantes, garantizando con ello que se cumpla su derecho a una educación de calidad en un marco de equidad.

Por lo regular, en los documentos normativos, manuales y artículos académicos se asume que al frente de la gestión escolar se encuentra un director liderando aspectos



relacionados con: 1) la administración y organización de los centros, 2) la gestión curricular o técnico pedagógica, 3) lo político educativo, así como 4) la convivencia social, escolar y comunitaria (Donoso et al. 2012, p. 147; Rodríguez, 2000, p. 42; Rendón, 2009, p. 46; Lavín y del Solar como se citó en Weinstein, 2002, p. 55 y Pozner, 2005, p. 72).

Dadas las atribuciones que tienen los directivos escolares, quien detente el encargo ocupa una posición estratégica para promover y asegurar que las dinámicas de mejora se produzcan y perduren a lo largo del tiempo en sus centros escolares. Estas atribuciones comprenden las tareas de gestión escolar, lo cual alude a un conjunto de acciones, procesos, prácticas e interrelaciones que tienen lugar en los planteles, mismas que son llevadas a cabo con la participación de la comunidad escolar, con el objetivo de generar las condiciones necesarias para brindar el servicio educativo. Entendiendo como liderazgo directivo al conjunto de actitudes, conocimientos, habilidades y competencias que les permiten cumplir con sus responsabilidades, resolver conflictos y desarrollar innovaciones para la mejora (OEI, 2017, p. 26).

En el ciclo escolar 2017-2018, en el país existían 31 473 directores de preescolar que se dedicaban exclusivamente a las labores propias de su encargo, es decir, no tenían funciones docentes (de ellos 94.8% eran mujeres); en primaria los directores exclusivos eran 47 546 (51.1% mujeres) y en secundaria 24 999 (41.9% mujeres). Mientras que en educación media superior su número rondaba los 15 mil directores.

Cuando en las escuelas de educación básica existe un director exclusivo para el desarrollo de las tareas de gestión, la proporción de los centros escolares con cero carencias en infraestructura física educativa es alta 45.7% en preescolar, 46.1% en primaria y 41.7% en secundaria. Aunque cabe recordar que estas escuelas se encuentran en contextos socioeconómicos más favorecidos que aquellas en donde no existen directores. En estas últimas la proporción de escuelas con cero carencias es de 18.9% escuelas en preescolar, 12.2% en primaria y 14.4% en secundaria (cálculo con base en las Estadísticas continuas del formato 911 (inicio del ciclo escolar 2014-2015), SEP-DGPEE y en el Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial 2013, INEGI-SEP).

Metodología

Para identificar las problemáticas que enfrentan los directores de los centros escolares en los distintos niveles educativos que conformaban a la educación obligatoria en 2016



(actualmente, la reforma del artículo tercero constitucional amplía la obligatoriedad a los niveles de educación inicial y superior), el trabajo desarrollado considero tres dimensiones: 1) una dimensión normativa, en la que se incluye una revisión del conjunto de normas que regulan las funciones atribuidas a los directores escolares, lo cual nos permite precisar el papel que debieran desempeñar y su relevancia organizativa; 2) una dimensión cuantitativa que describe cuántos son, qué características tienen y cómo están integrados los equipos docentes y directivos de las escuelas de preescolar, primaria, secundaria (CINE 2 secundaria baja) y media superior (CINE 3 secundaria alta), así como información sobre el tamaño de la matrícula, la infraestructura física educativa de los planteles y el ámbito (rural o urbano) en que se encuentran y que ayudan a ubicarlos contextualmente, y 3) una dimensión cualitativa para explorar los rasgos y problemáticas ligados a los procesos de gestión y de liderazgo directivo.

Para dar respuesta a este última fue que se optó por la elaboración de un Taller de Reflexión sobre los temas de Gestión Escolar y el Liderazgo Directivo, en el cual se contó con la participación de seis investigadores expertos, seis directores y cuatro supervisores (quienes contaban con experiencia como directores), estos últimos adscritos a escuelas o supervisiones de localidades urbanas, de ocho entidades de la república mexicana.

Entre los propósitos del taller se señalaron:

Conocer estudios, experiencias, así como los principales hallazgos que investigadores y autoridades educativas tenían sobre el tema de gestión escolar, liderazgo directivo, participación social en la educación y formación continua de directores escolares, y Conocer experiencias exitosas de gestión escolar y liderazgo en voz de los supervisores y directores escolares de todos los niveles de la educación básica y del tipo educativo de media superior, de distintas entidades federativas.

Los invitados fueron seleccionados por su experiencia en el estudio de la gestión escolar, liderazgo directivo y la participación social en la educación, la investigación o el desarrollo de programas de formación continua para directivos y su reconocida labor al frente de zonas y centros escolares. En el caso de los directivos, se trató de supervisores y directores que exclusivamente se dedican a las labores relacionadas a su función en escuelas completas, de tipo general en educación básica y autónomo en educación media superior, de zonas urbanas o semiurbanas.



El trabajo fue organizado en dos sesiones de ocho horas, la primera inició con la presentación de información sobre una caracterización de los directores mexicanos, y después de eso, todo el primer día fue dedicado a la presentación de los estudios, experiencias y hallazgos de investigadores y autoridades educativas locales de las entidades federativas de Baja California, Chihuahua, Yucatán, Ciudad de México y Guadalajara. El segundo día fue dedicado a la presentación de las experiencias de dirección al frente de las zonas y escuelas. Los directivos provenían de los estados de Baja California, Guanajuato, Sonora, Guadalajara, Nuevo León, Puebla y Ciudad de México. A ellos se les solicitó que sus participaciones se organizaran con base en las siguientes preguntas, para directores de centros escolares:

Según la normatividad ¿cuáles son las funciones de un director escolar y de todas esas cuáles considera usted que son las más importantes?

¿Cuáles son los obstáculos más importantes que se presentan al momento de implementar un proyecto de liderazgo directivo y gestión escolar?

¿Qué se requiere para que un proyecto de liderazgo directivo y gestión escolar pueda ser aplicado? ¿Cuál es el elemento clave para que un proyecto de liderazgo directivo y gestión escolar sea exitoso?

¿Qué recomendaciones harían a otros centros escolares que desean desarrollar una experiencia innovadora y exitosa de liderazgo directivo y gestión escolar?

¿Cómo ven el futuro de su comunidad escolar?

Para los supervisores escolares:

Para los supervisores escolares ¿cuáles son las funciones de un director escolar y de todas estas cuáles considera usted que son las más importantes?

Considerando el tipo de apoyo que los directores le solicitan a usted ¿Cuáles considera que son los obstáculos más importantes que se presentan al momento de implementar un proyecto de liderazgo directivo y/o gestión escolar?

Teniendo como referente a los directores de las escuelas de la zona que usted supervisa ¿Qué habilidades y conocimiento requiere para que echen a andar un proyecto de liderazgo directivo y/o gestión escolar?



Como supervisora y de acuerdo con su propia experiencia como directora ¿Qué recomendaciones hace a los centros escolares que desean desarrollar una experiencia innovadora y exitosa de liderazgo directivo y/o gestión escolar?

Resultados y discusión

Por motivos de espacio en este documento sólo se presentan algunos de los resultados de las dimensiones estudiadas.

Dimensión normativa: ¿Cuáles son las atribuciones de los directores de centros escolares?

Las atribuciones, perfiles y estándares de competencia de los directores y sus equipos (subdirectores de gestión, subdirectores administrativos y coordinadores de actividades académicas) están determinados en un conjunto de leyes, normas, acuerdos, manuales y lineamientos, según corresponda a cada uno de los niveles de la educación obligatoria, los cuales contienen también los parámetros e indicadores utilizados para realizar la evaluación con fines de promoción de los docentes a los cargos de directivos en las escuelas. Algunos de estos documentos están vigentes desde 1982, siendo los más recientes los lineamientos para la promoción a cargos directivos elaborados en el ciclo escolar 2015-2016, en el marco de la Ley General del Servicio Profesional Docente (SEP, 11 de septiembre de 2013).

Además de los construidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP), cada entidad federativa puede tener sus propios manuales de organización escolar donde se describen las estructuras organizativas de los centros escolares y detallan los perfiles de puestos del personal, los cuales, si bien no presentan diferencias sustantivas con aquellos elaborados por las autoridades federales, apuntan actualizaciones importantes en las estructuras al integrar a los organismos colegiados articulados a las escuelas y visibilizar algunas figuras de apoyo a la labor administrativa o al mantenimiento y vigilancia de las mismas.

La abrogación de los Acuerdos 96, 97 y 98 emitidos en los años ochenta, al parecer, no ha sido necesaria en tanto que las atribuciones de los directores escolares no han sufrido transformaciones importantes, aunque sí ha modificado el discurso de las facultades de los directores de uno autocrático a uno democrático. De manera genérica, en la LGSPD se entiende por Personal con Funciones de Dirección a aquél que:



realiza la planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas de conformidad con el marco jurídico y administrativo aplicable; tiene la responsabilidad de generar un ambiente escolar conducente al aprendizaje; organiza, apoya y motiva a los docentes; realiza las actividades administrativas de manera efectiva; dirige los procesos de mejora continua del plantel; propicia la comunicación fluida de la escuela con los padres de familia, tutores u otros agentes de participación comunitaria y desarrolla las demás tareas que sean necesarias para que se logren los aprendizajes esperados (artículo 4 de la LGSPD, SEP, 11 de septiembre de 2013).

Las atribuciones enunciadas en los tres acuerdos signados en 1982 muestran lo siguiente. Los directores de las escuelas primarias tienen 26 funciones de las cuáles sólo seis están relacionadas con el ámbito pedagógico, 17 son de carácter administrativo (vigilancia y control), dos refieren al establecimiento de relaciones con la comunidad escolar y el supervisor de zona, mientras que una compete al ámbito personal, la radicación del director en la misma comunidad donde se asienta la escuela.

Las funciones de los directores de secundaria son 21 en total; 16 funciones son administrativas, dos son pedagógicas, dos están relacionadas con el establecimiento y participación en órganos para la articulación de los miembros de la comunidad escolar y una con la promoción de la capacitación docente.

Entre las funciones de los directores de las secundarias técnicas, que suman 22, se encontró que 15 son administrativas, dos son pedagógicas, dos están relacionadas con el establecimiento y promoción de órganos colegiados, una está encaminada a labores de comunicación con la representación sindical de la escuela, otra con la atención de problemas del estudiantado y otra más a la promoción de la capacitación docente.

En los tres acuerdos destaca que en el director escolar recae la representación directa del plantel en todo tipo de actos y circunstancias que se presenten. El cambio más notable para 2013 probablemente sea que explícitamente señala que entre sus tareas está desarrollar aquellas acciones necesarias para que los alumnos alcancen los logros de los aprendizajes esperados —además del tono más democrático con que se enuncian las funciones y perfiles de los directivos—.

Las atribuciones de los directores también están condicionadas de manera indirecta por las reglas de operación y acuerdos que determinan la construcción de los instrumentos para la gestión escolar y la inclusión de los diferentes actores de las comunidades



educativas en la toma de decisiones como la Ruta o Plan de Mejora Continua (antes Programa Estratégico de Transformación Escolar, PETE), el Plan Anual de Trabajo (PAT), el Consejo Técnico Escolar, la Asociación de Padres de Familia y el Consejo Escolar de Participación Social.

En cuanto a las atribuciones de los directores de educación media superior (EMS), el 2 de diciembre de 2008 se publicó el Acuerdo 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior que impulsa el establecimiento de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). En este acuerdo se establecen seis competencias de los directores:

Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional e impulsa la del personal a su cargo.

Diseña, coordina y evalúa la implementación de estrategias para la mejora de la escuela, en el marco del SNB.

Apoya a los docentes en la planeación e implementación de procesos de enseñanza y de aprendizaje por competencias.

Propicia un ambiente escolar conducente al aprendizaje y al desarrollo sano e integral de los estudiantes.

Ejerce el liderazgo del plantel, mediante la administración creativa y eficiente de sus recursos.

Establece vínculos entre la escuela y su entorno (artículo 5, Acuerdo 449, SEP, 2 de diciembre de 2008).

Sin embargo, las atribuciones de los directores de plantel pueden diferenciarse según los subsistemas de bachillerato y encontrarse de manera detallada en los manuales de organización, documentos base o estatutos orgánicos de las mismas.

Dimensión cualitativa: ¿cuáles son las funciones y qué desafíos enfrentan los directores de educación básica y media superior en México?

Todos los directores y supervisores identifican como deseable y como la función principal de los directores el acompañamiento pedagógico a los docentes; no obstante, en la realidad es la tarea a la que pueden dedicarle menos tiempo por la existencia de



muchas otras tareas administrativas que se tienen que estar cumpliendo y “no se pueden no cumplir” dado que están puestas en la norma.

Los directores comentan que existen una serie de aspectos que, aunque el director sea democrático, no pueden estar sujetos a negociación de ningún tipo como es la suspensión de labores.

Para los asistentes al taller, el liderazgo distributivo depende de quiénes son los docentes que están en las escuelas, es decir, los perfiles académicos y profesionales de los subdirectores, de los coordinadores y de los docentes dado que, aunque el director quiera, no puede delegar responsabilidades si no cuenta con un equipo preparado capaz de llevar las tareas a buen término.

El tema de la formación inicial y la formación continua de los directores se coloca como uno de los elementos más destacados en todos los niveles de la educación obligatoria dado que, con excepción de la experiencia en el estado de Yucatán, no existen acciones continuas y sistematizadas desde la autoridad en las entidades federativas que muestren que se están llevando a cabo procesos de formación acordes con las necesidades, y que de eso dependen mucho los resultados del trabajo de los directores. En general, hablan de la existencia de una serie de cursos que no pasan de lo teórico, y que aun así son valorados, dado que “como no hay nada” lo poco que existe se valora.

También llaman la atención en que la formación continua debe incluir un apartado donde enseñen a los directores a identificar qué organizaciones, empresas y autoridades son con las que se tienen que relacionar para obtener recursos fuera del sistema educativo. Ninguno de los directores y supervisores invitados puso en duda que al director le toca hacer esta clase de negociaciones. Sin embargo, normativamente el sistema educativo nacional es el responsable de acercar todos los recursos a las escuelas públicas para su operación.

Respecto a la participación social en la educación, se reconoce que existe una nueva oleada donde se trata de reposicionar el papel de los padres de familia y, de la comunidad en general, en el trabajo que se desarrolla en los centros escolares. Los directores señalan que hay problemas relacionados con el hecho de que la figura tradicional en las escuelas son las asociaciones de padres de familia y la nueva figura de los consejos de participación social, esta última declarada desde la norma, que deberían estar llevándose a revisión, pues en las escuelas existen ambas figuras y se generan una serie de problemáticas cuando los directores no tienen la experiencia para



delimitar las funciones de unos y otros, lo que obstaculiza el desarrollo del proyecto escolar en lugar de convertirse en un organismo de apoyo para la gestión.

Respecto a la educación media superior (secundaria alta), donde existen más de 20 subsistemas con distintas finalidades (que van de la formación propedéutica a la de carreras técnicas), con planes de estudios diversos y modalidades diferentes (escolarizada, mixta, no escolarizada), que están viviendo un proceso de reforma educativa que impulsó la constitución de un marco curricular común y la formación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), dieron a conocer procesos de gestión derivados de la rápida expansión que acontece, así como la presión de los directores para lograr que sus bachilleratos entren al SBN y así acceder a financiamiento y apoyos, lo cual los obliga a cumplir con una serie de indicadores relativos a su infraestructura, equipos y materiales; así como a la formación de sus docentes y directivos. Aspecto importante dado que en México no existen carreras destinadas a la formación de docentes para educación media superior, por lo que su formación se da en servicio a través de cursos, seminarios o maestrías.

Conclusiones o reflexiones finales

En el taller de reflexión se logró la identificación de aspectos que no se tenían contemplados en el análisis planteado por el equipo de la DGIAl; hay diversos problemas implicados en las tareas del director que no están documentadas, como la organización de las cooperativas escolares (tiendas escolares), el trato con el personal de intendencia, así como los problemas que surgen de la existencia en la escuela de dos asociaciones de padres: el comité de padres de familia y el consejo de participación social.

Asimismo, se pronunciaron sobre los problemas derivados del perfil de ingreso al cargo directivo mediante la normatividad de promoción en el servicio profesional docente, ya que en este se estipula poca antigüedad como docente (relacionado con poca experiencia), lo cual ha provocado problemas ligados a la inexperiencia de los directores, sumados a la falta de formación inicial, continua y de acompañamiento en el desarrollo de su labor.

Además de eso, la DGIAl se quedó con tareas como el análisis de datos para comparar diversos rasgos y resultados de los docentes egresados de las escuelas normales (en México las escuelas que históricamente se encargan de la formación de docentes de



educación básica) y de las universidades (egresados de diversas carreras distintas a la docencia).

Se hizo la distinción entre dos estilos directivos, aunque se puede encontrar una tipología de directores más amplia, destaca: el liderazgo heroico que es el director que carga con todas las responsabilidades de las escuelas, y el liderazgo distributivo.

Se corroboró que la estadística macro no permite ver algunos otros asuntos de interés. Se señaló que las escuelas pueden enfrentar problemas derivados no sólo de los recursos y estructuras de personal, las más grandes y completas pueden enfrentar problemas diversos. No se cuenta con información de procesos.

Dado que la diversidad en el país es muy grande, no se debe hablar de una figura directiva que trabaje de la misma manera, o con los mismos recursos, en todas las entidades federativas, niveles educativos y tipos de servicio. Aunque señalaron que se logró tener un panorama general, falta mostrar que se diseñan políticas educativas homogéneas cuando las escuelas son muy heterogéneas.

Referencias bibliográficas

Donoso, S., Benavides, N., Cancino, V., Castro, M. y López, L. (2012). Análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile 1980-2010. *Revista Brasileira de Educação*. 17(49). Recuperado de <http://www.ub.edu/obipd/docs/donoso.pdf>

INEE (2015). Presentación del Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2014. Educación básica y Media superior. México, INEE.

Mourshed, M., Chijioke, Ch. y Barber. M. (2012). Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo. Serie documentos No. 61.

Santiago: Chile. PREAL. Recuperado de

https://www.unicef.org/argentina/spanish/como_continuan_mejorando_sistemas_educativos.pdf

OEI (2017). Miradas sobre la Educación en Iberoamérica 2017. Desarrollo profesional y liderazgo directivo. Informe. Madrid, OEI.

OREALC-UNESCO (2014). El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región. Santiago: Chile.

OREALC/UNESCO. Recuperado de

<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002327/232799s.pdf>



Pozner, P. (2005). El directivo como gestor de aprendizajes escolares. Buenos Aires: Argentina. Aique.

Rendón, J. (Coord.) (2009). Modelo de gestión educativa estratégica. Programa Escuelas de Calidad. México. SEP. Recuperado de http://upnmorelos.edu.mx/2013/documentos_descarga_2013/fuentes_informacionMEB/MEB064%20MGEE.pdf

Rodríguez, N. (2000). Gestión escolar y calidad de la enseñanza. *Educere*. 4(10), pp. 39-46 Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35641006.pdf>

Sanders, W. and Rivers, J. (1996). Cumulative and Residual Effects on Future Student Academic Achievement. University of Tennessee. Recuperado de http://www.cgp.upenn.edu/pdf/Sanders_Rivers-TVASS_teacher%20effects.pdf

Secretaría de Gobernación (11 de septiembre de 2013). Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013

SEP (7 de diciembre de 1982), Acuerdo número 96 por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias. *Diario Oficial de la Federación*.

SEP (7 de diciembre de 1982), Acuerdo secretarial 98 sobre la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria. *Diario Oficial de la Federación*.

SEP (7 de diciembre de 1982), Acuerdo secretarial número 97 sobre la organización y funcionamiento de las escuelas secundarias técnicas. *Diario Oficial de la Federación*.

SEP (2 de diciembre de 2008). ACUERDO número 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_5_acuerdo_449_competencias_perfil_director_planteles_ems.pdf

Weinstein, J. (2002). Calidad y gestión en educación: condiciones y desafíos. *Pensamiento Educativo*. (31), pp. 50-71. Recuperado de <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/Jose%20Weinstein/Calidad-y-Gestion-en-Educ-Cond-y-desafios-Dic-2002.pdf>



El desarrollo del Liderazgo directivo bajo el sistema de rendiciones de cuenta.

Jorge Rojas Bravo
Diego Carrasco

Resumen

Chile inicio una política de mejoramiento educativo basado en el accountability de altas consecuencias. La introducción de la presión por la mejora escolar junto con la responsabilización de las escuelas por los resultados académicos de sus estudiantes se da en el contexto de alta segregación socioeconómica y con una fuerte lógica de mercado. Estudios en Chile dan cuenta, que muchas escuelas no han logrado desarrollar procesos internos, especialmente, los relacionados al liderazgo directivo, que aseguren cambios educativos de calidad y sustentables en el tiempo. Bajo este contexto, el objetivo de esta investigación fue observar el impactado en el liderazgo directivo bajo el contexto de los procesos de accountability, específicamente se indagó que dimensiones del liderazgo directivo se desarrollaron en los primeros años de la política pública de mejoramiento escolar. Bajo una metodología cuantitativa, con datos a nivel nacional, se desarrollaron variadas técnicas de análisis. Primero se evaluó la escala de liderazgo directivo, luego se extrajeron los puntajes a nivel de escuelas, se compararon los resultados por periodos 2009-2012 y cuartiles, para finalizar con un análisis de las dos dimensiones en 4 tipo de escuelas. Los resultados dan cuenta que la dimensión del liderazgo directivo que tuvo cambios significativos fue el monitoreo académico no así el apoyo profesional docente. Según la tipología desarrollada, las escuelas con alto rendimiento académico presentan en mayor medida ambas dimensiones. Se discute las implicaciones de una política de accountability que tiende a normalizar el uso del monitoreo académico y su estrecha relación con la formación profesional docente.

Palabras claves: accountability educativo, liderazgo directivo, mejoramiento escolar.

Introducción

Desde los estudios internacionales se ha constatado que el liderazgo directivo es una pieza clave para los procesos de mejora escolar en las escuelas (Elmore, 2014; Leithwood, Patten y Jantzi, 2010; Robinson, 2018). Considerando la política nacional, se han iniciado grandes reformas educativas que buscan establecer el liderazgo educativo como pieza central y también generar presión y responsabilización para las escuelas



respecto a los resultados educativos que presenten.

La investigación nacional sobre el liderazgo en contextos de rendiciones de cuenta presenta dos importantes brechas que este estudio busca abordar. Primero, la evidencia existente es escasa y basada en muestras pequeñas, que si bien dan cuenta de aspectos cualitativos importantes, no logran dimensionar si efectivamente ha existido un cambio en las prácticas de liderazgo escolar en contexto de rendiciones de cuenta (CEPPE, 2010; Agencia de la calidad, 2017; Elacqua, Martínez, Santos, y Urbinas, 2016). En este estudio se presentan evidencias que dan cuenta de la importancia del liderazgo en la mejora escolar, como también la situación del liderazgo al comienzo de la instauración de una política de rendiciones de cuentas con altas consecuencias en Chile.

Segundo, no se ha logrado evidenciar en qué contexto se dan cierto tipo de liderazgos educativos. De acuerdo a la literatura internacional, el liderazgo más efectivo es uno orientado hacia los aspectos pedagógicos, los cuales buscan impactar lo que hacen los docentes dentro de la sala de clase, para así impactar en los aprendizajes de los estudiantes. Por el momento no contamos con evidencia nacional sobre cómo se ha dado ciertos tipos de prácticas de liderazgo considerando los contextos de rendimiento de las escuelas como su contexto de vulnerabilidad social (Avalos, 2004; Beyer y Araneda, 2009; Carrasco y Fromm, 2016; Castro-Hidalgo, Gómez-Álvarez, 2016; Flessa, 2014).

A partir de estas constataciones, el presente estudio busca generar evidencia a nivel nacional de la presencia de dos dimensiones relevantes para el liderazgo educativo: el monitoreo académico y el apoyo al desarrollo profesional docente. En este sentido, la pregunta de investigación que busca responder el presente estudio dice relación con, en los últimos años ¿han variado las prácticas directivas de monitoreo académico y apoyo al desarrollo docente con la introducción de una política de accountability? ¿es posible ver cambios desde la política en distintos contextos educativos?

La importancia del Liderazgo en la mejora escolar

El liderazgo directivo se ha ido desarrollando paulatinamente en nuestro país. Autores coinciden, sin embargo, que ha existido una baja lógica interna en las políticas educativas a este respecto (Cancino y Vera, 2017; Carrasco y Fromm, 2016; Flessa, 2014). Como las nuevas reformas implementadas en Chile se basan en la idea de la descentralización y autonomía de las instituciones educativas, la figura del director o directora, es clave para los procesos de mejora. Sin embargo, históricamente las políticas orientadas hacia el liderazgo educativas en Chile han estado orientadas fuertemente hacia las acciones



de corte administrativas, y sólo recientemente, los aspectos pedagógicos del liderazgo han sido demandado e incluido dentro de las funciones de los líderes educativos (Campos y Luna, 2019).

Por otro lado, la investigación en Chile constata que el estudio del liderazgo educativo requiere ser analizado considerando al menos dos aspectos centrales: el contexto socioeconómico de las escuelas, y la existencia de los procesos de accountability actualmente existentes (Agencia de calidad 2017; Carrasco y Fromm, 2016; Castro-Hidalgo, Gómez-Álvarez, 2016; Elacqua, Martínez, Santos, y Urbinas, 2016; Flessa, 2014; Rojas, 2017; Ulloa y Rodríguez, 2014).

Definida como una medida para aumentar la efectividad de los sistemas educativos y con la finalidad de que las instituciones educativas se responsabilicen por sus resultados, muchos países han establecido sistemas de rendiciones de cuenta (OECD, 2010, 2012). En el caso de Chile, autores dan cuenta de la existencia de un doble proceso de accountability. Por un lado, el basado en el mercado con la instauración del voucher y la elección de los padres, el cual se encuentra en el ADN del sistema chileno iniciado en la reforma de los 80' (Carrasco y otros, 2014). Por otro lado, el accountability basado en el desempeño, incorporado dentro de la ley de subvención preferencial escolar, más conocido como la ley SEP (Falabella, 2014; Shirley y otros 2013).

Según la literatura internacional, los énfasis en el rendimiento académico en las evaluaciones de la calidad educativa de estos procesos de rendiciones de cuenta han generado diferentes críticas al sistema (De la Vega 2015; Rosenkvist, 2010). Autores constatan una creciente desconfianza en las capacidades docentes aumentando los sistemas de control y evaluación, lo cual estaría repercutiendo en un empobrecimiento en la experiencia educativa (Ravitch, 2010) y aumento de formas de administración escolar de carácter vertical (Wrigley, 2003).

Aunque en la literatura internacional se argumente que los impactos de las reformas que ponen presión a las escuelas para la mejora escolar inciden en las prácticas de liderazgos cada vez más focalizadas en el control y búsqueda de rendimientos académicos, los diagnósticos iniciales en Chile dan cuenta de que el liderazgo escolar ha sido un aspecto en desarrollado.

Al inicio de la reforma, CEPPE (2010) da cuenta que uno de los aspectos más descendidos de las escuelas es el errático proceso de monitoreo pedagógico demostrado en el hecho de la escasa evaluación a los procesos de enseñanza en el



aula. En un nuevo estudio, desde la Agencia de calidad (2017), se da cuenta que la gestión escolar continúa manifestando niveles bajos de desarrollo. La agencia elaboró un panorama de la gestión escolar de 200 escuelas clasificadas en desempeño insuficiente o medio bajo entre los años 2014-2015. La caracterización de las prácticas se hizo en base a cuatro dimensiones de la gestión escolar, a decir; liderazgo, gestión pedagógica, formación y convivencia y gestión de recursos. Según la evaluación cuantitativa realizada, la Agencia detecta que la sub-dimensión que se encuentra en un estado de desarrollo más insatisfecho es la gestión pedagógica.

En otro estudio, Elacqua y otros (2016) indagan los efectos a corto plazo de las presiones por la rendición de cuentas en la política y prácticas educativas de los docentes. Los investigadores argumentan que muchos de los cambios en los procesos de aprendizajes fueron implementados bajo una perspectiva vertical, es decir, desde una postura más bien autoritaria de administración.

Resumiendo, desde la literatura tenemos que para que el liderazgo educativo tenga efectos (indirectos) sobre los aprendizajes de los estudiantes, los directores y directoras deben desplegar un tipo de liderazgo centrado en lo pedagógico. Esto quiere decir que no solo se deben procurar aspectos como el monitoreo de los resultados académicos que obtienen los estudiantes (lo que finalmente quiere ver las reformas) sino que también los directivos desarrollen procesos de liderar el desarrollo de los docentes para que ellos puedan producir procesos cualitativos como cuantitativos de mejora escolar. Por el otro lado, las políticas públicas han venido fortaleciendo el rol de los directivos y sobre todo su responsabilización por los resultados de sus escuelas. A partir de esta constatación, el presente estudio busca generar evidencia a nivel nacional de la presencia de dos dimensiones relevantes para el liderazgo educativo: el monitoreo académico y el apoyo al desarrollo profesional docente.

Metodología

La metodología empleada es de corte cuantitativa. A través del uso de datos secundarios, se realizan análisis estadísticos sobre las bases de datos contenidas en las pruebas nacionales SIMCE de 4to básico. El alcance de los análisis es primariamente de corte descriptivo. El estudio de los datos se plantea como longitudinal, ya que abarca un periodo desde el 2009 al 2012.

Data



Se confeccionó una base de datos con la respuesta docente de la asignatura de matemáticas de 4to básico en el periodo 2009 al 2012 a nivel nacional.

| | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | Total |
|--------------------|------|-------|------|-------|-------|
| Número docente | 9890 | 10520 | 9713 | 10065 | 40188 |
| Número de escuelas | 7557 | 7827 | 7363 | 7560 | 30307 |

Tabla 1: Total de docentes y escuelas, periodo 2009-2012.

Fuente: elaboración propia con datos de la Agencia de calidad de la educación, Chile.

Se utilizan los ítemes propuestos por la Agencia de la Calidad en el cuestionario docente aplicado por el SIMCE entre el 2009 al 2012. Hay dos razones básicas para la consideración de este periodo. Primero, desde un punto de vista teórico, se considera este periodo como el primer ciclo desde la instalación del accountability externo establecido desde la ley SEP (2008). El considerar este periodo nos da información sobre los posibles cambios en el liderazgo directivo en las escuelas del país desde la perspectiva de los docentes. Segundo, la Agencia de Calidad presenta una escala tipo Likert de 30 ítemes en estos cuatro años, los cuales no se vuelven a presentar en los años posteriores. La Agencia, sigue midiendo el liderazgo directivo en los años siguientes, pero con diferentes indicadores cada año. Por lo tanto, desde el punto de vista técnico, solo es posible comparar los resultados dentro de estos cuatro años. Además, la Agencia presentó un informe el 2014 ofreciendo dos grandes dimensiones en la escala y en una de ellas con dos sub-dimensiones.

Buscando replicar las dimensiones ofrecidas desde la agencia de calidad se realizó un análisis paralelo para ítemes politómicos (Timmerman & Lorenzo-Seva, 2011) para los periodos 2009 al 2012. Los resultados de estos análisis indican que no hay más de una dimensión para cada año, para las respuestas observadas sobre los 30 ítemes de Liderazgo reportados por la Agencia de Calidad (2014). De estos 30 ítemes, seleccionamos 7 ítemes para representar dos constructos de liderazgo escolar: 'Monitoreo académico' y la dimensión 'apoyo al desarrollo docente'.

Para el caso de la dimensión Monitoreo académico (e.g. Academic press) se fundamentó la elección de los indicadores en base a estudios internacionales (Hallinger and Heck, 1996; Sun and Leithwood 2015; Water, Marzano and McNulty's, 2003). Fueron tres los ítemes seleccionados:

Evalúa el impacto de la labor docente en los logros de los estudiantes.



Realiza un seguimiento sistemático de la situación y progreso del aprendizaje de los estudiantes.

Define con claridad metas de aprendizajes para el año escolar.

En el caso de la dimensión Apoyo al desarrollo docente (e.g. support leadership) se fundamentó la elección de los indicadores a los estudios de Leithwood and Jantzi, (2006) y Robinson, Lloyd, and Rowe, (2008). Fueron cuatro los ítemes seleccionados:

Favorece el trabajo autónomo de los profesores.

Tiene alta expectativas del trabajo de los profesores.

Involucra a los profesores en la definición de metas pedagógicas.

Procura que los profesores no se distraigan de su labor principal (enseñanza) a través de la reducción de presiones externas o administrativas.

Método

Con el objetivo de evaluar si el monitoreo académico y el apoyo al desarrollo docente tuvo cambios en los periodos analizados las respuestas a estos ítemes fueron sometidos a un modelo de respuesta al ítem de crédito parcial (Masters, 2016). En este modelo, las diferentes opciones de respuestas son consideradas como respuestas categóricas ordinales y se extrae la propensión a contestar las respuestas de mayor acuerdo para cada profesor.

De forma simultánea, se modelaron las respuestas de Monitoreo académico para la cohorte de profesores de 2009 y 2010; y por separado para la cohorte de 2011 y 2012. Se procedió de la misma forma para las respuestas de desarrollo docente, generando los puntajes para las aplicaciones de 2009 y 2010; y otra generación de puntajes para 2011 y 2012. Los puntajes generados corresponden a los *weighted least estimates* producidos con el modelo de crédito parcial, mediante la librería TAM (Kiefer, Robitzsch, & Wu, 2016). Todos los puntajes generados presentan una confiabilidad aceptable (EAP reliability > .70).

Los profesores indican su grado de acuerdo o desacuerdo sobre las dos dimensiones definidas. La variación de estas respuestas esta explicada no solo por la forma de contestar de los profesores, sino por el director o equipo directivo al que sus respuestas refieren. En este escenario, los profesores actúan como raters del entorno en que se encuentran. De tal forma que, lo que los profesores expresan en común respecto a un



mismo establecimiento constituye la varianza de interés. Esta varianza representa a constructos medidos de forma reflectiva (Lüdtke, et al 2009), mediante ítems que presentan *refence-shift* (Bliese, et al 2018). Este puntaje, expresado en logits, es interpretado como distancias respecto al centro de la distribución (de valor cero), de varianza libre. De modo que el cero expresa el centro de la distribución entre dos años (2009-2010, y 2011-2012). Mayor puntaje, indica mayor presencia del atributo evaluado (i.e. monitoreo académico, y apoyo al desarrollo docente), según cada profesor.

Para comparar los puntajes obtenidos en el modelo anterior a través del periodo señalado, se emplea un modelo multinivel para comparar a las escuelas en el tiempo, de modo de integrar a las inferencias el problema de la cantidad de profesores que entregan sus respuestas por escuela. Los puntajes generados anteriormente, mediante el modelo Rasch, son empleados para comparar a las escuelas entre sí. Empleamos el modelo multinivel, debido a que este, nos permite realizar inferencias específicas entre escuelas (Stapleton, McNeish and Yang, 2016). Esto se realiza mediante la partición de varianza, entre profesores dentro de escuelas, y la varianza entre escuelas y posteriormente, como se relaciona las diferencias entre escuelas en el tiempo. Desde el punto de vista de la interpretación los coeficientes, coeficientes positivos indican aumentos en el tiempo. Coeficientes negativos indican descensos de un año a otro.

Una vez obtenido los efectos generales en las dos dimensiones establecidas en los dos periodos, se busca establecer si hay diferencias en el monitoreo académico y el apoyo al desarrollo docente según tipo de desempeño académico y grado de vulnerabilidad de las escuelas. Se dividen las escuelas que participaron en SIMCE 4to básico, en cuatro grupos, considerando la relación entre resultados en las pruebas de SIMCE y el porcentaje de estudiantes bajo vulnerabilidad que asisten a estos establecimientos.

Resultados

Análisis 1: trayectorias en el monitoreo académico y el apoyo al desarrollo docente.

Una vez presentado la preparación de los datos y operacionalizado las variables a trabajar, el análisis busca determinar la existencia o no de cambios en el monitoreo académico y en el apoyo al desarrollo docente. Considerando la literatura, se plantea el siguiente supuesto de investigación.

El liderazgo directivo responde a las presiones de las rendiciones de cuenta externa, y por tanto:



El monitoreo académico presenta cambios en el periodo evaluado.

El apoyo al desarrollo docente por parte de los directores no presenta cambio en los periodos evaluados.

```

=====
=====
=====

```

| | Período 2009-2010 | | Período 2011-2012 | |
|----------------|-------------------|-----------|-------------------|-----------|
| | Modelo Nulo | Modelo 01 | Modelo Nulo | Modelo 01 |
| (Intercept) | -0.10 *** | -0.10 *** | -0.26 *** | -0.30 *** |
| (0.02) | | (0.03) | (0.02) | (0.03) |
| time | | -0.01 | 0.08 * | |
| (0.03) | | | (0.03) | |
| AIC | 82886.91 | 82888.83 | 84479.50 | 84474.95 |
| BIC | 82910.42 | 82920.17 | 84503.02 | 84506.31 |
| Log Likelihood | -41440.45 | -41440.41 | -42236.75 | -42233.48 |

Tabla 2: Cambios en Monitoreo Académico entre 2009-2010 y 2011-2012

```

=====
=====
=====

```

*** p < 0.001, ** p < 0.01, * p < 0.05

| | | | | |
|-----------------------|-------|----------|-------|-------|
| Num. obs. | 18696 | 18696 | 18777 | 18777 |
| Num. groups: id_j | 7877 | 78777778 | 7778 | 7778 |
| Var: id_j (Intercept) | 1.70 | 1.701.67 | 1.67 | |
| Var: Residual | 3.66 | 3.66 | 4.00 | 4.00 |

Tabla 3: Cambios en Apoyo a los profesores entre 2009-2010 y 2011-2012



| Período 2009-2010 | | Período 2011-2012 | | |
|-----------------------|-----------|-------------------|-----------|-----------|
| Modelo Nulo | Modelo 01 | Modelo Nulo | Modelo 01 | |
| (Intercept) | 0.04 ** | 0.05 ** | -0.14 *** | -0.13 *** |
| (0.02) | (0.02) | (0.02) | (0.02) | |
| time | -0.02 | | -0.02 | |
| (0.02) | | (0.03) | | |
| AIC | 73931.30 | 73932.63 | 81890.99 | 81892.51 |
| BIC | 73954.80 | 73963.96 | 81914.51 | 81923.87 |
| Log Likelihood | -36962.65 | -36962.32 | -40942.50 | -40942.26 |
| Num. obs. | 18614 | 18614 | 18763 | 18763 |
| Num. groups: id_j | 7816 | 7816 | 7753 | 7753 |
| Var: id_j (Intercept) | 1.05 | 1.05 | 1.44 | 1.44 |
| Var: Residual | 2.32 | 2.32 | 3.51 | 3.51 |

*** p < 0.001, ** p < 0.01, * p < 0.05

Para la dimensión de monitoreo académico no se observan cambios entre 2009-2010, pero sí en el periodo 2011-2012. Para la dimensión apoyo al desarrollo docente no se observan diferencias principales entre los años considerados.

Para precisar y obtener más detalles sobre los cambios observados en el monitoreo, se especifican un análisis por cuartiles. Los cuartiles inferiores (p0, p25, y p50) varían sus puntajes acercándose a la media de la población (aumentan sus puntajes). Las escuelas en el cuartil superior (p75) varían sus puntajes acercándose a la media de la población (disminuyendo sus puntajes).



| | | Cuartil 1 | Cuartil 2 | Cuartil 3 | Cuartil 4 |
|-----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| (Intercept) | -3.22 *** | -1.14 *** | 0.93 *** | 2.26 *** | |
| (0.05) | | (0.04) | (0.04) | (0.03) | |
| time | 2.05 *** | 0.60 *** | -0.87 *** | -1.72 *** | |
| (0.06) | | (0.05) | (0.05) | (0.05) | |
| AIC | 19076.41 | 18715.08 | 19526.73 | 14322.52 | |
| BIC | 19101.98 | 18740.84 | 19552.66 | 14347.62 | |
| Log Likelihood | -9534.20 | -9353.54 | -9759.36 | -7157.26 | |
| Num. obs. | 4419 | 4624 | 4837 | 3929 | |
| Num. groups: id_j | 1715 | 1715 | 1715 | 1715 | |
| Var: id_j (Intercept) | 0.480.08 | 0.27 | 0.20 | | |
| Var: Residual | 3.95 | 3.27 | 3.07 | 2.05 | |

*** p < 0.001, ** p < 0.01, * p < 0.05

Tabla 4: Cambios en Monitoreo Académico en 2011-2012, por cuartiles

Considerando los resultados obtenidos, la evidencia nos sugiere que a partir de la reforma que pone presión a las escuelas por los resultados, el monitoreo académico aumenta. Al describir el cambio significativo del monitoreo académico evaluado por los docentes sobre los directivos de las escuelas chilenas sugiere que las escuelas comienzan a normalizar la práctica de monitoreo académico. Los cambios se observan en el periodo de regla en la instalación de la política. Es en el segundo periodo donde las escuelas comienzan a realizar monitoreo y se tiende a normalizar la práctica. De hecho, al dividir la población según cuartiles, los cuartiles inferiores son donde más cambios se observan, es decir, donde más monitoreo se comienza a realizar. Las escuelas situadas en el cuarto cuartil exhiben un proceso negativo de monitoreo académico, es decir, comienzan a bajar su frecuencia. Posiblemente estas escuelas, ya venían con monitoreo académicos (práctica instalada) en las aulas, y comienzan a iniciar otras modalidades de liderazgo.



Análisis 2: Diferencias en el monitoreo académico y el apoyo al desarrollo docente según tipo de desempeño académico y niveles de vulnerabilidad de las escuelas.

Dividimos el total de escuelas, respecto a la mediana de la población. Entre que aquellas que tienen mayor desempeño y menor desempeño que la mediana, y aquellas que atienden a mayor parte de estudiantes vulnerables, y aquellas que atienden a menor parte de estudiantes vulnerables. Con este criterio, produjimos cuatro grupos. Aquellas de mayor desempeño y menor vulnerabilidad (grupo 1), aquellas de mayor vulnerabilidad y mayor desempeño (grupo 2), aquellas de menor desempeño y baja vulnerabilidad (grupo 3), y finalmente, aquellas escuelas de menor desempeño y mayor vulnerabilidad (grupo 4).

Ajustamos un modelo multinivel sobre cada uno de estos grupos sobre la faceta de Monitoreo Académico, y para la faceta de Apoyo al Desarrollo de los docentes, para el período de 2011 y 2012. Los estimados de estos modelos son presentados en las tablas 6 y 7. El modelo ajustado, que en términos de ecuaciones puede ser representado de la siguiente forma

$$y_{i\#} = \beta_{\&\&} + \beta_{\& tiempo} + u_{\#} + \epsilon_{i\#}$$

Donde, $y_{i\#}$ representa a los puntajes de cada faceta de liderazgo producidos sobre cada profesor i de la escuela j . $\beta_{\&\&}$ representa a la gran media de puntajes en 2011 para todas las escuelas que participaron en SIMCE 4to Básico. Por su parte $\beta_{\&}$ representa a la diferencia entre 2012 y 2011, la cual si es positiva indica que los puntajes han aumentado de 2011 a 2012; y por el contrario, si es negativa indica que los puntajes han disminuido en el mismo periodo. Adicionalmente, $\beta_{\&\&} + u_{\#}$ representa a las medias esperadas de cada escuela. Finalmente, $\epsilon_{i\#}$, captura las diferencias entre profesores dentro de una misma escuela, respecto a los puntajes esperados de liderazgo en cada escuela específica.



```

=====
=====
=====
Grupo 1                Grupo 2    Grupo 3    Grupo 4
----- beta_00  -0.17
*                -0.16    -0.74 *   -0.48 *
[-0.27; -0.08] [-0.34; 0.02] [-0.85; -0.62] [-0.61; -0.36]
beta_10*tiempo    -0.01    -0.05     0.09     0.10
[-0.11; 0.10] [-0.26; 0.17] [-0.05; 0.22] [-0.05; 0.25]
-----
AIC                25409.68    6268.94    17468.14    13335.89
BIC                25436.26    6289.89    17493.13    13359.84
Log Likelihood    -12700.84   -3130.47   -8730.07   -6663.95
Num. obs.         5689        1391        3813        2946
Num. groups:     1747                601        13591293
id_j
Var: id_j         1.64                1.32        1.531.56
(Intercept)
Var: Residual    3.96        4.18        4.54        4.13
=====
=====
=====

```

* 0 outside the confidence interval

Tabla 5: Cambios en el Monitoreo Académico en 2011-2012, por grupos de desempeño y composición

Lo primero que se observa es que las medias de estos grupos son muy diferentes en 2011. Entre los grupos analizados, los grupos que presentan mayor Monitoreo académico son los grupo 1 ($\beta_{\&\&} = -0.17$, CI95[-0.27; -0.08]), y grupo 2 ($\beta_{\&\&} = -0.16$, CI95[-0.34; -0.02]), seguido del grupo 4 ($\beta_{\&\&} = -0.48$, CI95[-0.61; -0.36]), dejando al grupo 3 en el último lugar ($\beta_{\&\&} = -0.74$, CI95[-0.85; -0.62]). En forma conjunta, esta diferencia entre grupos explica cerca del 6.1% de la varianza entre escuelas del total. Respecto a los cambios en el tiempo, no se observan diferencias.



```

=====
=====
=====

```

| | Grupo 1 | Grupo 2 | Grupo 3 | Grupo 4 |
|-----------------------|----------------|---------------|----------------|----------------|
| beta_00 | | | | -0.13 |
| * | -0.04 | -0.60 * | -0.30 * | |
| | [-0.22; -0.04] | [-0.20; 0.13] | [-0.71; -0.48] | [-0.41; -0.18] |
| beta_10*tiempo | -0.12 * | -0.07 | -0.03 | 0.08 |
| | [-0.22; -0.03] | [-0.28; 0.13] | [-0.16; 0.09] | [-0.06; 0.22] |
| ----- | | | | |
| AIC | 24674.47 | 6097.52 | 17022.99 | 12929.80 |
| BIC | 24701.06 | 6118.48 | 17047.98 | 12953.76 |
| Log Likelihood | -12333.24 | -3044.76 | -8507.50 | -6460.90 |
| Num. obs. | 5694 | 1392 | 3815 | 2948 |
| Num. groups: id_j | 1747 | 601 | 1359 | 1293 |
| Var: id_j (Intercept) | 1.29 | 1.23 | 1.40 | 1.43 |
| Var: Residual | 3.54 | 3.64 | 4.01 | 3.55 |
| ===== | | | | |
| ===== | | | | |
| ===== | | | | |

0 outside the confidence interval

Tabla 6: Cambios en el Apoyo al desarrollo Docente en 2011-2012, por cuartiles

Respecto al apoyo al desarrollo docente, se observan las mismas diferencias principales: las medias de estos grupos son muy diferentes en 2011. Entre los grupos analizados, los grupos que presentan mayor Apoyo al Desarrollo Docente son los grupo 2 ($\beta_{\&\&} = -0.04$, CI95[-0.20; 0.13]), y grupo 1 ($\beta_{\&\&} = -0.13$, CI95[-0.22; -0.04]), seguido del grupo 4 ($\beta_{\&\&} = -0.30$, CI95[-0.41; -0.18]), dejando al grupo 3 en el último lugar ($\beta_{\&\&} = -0.60$, CI95[-0.71; -0.48]). En forma conjunta, esta diferencia entre grupos explica cerca del 6.8% de la varianza entre escuelas del total.

Respecto a los cambios en el tiempo, se observa que es el grupo 1 de escuelas, las que disminuye sus niveles relativos de apoyo al desarrollo docente ($\beta_{(\&} = -0.12$, CI95[-0.22; -0.03]). Es decir, las escuelas con mayor desempeño relativo, y menor composición de estudiantes vulnerables.



Conclusión y discusión

Los resultados presentados en este estudio dan cuenta de tres situaciones importantes. Primero desde el punto de vista de los cambios que se pueden observar en los dos periodos analizados de la implementación de la política, tenemos que el monitoreo académico realizado por los grupos de liderazgo presenta un impacto significativo en el segundo periodo, es decir, en el periodo 2011-2012. Segundo, en el caso de apoyo al desarrollo docente, esta dimensión no presenta cambios en los dos periodos analizados y no es posible atribuir un cambio a la introducción de la política del accountability. Finalmente, al establecer cuatro tipos de escuelas, el factor tiempo no se logra percibir como significativo, es decir, no se pudo establecer que hubo un cambio en el monitoreo académico y al apoyo del desarrollo docente una vez estableciendo cuatro diferentes contextos educativos. Sin embargo, si se pudo establecer que ambas dimensiones exploradas se presentan de forma significativamente diferente en estos contextos educativos, siendo en las escuelas con alto desempeño y un bajo y alto grado de vulnerabilidad los que más monitoreo académico y apoyo al desarrollo docente realizan.

El que el apoyo al desarrollo docente no se haya mostrado significativo en ambos periodos evaluados se condice con la literatura crítica sobre los procesos de accountability externos centrados en el desempeño, el cual argumenta que el centrarse en los resultados, especialmente los medidos por los test estandarizados, el proceso de desarrollo docente no es parte de su lógica de incentivos especialmente en aquellas escuelas que han mostrado bajo desarrollo académico a través del tiempo (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2015). A pesar que no fue posible atribuir el apoyo al desarrollo docente a la política del accountability, esta dimensión es significativa en aquellas escuelas de buen desempeño y explica el 6.8% de la varianza de las diferencias entre escuelas.

Limitaciones

Una de las debilidades del diseño presente, es que contamos con muchas escuelas con un solo profesor evaluando aspectos de liderazgo. Esto hace que, la precisión de sus respuestas para evaluar el rol de los directores en las escuelas pueda ser poco preciso. Sin embargo, existen simulaciones que indican que en escenarios de muestras grandes (i.e. más de 500 escuelas), los resultados pueden ser robustos a la presencia de hasta 70% de singletons (i.e. un caso por escuela) (Bell, Morgan, Kromrey, & Ferron, 2010). Si se contara con más profesores evaluando al director de la escuela, sería más fácil separar las desviaciones idiosincráticas de los profesores cuando actúan como *raters*



de su entorno. Conducimos análisis de sensibilidad, analizando escuelas con 1, 2, 3, 4, 5, 6 o más profesores, para evaluar la sensibilidad de los efectos principales en el tiempo a la cantidad de profesores presentes por escuela en ambos años. Conducimos estos análisis, para ambas facetas de liderazgo, para los períodos 2009-2010 y 2011-2012. Los resultados de estos análisis indican que el efecto principal de cambio en el tiempo es sensible a la cantidad de profesores.

Referencias

Agencia de calidad de la Educación (2014). Tres miradas al liderazgo educativo. MINEDUC. Apuntes sobre calidad de la educación, Año 2, Vol. 14.

Agencia de calidad de la Educación (2017). Panorama de la gestión escolar. ¿Cómo avanzamos en calidad en las escuelas que más apoyo requieren? Primer informe 2014-2015. Mineduc, Chile.

Avalos, B. (2004). Teacher regulatory forces and accountability policies in Chile: from public servants to accountable professionals. *Research Papers in Education*, 19(1), 67-85. doi: 10.1080/0267152032000179981

Bell, B. A., Morgan, G. B., Kromrey, J. D., & Ferron, J. M. (2010). The Impact of Small Cluster Size on Multilevel Models: A Monte Carlo Examination of Two-Level Models with Binary and Continuous Predictors. In JSM Proceedings, Survey Research Methods Section (pp. 4057-4067). Retrieved from http://www.amstat.org/sections/srms/Proceedings/y2010/Files/308112_60089.pdf

Bellei, Vanni, Valenzuela y Contreras (2015). School improvement trajectories: an empirical typology. *School effectiveness and School improvement*, DOI: 10.1080/09243453.2015.1083038

Beyer, H., & Araneda, P. (2009). Hacia un estado más efectivo en educación: una mirada a la regulación laboral docente. *Un mejor Estado para Chile. Propuestas de modernización y reforma. Compilado por Consorcio para la Reforma del Estado: Santiago: Andros.*

Campos, F., y Luna, (2019). Acciones y responsabilidades de los directores escolares municipales según la normativa Chilena. Resultados presentados en el III congreso CILME, 2019, Santiago de Chile.

Cancino y Vera (2017). Políticas educativas de fortalecimiento del liderazgo directivo: desafíos para Chile en un análisis comparado con países OCDE. Ensaio: aval. Pol. Publ. Educ., Rio de Janeiro, V 25, n. 94, p. 26-58

Carrasco, A., y Fromm, G. (2016). How local market pressure shape leadership



practices: evidence from Chile. *Journal of Education administration and History*, 48:4, 290-308, DOI:10.1080/00220620.2016.1210584

Carrasco, Bogolasky, Flores, Gutiérrez y San Martín, (2014). *Selección de estudiantes y desigualdad educacional en Chile: ¿Qué tan coactiva es la regulación que la prohíbe?* [Informe Final FONIDE]. Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.ceppe.cl>

Castro-Hidalgo, A., & Gomez-Alvarez, L. (2016). A long-term neoliberal experiment and its impact on the quality and equity of education. In F. Adamson, B. Astrand & L. Darling-Hammond (Eds.), *Global Education Reform*: Taylor and Francis.

CEPPE (2010). *Planes de mejoramiento SEP: Sistematización, análisis y aprendizajes de política*. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación: Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.

De la Vega, L., (2015). Educational accountability: high and low points of its implementation and challenges for Latin America. *Estudios sobre educación*, vol. 29, pp 191-213.

Elacqua, G., Martínez, M., Santos, H., & Urbina, D. (2016). Short-run effects of accountability pressures on teacher policies and practices in the voucher system in Santiago, Chile. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 385-405. doi: 10.1080/09243453.2015.1086383

Elmore, R. (2014). *School reform from inside out. Policy, practice, and performance*. Harvard Education press.

Falabella, A. (2014). The Performing School: The Effects of Market & Accountability Policies. *Education Policy Analysis Archives*, 22(70).

Flessa, J., (2014). Learning from school leadership in Chile. *Canadian and International education*; London vol. 43, Iss. 1, pp. 1-14.

Kiefer, T., Robitzsch, A., & Wu, M. (2016). TAM: Test analysis modules. Retrieved from <https://cran.r-project.org/web/packages/TAM/TAM.pdf>

Leithwood and Jantzi, (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 01 June 2006, Vol.17(2), pp.201-227

Leithwood, Patten y Jantzi, (2010). Testing a Conception of How School Leadership Influences Student Learning. *Educational Administration Quarterly*, December 2010, Vol. 46(5), pp.671-706

Masters, G. N. (2016). Partial Credit Model. In W. J. van der Linden (Ed.), *Handbook of Item Response Theory. Volume One. Models* (pp. 109–126). Boca Raton, FL, US: CRC Press.



OECD. (2010). *Markets in Education: An Analytical Review of Empirical Research on Market Mechanisms in Education*.

OECD. (2012). *Public and Private Schools: How Management and Funding Relate to their Socio-economic Profile*. Paris: OECD.

Ravitch, D. (2010). *The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books.

Robinson, Lloyd, and Rowe, (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, December 2008, Vol.44(5), pp.635-674

Robinson, V. (2018). *Reduce change to increase improvement*. Sage.

Rojas-Bravo, J. (2017). *Persistent Inequality: The Chilean voucher system and its impacts on socio-economic segregation and quality of education*. Doctoral Thesis. The University of Sydney, Australia. <http://hdl.handle.net/2123/17732>

Rosenkvist, M., (2010). Using student results for accountability and improvement: A literature review. OECD Education working paper, N 54, OECD publishing.

Shirley, Fernández, Ossa, Berger y Borba, (2013). *La cuarta vía de liderazgo y cambio en América Latina: perspectivas en Chile, Colombia y Brasil*. Pensamiento Educativo. Revista de investigación Educativa Latinoamericana.

Stapleton, Laura M; Mcneish, Daniel M ; Yang, Ji Seung (2016). Multilevel and Single-Level Models for Measured and Latent Variables When Data Are Clustered. *Educational Psychologist*, 01 October 2016, Vol.51 (3-4), pp.317-330

Sun and Leithwood (2015). Direction-setting school leadership practices: a meta-analytical review of evidence about their influence. *School Effectiveness and School Improvement*, 02 October 2015, Vol.26(4), pp.499-523

Timmerman, M. E., & Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality assessment of ordered polytomous items with parallel analysis. *Psychological Methods*, 16(2), 209–220. <https://doi.org/10.1037/a0023353>

Ulloa, J. y Rodríguez, S. (Edit) (2014). *Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes. Aportes para la mejora de la escuela*. RIL editores, Universidad de Concepción, Chile.

Wrigley, T. (2003). Is 'School Effectiveness' Anti-Democratic? *British Journal of Educational Studies*, 51(2), 89-112. doi: 10.1111/j.1467-8527.2003.00228.x



La política educativa en territorio, sobre la formación, experiencias y discursos de los directivos de instituciones educativas

Ingrid Sverdlick

Resumen

En esta comunicación se presenta un avance de la investigación: “Políticas y prácticas de formación para la conducción y gestión de instituciones educativas estatales en los niveles inicial, primario y secundario”. Se trata de un estudio desde una perspectiva histórica, política, institucional y experiencial, que estamos desarrollando desde 2017 en la Región IV de la Provincia de Buenos Aires (Municipios de Quilmes, Berazategui y Florencio Varela), en el marco de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. En nuestro proyecto original nos preguntamos: ¿Se pueden identificar modelos o propuestas o concepciones sobre la conducción institucional en relación con las gestiones gubernamentales? ¿Cómo sería idealmente la formación para los cargos de conducción en relación con dichos modelos y cómo se reinterpretan en las prácticas de las y los directivos? ¿Cómo se desarrolla en la actualidad la función directiva y de supervisión? ¿Qué saberes / aptitudes se consideran necesarias para desarrollar la función? ¿Cuáles son las demandas formativas de los directivos en relación con sus necesidades o problemas cotidianos? ¿La función directiva y de supervisión es susceptible a los cambios gubernamentales? En esta ponencia, se compartirán las reflexiones preliminares sobre el tema y también la incidencia de la actual política neoliberal sobre las propuestas mercantilizadas en la formación de directores y directoras de escuelas.

Palabras clave: formación docente, dirección escolar, mercantilización de la formación, formación de directivos, políticas de formación docente.

Introducción

Desde el año 2017 nos encontramos desarrollando un estudio sobre las políticas para la formación de directivos y su vinculación con la conducción y gestión escolar en perspectiva histórica, política, institucional y experiencial, en la Región IV de la Provincia de Buenos Aires (Municipios de Quilmes, Berazategui y Florencio Varela), en el marco de la Universidad Nacional Arturo Jauretche¹. Esta investigación surgió a partir de observar un área de vacancia sobre el tema en estudios anteriores, en los cuales analizamos las trayectorias de directoras de los niveles inicial y primario y las formas de gestionar proyectos de inclusión educativa en las escuelas secundarias en el



contexto de la sanción de la obligatoriedad del nivel secundario².

En el presente trabajo queremos compartir nuestras reflexiones sobre los diferentes tópicos que emergen de las tres investigaciones en relación con los sentidos políticos y pedagógicos puestos en juego a nivel discursivo en las ofertas de formación y capacitación dirigida a los equipos de conducción de escuelas, sobre cómo se visualizan las y los directivos en relación con su función y sus necesidades formativas, y finalmente, lo que estamos debatiendo actualmente acerca de cuáles son los desafíos en la formación de equipos de conducción para dirigir escuelas que garanticen el derecho a la educación.

Fundamentación

Las cuestiones que atañen a la dirección escolar, tanto las relativas a la definición de un modelo, como a las preocupaciones formativas para ocupar cargos de conducción, pueden encontrarse desde hace mucho tiempo en la agenda educativa y son reconocidas como asuntos de suma importancia tanto en el nivel del funcionamiento de las escuelas, como en términos de la aplicación y concreción de las políticas. No obstante este reconocimiento, la cuestión de la formación docente orientada a los equipos de conducción sigue siendo un tem pendiente, tanto en el ámbito de la investigación, como en el de la definición de políticas y acciones específicas. El tema no emerge recortado como una problemática aislada, sino que se puede ubicar históricamente en cada etapa de gobierno como parte de una visión más abarcativa sobre la educación y de la política pública que la enmarca. Es decir, las diferentes concepciones sobre el rol y la función de la dirección escolar refieren sin duda a un marco de sentido de política educativa, contextualizado en un tiempo y espacio y también suponen distintas maneras de considerar la formación y la capacitación de quienes ocupan u ocuparán cargos de dirección. Con otras palabras podemos decir que las políticas de formación para directores y directoras de instituciones educativas van de la mano de un modelo de dirección que se propone en cada período de gobierno.

Ahora bien, al referimos a modelos y políticas gubernamentales, es necesario mencionar también, la influencia que tienen los organismos internacionales en la definición de las agendas nacionales y en los asuntos locales. Si bien, esa influencia es de larga data, remontándose a la etapa de posguerra con la fundación de organizaciones mundiales como por ejemplo la UNESCO (1945) , la UNICEF (1946) y



la OEI (1949), el consenso de Washington (1989) habilitó una mirada economicista de los asuntos educativos y la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990), consolidó la intervención de organismos como el Banco Mundial, que a partir de entonces, ha sido el gran financiador de programas educacionales para los países de América Latina y Caribe. Desde ese momento, las Conferencias resultaron en directrices para la educación mundial, siendo referencias para las reformas educativas de los países, reformas consideradas por el Banco Mundial como inevitables y urgentes (Canan, 2017). Los diagnósticos y recomendaciones del Banco han incidido en la definición de las políticas educativas a través del asesoramiento técnico, el condicionamiento para el otorgamiento de préstamos, las prioridades asignadas a determinados objetivos y la formación sistemática de cuadros técnicos y políticos (Cerruti y Vior, 2017, p. 20).

Al hacer un repaso por la historia en nuestro país, podemos advertir que en la década del '90, en el marco de las reformas estructurales pensadas para toda la región, justamente por el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, la preocupación por la gestión y administración educativa en Argentina, se manifestó en un debate hegemonizado por el tono economicista, característico de las políticas neoliberales imperantes en América Latina desde finales de los 80. Esas concepciones, asumidas en aquel momento por un gobierno ideológicamente afín, se ubicaron en un marco de sentido eficientista, administrativista y de mercado, enfatizando los aspectos asociados a las ideas de gerenciamiento (management) proveniente de la lógica empresarial (Sverdlick, 2006). Estas ideas fueron muy criticadas tanto en aquel momento por el progresismo opositor, como también posteriormente cuando se asumió una política educativa asentada en la idea de un Estado garante del derecho a la educación.

En el viraje a una etapa que algunos autores han denominado “soberanista”³ (2005-2015), se esperaba que los directores y las directoras ocuparan un lugar de conductores y gestores político-pedagógicos de las instituciones, haciendo hincapié en la responsabilidad ética y política que conlleva la función directiva. A partir de la asunción de un nuevo gobierno neoliberal en nuestro país (2015 y continúa), se han discontinuado las políticas públicas garantes de derechos, características del período anterior, y se han recuperado y refinado las propuestas mercantilistas del neoliberalismo. En esta nueva edición neoliberal, se busca enfatizar el individualismo, la competitividad y la meritocracia, introduciendo la idea del “emprendedurismo” (una



mala traducción de “entrepreneurship”), se diversifican las formas de privatización, se apela a la espiritualidad y a lo emocional como técnica discursiva de convencimiento y a esto se le adiciona un discurso y prácticas basadas en tres ejes: el control, el orden y la seguridad.

Si bien en esta descripción se pueden identificar los modelos de directores y directoras que se promueven en cada etapa, sabemos que las construcciones discursivas de los sucesivos gobiernos y de los organismos internacionales no se reflejan en las instituciones educativas y en los sujetos como si se tratara de un espejo. Es decir, los discursos no necesariamente impactan en las prácticas institucionales y áulicas en el momento en que se busca expandirlos, más bien, en las instituciones escolares encontramos una convivencia de argumentaciones (muchas veces incluso contrapuesta) que dan lugar a configuraciones particulares en los modos de hacer.

Conocer cómo se articulan las propuestas programáticas para la aplicación de las políticas, con las configuraciones de sentido y las prácticas de las y los directivos escolares nos resultó central para comprender la problemática de la formación y sus desafíos.

Metodología

Estamos desarrollando una investigación cualitativa con un abordaje analítico y crítico que busca construir colectivamente el conocimiento educativo con las y los protagonistas de las realidades que estudiamos, con la intención de producir transformaciones en el propio desarrollo de la investigación. Entendemos que nuestros escritos, ya sean informes, ponencias o publicaciones, son formas valiosas para compartir las reflexiones que surgen de nuestros análisis del campo, pero consideramos que el espacio de trabajo que generamos con directivos e inspectores escolares logra mucho más, en términos de transformación de prácticas y de producción de conocimiento a partir de la reflexión crítica sobre el hacer. Por esta razón, el desarrollo de talleres formativos con directivos e inspectores, con una lógica de la investigación – acción participativa, ha sido central para nuestra actividad investigativa.

Trabajamos desde la Universidad Nacional Arturo Jauretche articuladamente con la Región educativa IV de la Provincia de Buenos Aires. Desde la jefatura regional nos han habilitado y orientado para llegar a las inspecciones y direcciones de todos los niveles. Esta articulación ha sido absolutamente necesaria para poder acceder al campo de investigación y para lograr que la tarea se desarrolle sobre la base de la



confianza y el respeto.

Hemos tenido la oportunidad de convocar a la totalidad de las y los inspectora/es de los niveles inicial, primario y secundario y realizar talleres participativos con estos actores, así como con directivos de los tres niveles de la enseñanza. Para la invitación a participar en dichos espacios de trabajo, administramos una encuesta a la totalidad de los directivos, por intermedio de la Jefatura Regional, con la cual accedimos a información de interés y la voluntad (o no) de participar en el taller. Además de ello, hicimos 30 entrevistas en profundidad a informantes claves: funcionarios y ex funcionarios gubernamentales, inspectoras e inspectores, directoras y directores, directivos de los Centros de Investigación Educativa (CIE) y a integrantes de sindicatos docentes de la Provincia de Buenos Aires. Por último, el análisis documental (fuentes secundarias), ha sido indispensable para nuestro estudio: normativa, planes de estudio de los profesorados, material de los cursos de capacitación, etcétera.

Formar directivos en tiempos de la restauración neoliberal conservadora

Al analizar la dirección que han venido tomando las transformaciones de la política educativa en los últimos casi cuatro años (2016-2019), parece fácil distinguir el modelo educativo que se busca imponer. La premisa discursiva que viene orientando las intenciones de cambio guarda relación con la que se aplicó durante la reforma neoliberal de los 90 y podríamos esquemáticamente resumirla como: “la educación argentina es de baja calidad y los y las docentes, con una formación deficiente y poco adecuada, son los responsables principales de esa situación”. Durante la década de los ‘90, el discurso de la gestión neoliberal se dirigía a subestimar “lo estatal” en su conjunto, catalogando a lo público como ineficiente y generador de gasto excesivo para el Estado. La idea de “hacer eficiente el gasto público” fue el paraguas para generar recortes y promover políticas de “evaluación de la calidad”, con una intención fiscalizadora.

En la actualidad, se renueva la lógica de responsabilizar a los y las docentes por la “baja calidad educativa” y se le adiciona una demonización de los gremios como espacios de resistencia a los cambios. El proceso de deslegitimación y atribución de la responsabilidad del colectivo docente en el “fracaso y atraso” educativo, demoniza a los sindicatos docentes ante la ciudadanía y sus medidas de fuerza, toda vez que se busca instalar la idea que los y las docentes, reclamando por sus derechos, atentan contra los derechos de los niños y niñas y adolescentes. Cabe aclarar que esta mirada que sitúa a los sindicatos en el lugar de obstructores para las mejoras “necesarias” e



“impostergables” que la nueva gestión quiere implementar, no se circunscribe solamente al gremio docente, sino que ha avanzado sobre la clase trabajadora y sus representantes en general.

El neoliberalismo instauró fuertemente esa lógica eficientista que planteaba el pasaje a un futuro mejor referido a lo “moderno”, “dinámico” y “desarrollado” y que actualmente se renueva con la restauración conservadora y neoliberal. La reforma neoliberal noventista dejó secuelas graves, entre otras, la idea del directivo gerente que con eficiencia debía administrar la institución. Esto se impuso como idea para pensar la función, pero también como forma institucionalizada de control a partir de una burocratización de las escuelas con fuertes controles externos.

Si bien hoy los rasgos neoliberales son evidentes, existen componentes diferenciales más agresivos de las políticas vigentes con respecto a sus antecedentes noventistas. Hay una profundización de lo que se buscó instalar con el neoliberalismo en términos de mercantilización de la educación, precarización laboral y desfinanciamiento público de programas socio-educativos. La particularidad de las formas de privatización en esta nueva oleada neoliberal, ha sido la de generar una alianza Público-Privado, a través de la generación de convenios con Empresas, Universidades privadas, fundaciones y ONG’s para la realización de la política educativa en temas por demás sensibles: la construcción de información con acceso a bases de datos, el diseño, la elaboración y aplicación de pruebas de evaluación, la formación y capacitación docente y directiva, la producción de materiales educativos, etc. Un rasgo saliente en estas operaciones, es la participación de personas en cargos de funcionarios públicos con altos niveles de decisión en el ámbito educativo, que son las mismas que han ocupado lugares protagónicos (a veces dirigen) en las universidades, fundaciones, ong’s y empresas que convenían con el Estado. A la vez, muchas de estas fundaciones tienen participación de otras análogas y comparten las empresas que participan (Feldfeber, Puigrós, Robertson y Duhalde, 2018).

Consecuentemente, asistimos a la ampliación de espacios en la formación de directivos por parte del sector privado como por ejemplo con el Proyecto Educar 2050, en alianza con la Universidad de San Andrés, que lleva adelante el programa “Líderes para el aprendizaje”, la fundación Varkey que tiene el Programa de Liderazgo e innovación educativa que se desarrolla en 4 provincias. En ambos casos hay aporte público, o sea tercerizado, pero la cuestión excede el tema del dinero, tiene que ver con el contenido de la formación.



Las nuevas propuestas van más allá de los discursos provenientes del campo de la administración y la concepción de gestión en tanto “gerenciamiento” de la escuela. En esta oportunidad, se incorporan explícitamente a la formación algunos ejes conceptuales que exacerbaban el individualismo, entre los que se encuentran el “emprendurismo”, el “talento” y el “liderazgo pedagógico”, como componentes deseables para la gestión escolar. Estos discursos adquieren la mayor parte de las veces una retórica meritocrática pero con un tono “pastoral”, que busca promover la idea que “todo es posible” si cada sujeto se esfuerza lo suficiente. Es una formación que privilegia “formas” “aptitudes” por sobre contenidos sustantivos. Así, liderazgo o emprendurismo parecen estar por encima de saberes sustantivos relativos a la enseñanza, a los debates sobre qué enseñar en la escuela (el currículum hoy en un mundo de redes y de saturación de la información), al análisis crítico de la organización escolar (ya ampliamente debatida, pero no por ello zanjada), a las formas democráticas de gestionar para hacer de la escuela efectivamente un lugar de todos y todas, a la participación y la construcción de la ciudadanía, la relación con las familias y la comunidad, etc.

En el mismo sentido, debatir estrategias pedagógico-didácticas y organizacionales empieza a ser desplazado por el conocimiento superficial de la neurociencia.

Saberes y prácticas de directivos

Las directoras y los directores de escuelas construyen sus sentidos y prácticas de gestionar y de concebir la formación de los equipos de conducción a partir de sus experiencias, saberes y mandatos.

En Argentina no existe una carrera formativa formalizada para quienes aspiran a concursar cargos de conducción. Las trayectorias formativas de las y los aspirantes son autogestionadas y direccionadas por quien se interese en avanzar en su carrera. Esto quiere decir que cada quien busca qué cursos quiere hacer, dónde y con quién. Con otras palabras, la preparación para los concursos depende de la voluntad y recursos de quienes quieran postularse. La mayoría se prepara con inspectoras e inspectores jubilados, que ofrecen clases particulares o incluso dirigen escuelas privadas de formación de directivos. Hay quienes asisten a los cursos que proporcionan los sindicatos. Y también están quienes se preparan solos, en grupos o asistiendo a cursos genéricos que se ofrecen desde el sistema público o a otro tipo de oferta privada (por ej. universidades privadas). En todos estos casos, lo que prima en términos de la formación, es un recetario y claves de actuación sobre cómo



desempeñarse en el concurso; esto es, qué se espera que los y las concursantes respondan, qué contenidos tienen que conocer y cómo deben aplicar las normativas en casos hipotéticos. Quienes participaron de algún concurso y no lo aprobaron, valoraron esta instancia como espacio de aprendizaje, ya que allí ven in situ cómo funciona la cosa. No obstante, haber pasado por un concurso no es garantía de aprobación a futuro, porque los jurados van cambiando, y con ellos, también lo que se espera allí. Por el relato de inspectoras e inspectores (que son jurados en los concursos), las problemáticas que se construyen son hipótesis de trabajo modélicas, sobre la base de un directivo ideal que no tienen un correlato en la realidad cotidiana. Así, quienes obtienen sus cargos para ejercer la dirección de una escuela, difícilmente puedan resolver las situaciones que se les planteen desde los modelos propuestos en los concursos. Las condiciones de trabajo en las escuelas de la provincia de Buenos Aires están muy lejos de parecerse al modelo propuesto en los concursos. Al respecto, existe una opinión generalizada sobre las dificultades con las que se encuentran los directivos al asumir por primera vez un cargo. Las referencias son a carencias formativas (aunque hayan tenido que formarse para el concurso) y a un sentimiento de llegar al cargo con muy poca preparación para asumir un trabajo tan complejo.

En el marco las entrevistas y talleres con directivos e inspectores, se pudo identificar que los y las participantes reconocen que los saberes provenientes de la experiencia son los de mayor relevancia para su formación y desempeño. Atribuyen a las prácticas un valor de acumulación para el conocimiento. Las problemáticas concretas se van repitiendo, y los directivos suelen generar un repertorio de respuestas a las cuales apelar. Muchos directivos afirmaron que esos saberes prácticos generan un acervo valioso y pertinente para resolver las situaciones conflictivas que a menudo se les plantean. Lo interesante en este punto es que lo experiencial es visto como sinónimo de “hacer”, del repertorio de prácticas que pueden resultar de vivencias personales y también de modelos o referencias de otros inspectores o directivos. Pensamos que lo que allí prima es el acumulado de respuestas sobre las cuales no se reflexiona críticamente, sino que se aplican en clave de ensayo y error, mayormente por la propia dinámica que la escuela imprime.

Otra cuestión destacada por los y las participantes de los talleres y las entrevistas tuvo que ver con lo vincular, que fue referido como algo fundamental a la hora de generar redes de pares que funcionan como sostén y acompañamiento en la toma de decisiones complejas. Esto fue particularmente destacado ya que se reconoce que la



gestión se lleva adelante mayormente “en soledad”. Las decisiones se toman por cuenta de cada quien y esto se agrava en el caso de la supervisión por la gran cantidad de escuelas que cada inspector o inspectora tiene a su cargo. La supervisión y acompañamiento que pueden recibir los equipos de conducción varía según cuán recargada se encuentre la función de las y los inspectores. En este punto, es llamativo que “los pares” son directivos de otras escuelas, con realidades similares o diferente y no las y los colegas docentes de la propia escuela.

Otro capítulo en la toma de decisiones de los equipos de gestión escolar puede asignarse a la situación conflictiva de directivos e inspectores frente a determinadas normas o proyectos que emanan de la administración central. La necesidad de mediar entre la administración central y las escuelas, genera conflictos y tensiones que muchas veces se resuelven a partir de la capacidad que tienen las personas de buscar estrategias para mitigar tales conflictos y tensiones. Esto resulta muy artesanal y no responde a las normas. Así, hay inspectoras e inspectores que asignar ciertas tareas a determinados perfiles de escuelas o de directivos y omiten otras para no producir conflictos. En la misma línea, los directivos se mueven en un escenario en el que tienen que tomar decisiones analizando la situación de sus docentes, de la comunidad en la que está inserta la escuela y de sus propias convicciones sobre la cuestión educativa. Al respecto, la pregunta sobre la necesidad de apropiarse de las disposiciones y propuestas centrales para poder llevarlas a territorio, genera un debate intenso entre quienes se consideran más afines al gobierno de turno y quienes resisten muchas de las políticas propuestas. Al respecto, tanto directivos, como inspectores (en mayor medida) reconocen la dificultad de trabajar cuando las decisiones políticas que ellos tienen que implementar, van a contramano de su propio posicionamiento.

A pesar de los evidentes cambios en las políticas educativas y su concepción sobre el rol y la función de la gestión escolar, nos resultó curioso advertir que se sostiene por parte de los equipos de conducción que las normas no han cambiado. Al indagar más sobre esto, hemos observado referencias a los cambios que atañen a los procedimientos y poca distinción entre las normas escritas y las normas de uso, que va de la mano con aquella valoración de los saberes provenientes de la práctica a la que hacíamos referencia.

Finalmente, cuando los directivos fueron consultados sobre qué modificaciones o propuestas realizarían para una formación destinada a quienes deseen acceder a los cargos de conducción, hubo coincidencia en sugerir una carrera de posgrado que los



habilite a concursar, quizás por la jerarquización que la misma supondría. Al respecto pudimos observar, que existe una realidad ficcionada sobre la necesidad formativa de los directores y directoras. En el relevamiento sobre la formación que tienen los directivos hoy, nos encontramos que mayormente poseen, además de su título habilitante, otras titulaciones de nivel de grado y posgrado, además de contar con experiencias añosas en el sistema educativo. A pesar de ello, en la foto que muestran, consideran que hay falta de conocimiento y de herramientas para trabajar con los problemas que se presentan en las escuelas actualmente. Una cuestión que ameritaría más desarrollo es la relativa a la índole de aquellas cuestiones que hacen sentir a las y los directores que están sobrepasadas y sobrepasados en sus tareas. En general se refieren a problemáticas sociales, tales como situaciones de violencia familiar e intraescolar, pobreza, adicciones, temas de salud, etc.. El abordaje de estas problemáticas se naturaliza como si fuera una tarea propia de la dirección escolar, ignorando la existencia o la necesidad de otros dispositivos no escolares para tratar las problemáticas sociales.

Desafíos de la formación directiva para una escuela que garantice el derecho a la educación

Una primera cuestión que quiero dejar planteada aquí, es que las escuelas no son agrupamientos de docentes que se encuentran con un conjunto de estudiantes y un currículum definido para ser enseñado. La escuela es una institución cuya centralidad está (o debería estarlo), puesta en la enseñanza y en los aprendizajes. Los resultados de lo que allí acontece, lejos de ser la suma de individualidades, es la consecuencia de una actuación conjunta en el marco de un sistema institucional (que incluso trasciende a la propia escuela). La escuela es un colectivo, aunque muchos docentes renieguen de ello, por lo cual, la colaboración es una clave para el trabajo docente. Al decir de Tardif, 2002 los objetivos de la enseñanza exigen una acción colectiva de muchos individuos (profesores) más o menos coordinados entre sí, que actúan sobre una masa de personas (alumnos) durante varios años, a fin de obtener resultados inciertos y remotos que no podrían obtenerse individualmente y que mayormente no se realizarán completamente. (p. 126)

Parece una contradicción que mayormente se refiera al carácter colectivo de los equipos de conducción, cuando las políticas y prácticas, tanto de evaluación como de formación, como de responsabilización, apelan a la individualidad. Lo mismo



podríamos decir que ocurre en el contexto del aula en relación con las y los estudiantes. El tan mentado trabajo en equipo y colaborativo, está en permanente tensión con la lógica meritocrática que prima en las conciencias de manera generalizada.

Desde esta idea central, ¿Qué desafíos plantear en un escenario revuelto, con trazos de todas las concepciones sobre gestión escolar presentes en la escuela y donde las directoras y los directores construyen sus sentidos y sus prácticas de gestionar y de conducción a partir de sus experiencias, saberes y mandatos? Algunas ideas para seguir conversando:

Una primera cuestión sería el lograr que los equipos de conducción se comprometan con la centralidad de la enseñanza como un asunto institucional, no individual.

La formación docente asume poco las cuestiones sustantivas que enmarcan la enseñanza: las condiciones de trabajo docente y la organización de la escuela. Habitualmente, la formación continua se orienta a contenidos de la didáctica. Algo similar ocurre en los cursos para directivos, en los que se trabaja segmentadamente sobre las “tareas” que se definen propias del equipo de conducción, relacionadas con la organización y la planificación, y se reflexiona poco sobre los problemas de la enseñanza en contexto.

Una segunda cuestión es la relativa al trabajo colaborativo y a la soledad que se siente actualmente desde el cargo de dirección. Una dimensión importante sobre la dirección escolar, que se declama pero que es difícil de construir, es la democratización y participación del colectivo en las decisiones pedagógicas. La autoevaluación institucional como opción de trabajo colectivo podría ser pensado, no sólo en términos de la gestión, también para la formación, si se puede analizar colectiva y críticamente las prácticas docentes y de dirección (Sverdlick, 2012).

En tercer lugar, la realización de un trabajo fuerte que desnaturalice las verdades que aún permanecen inalteradas en las escuelas. Algunas verdades, propias del pensamiento modernista (positivista e ilustrado), con las categorías de objetividad y neutralidad a la cabeza, que siguen rigiendo los destinos evaluativos del estudiantado. Otras relacionadas con la forma de organización del dispositivo escolar (organización temporal de los espacios curriculares, tiempos y ritmos de aprendizaje y sobre todo, la generación de espacios colaborativos).

Y por último, el desarrollo profesional docente necesita de un empoderamiento que se logra si él o la docente modifica su posición en relación con el saber y comprende al



saber como conocimiento en uso. En esa nueva posición, todas y todos son constructores de conocimiento. Cristina Davini, ya en los años 90 contraponía la posición de reproductor de conocimiento (o información) a la de productor de conocimiento para referirse a las formas de dominación sobre la docencia por parte, tanto de la los enfoques más tradicionales sobre la escuela, como por parte de la tradición eficientista que en este siglo vuelve renovada.

Para finalizar, señalar que para políticas con enfoque de derechos, la formación docente es un derecho y a las y los docentes se les debe reconocer como “productores de conocimiento” e interlocutores genuinos en la definición de las políticas educativas.

Notas

¹ Esta investigación, dirigida por la Dra. Ingrid Sverdlick cuenta con financiamiento del Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología a través de la convocatoria PICT 2015.

² Las investigaciones, tituladas respectivamente, “De maestro/a a director/a. Condiciones y contextos en la construcción del oficio” y “Democratizar la educación. Políticas y prácticas de gestión y conducción institucional para una escuela secundaria obligatoria en la provincia de Buenos Aires”, dieron lugar a la publicación del libro Sverdlick, et al (2017) La complejidad de la gestión escolar. Ed. Noveduc, Buenos Aires.

³ En ese período se buscó independizarse de los mandatos del Banco Mundial, a partir de cancelar la deuda que el país tenía con el Fondo Monetario Internacional y recuperar un sentido nacional para la definición de las políticas públicas. No obstante ello, en el campo educativo, los compromisos con los organismos multilaterales continuaron incidiendo fuertemente en la agenda política. Esto puede observarse por ejemplo con la firma de las metas 2021 que conllevó el compromiso con las evaluaciones estandarizadas.

Referencias bibliográficas

Canan, S. (2017) Influencia de los organismos internacionales en las políticas educacionales: ¿sólo hay intervención cuando hay consentimiento? Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; San Pablo: Mercado de Letras,

Cerruti MB y Vior S (2017) La educación y los Organismos Internacionales de crédito. Préstamos y recomendaciones para América Latina (2000-2015) Journal of Supranational policies of education, nº 4, pp. 18-37



Davini, C. (1997) La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Ed. Paidós, Argentina

Feldfeber, M, Puigrgrós A., Robertson, S y Duhalde, M. (2018) La privatización educativa en Argentina. Internacional de la Educación, CTERA, Bs. As. Argentina.

Sverdlick, I. (2006) Apuntes para debatir sobre la gestión escolar en clave política. Una mirada por la situación en Argentina. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(4e), pp. 65- 84.

<http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art5.htm>

Sverdlick, I. (2012) ¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa? Ed. NOVEDUC. Buenos Aires, Argentina.

Sverdlick, I. et al (2017) La complejidad de la gestión escolar. Saberes y prácticas. Los desafíos de la inclusión. Ed. NOVEDUC, Buenos Aires.



“El futuro ya llegó, pero está mal distribuido”. La política educativa argentina frente a los desafíos de la era digital a la escuela secundaria: análisis de dos casos provinciales

Verónica Tobeña

Introducción

¿Qué es conocer hoy? ¿Cómo cambian las TIC la noción de saber y las formas en que nos relacionamos con él? ¿Cómo interpela esto a la escuela en lo que respecta a su función cultural? ¿Cómo tramita la política educativa estos desafíos?

Esta ponencia analiza observaciones de clases y proyectos desarrollados por docentes en las aulas, recabados en el marco de una investigación realizada por la autora y equipo¹. Ese estudio se aplicó a seis provincias argentinas (Córdoba, Rio Negro, Tucumán, Santa Fé, Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires) que implementaron políticas de transformación de la escuela secundaria, y aquí se seleccionan para su análisis dos de ellos: el caso de las escuelas PROA de la provincia de Córdoba y el de la escuela secundaria rionegrina. Cada una de ellas, con distintas improntas y estrategias, pero con la preocupación común por devolverle a la escuela secundaria relevancia cultural, han avanzado en cambios a partir de una lectura atenta de los conocimientos, las tecnologías y los valores que configuran la contemporaneidad y para la cual las instituciones educativas deben formar.

A partir del análisis de su corpus la ponencia se propone explorar: ¿Cómo contribuyen los conocimientos que allí circulan y sus formas de enseñanza al diálogo con el mundo al que deben integrarse sus egresados? Se problematiza cómo la definición del “qué y el cómo enseñar” en la escuela se construye en diálogo con una referencia cultural que: lleva implícitas determinados roles para docentes y alumnos, supone dinámicas de trabajo y el uso de determinadas tecnologías, y promueve un tipo de relación con el saber.

Fundamentación del problema

El foco en las clases tiene como preocupación de fondo la problemática de la desigualdad. Creemos que es en el aula y en la forma en que se tramita el trabajo escolar donde se juegan las desigualdades educativas y que por lo tanto es la pedagogía la que debe estar en el corazón de la discusión cuando se trata de luchar por la igualdad. Esta hipótesis no es nueva, es la que refrendaba ya desde los años sesenta y setenta la



sociología, que permitía iluminar la caja negra de la matriz selectiva y señalar a las exigencias de la cultura ilustrada y la complejidad de los códigos lingüísticos que esta supone, como el elemento que sostiene la selección negativa para los sectores populares². A pesar de que estas investigaciones ofrecían evidencia empírica a favor de la idea de que la discriminación que ejerce la escuela reside en la naturaleza del conocimiento que circula por ella como en el tipo de relación con el saber que se promueve en sus aulas, sus aportes no fueron debidamente apreciados.

La cultura analógica que simboliza el libro como soporte central de la cultura ilustrada y el encierro de los saberes que supone el curriculum ordenado por asignaturas comienzan a desnaturalizarse con el avance de la cultura digital, la interdisciplinariedad y la transversalidad que cobran las prácticas sociales y culturales, haciendo del enciclopedismo un blanco cada vez más fácil de críticas por su extemporaneidad con los valores y conocimientos que sustentan la contemporaneidad.

Resultados y discusión

Las políticas bajo las que se desenvuelven las clases que aquí analizaremos tienen como denominador común la vocación por impulsar una ruptura con la caja curricular. Si bien se trata de una estrategia de larga data, en este caso su implementación es acompañada de cambios en las formas de contratación docente, el fortalecimiento del rol pedagógico que deben cumplir los equipos directivos escolares, la dotación de perfiles nuevos en la escuela y el acompañamiento y sostén por parte de los equipos técnicos de la gestión gubernamental. Rio Negro plantea nuevos espacios curriculares articulados en áreas, donde se trabaja en pareja pedagógica y poniendo en diálogo distintos saberes disciplinares y formatos diversificados como los talleres y la resolución de problemas y/o el desarrollo de proyectos; en el caso de Córdoba, hay un énfasis puesto en las TIC, materializado en la propuesta específica que tiene (un Bachiller con orientación en software y otro en Biotecnología), y tiene como característica las alternativas curriculares que constituyen los clubes.

¿Cómo se enseña a la luz de estas reformas? ¿Qué tipo de escenario se configura en las aulas cuando se ponen en marcha estos nuevos lineamientos políticos? ¿Cómo se tramita la política en el aula?



Canonizar el conocimiento contracultural. La innovación en el qué y la conservación del cómo se enseña.

La innovación que intentan motorizar las reformas que aquí se analizan adoptan distintas caras según la lectura que propicie en los agentes de la enseñanza. Un caso testigo de dicha singular apropiación que se expresa en las aulas lo constituye esta clase que observamos en Bariloche, correspondiente a un curso de 3er año en el marco de un espacio denominado “taller de artística”, en el que confluyen contenidos de música, teatro y plástica con sus respectivos docentes. Paradójicamente, nos encontramos con una propuesta que bajo la denominación de taller presenta una forma de trabajo muy estática, que no hace lugar a la participación y a las dinámicas que caracterizan a un dispositivo como el de los talleres y en cambio se encuadra en un formato tradicional. La ruptura con la caja curricular que sanciona la reforma, redefiniendo la organización curricular a favor de la transversalidad de disciplinas, cristaliza en este ejemplo en un abordaje que relaciona a distintos géneros musicales con ciertos consumos de drogas, en clave histórica.

Así, a través de un cuadro de tres columnas, se estableció correlación entre estas tres variables (fecha, género musical, droga) y a medida que el docente avanzaba en la explicación del contexto histórico propio de cada ejemplo se iba completando la información. Los casos abordados fueron desde el Blues- cocaína (1880) hasta la música Disco-éxtasis (1970), pasando por el Jazz- heroína, el Rock and Roll- metanfetaminas (y uno de sus subgéneros como la Psicodelia-LSD/marihuana), el Punk-alcohol+metanfetamina y el Trash-cocaína. Y el abordaje consistió en situar geográfica e históricamente a cada género musical y establecer a través de una descripción de la realidad propia de dicho contexto su relación con las drogas a él asociadas. Los orígenes del Blues, por ejemplo, están vinculados a los esclavos que arriban a EEUU desde África para trabajar en los campos de algodón. Entonces la cocaína era una sustancia barata y legal, y en virtud del plus de energía, la pérdida de apetito y la disminución de la necesidad de dormir que se cuentan entre sus efectos inmediatos, los dueños de los algodones les “pagaban” a sus esclavos con cocaína para beneficiarse del aumento de su productividad, volviéndolos adictos. De ahí la relación entre Blues y cocaína. Tras repasar cada uno de los ejemplos, apoyándose en un power point el profesor expuso información relativa a las drogas ilícitas más emblemáticas (marihuana, metanfetaminas, heroína, cocaína, LSD, éxtasis), se detuvo en los efectos inmediatos y consecuencias a largo plazo de cada una, enmarcó el problema en la normativa que lo regula (Ley de estupefacientes N° 23.737) para



finalmente hacer alusión al Club de los 27 y cerrar como corolario con la proyección de dos videos que circulan en YouTube en los que puede verse respectivamente a los cantantes Amy Winehouse y “Pitty” Alvarez bajo los efectos del consumo de drogas.

Es en pensar el surgimiento de determinados géneros musicales emparentado con la popularización de ciertas drogas desde donde parece tramitarse la vocación innovadora de la reforma, mientras que esta originalidad no aparece en “el cómo” de esta propuesta.

El tratamiento del tema se inscribe en una tradición críticaⁱⁱⁱ que se caracteriza por traer al centro de la reflexión intelectual fenómenos tenidos habitualmente por periféricos o sobre los que recaen estigmas, para deconstruir dichas asociaciones y complejizarlas. Es en este sentido que la propuesta de esta clase es contracultural. Pero si bien la elección del objeto de enseñanza plantea una ruptura con el canon escolar, el gesto no deja de ser canonizador porque su tratamiento es el de quien viene a desvelar una verdad, vedando en esa explicación claves de lectura y marcos conceptuales capaces de evaluar críticamente el fenómeno que se configura alrededor de la música y las drogas y, por lo tanto, privando de los medios para promover una comprensión genuina de aquello sobre lo que se instruye. El abordaje sobre aquello que se trabaja plantea una relación de exterioridad con el saber, no se amasa el conocimiento, se lo inocular. Y la lógica de uso de las TIC es la propia de la cultura analógica, se apela a ellas para mostrar en imágenes (incluso imágenes que solo contienen texto, como el power point) lo que se cuenta. Es lo que Jordi Adell identifica como inclusión de tecnología como sustitución porque “*el software, el video, el recurso digital ocupa el mismo lugar que antes el recurso analógico*” (citado por Rexach, 2017: 161).

La dinámica de la clase fue en todo momento tradicional; centrada en la transmisión y con el control del lado del docente. Representa un elocuente ejemplo de lo que Alejandro Piscitelli bautizó como *pedagogías de la enunciación* (2009). La práctica de enseñar en este ejemplo se reduce a la pronunciación de un discurso pedagógico, bien articulado, incluso echando mano de referencias bibliográficas académicas para fundamentar sus afirmaciones, pero con una participación insignificante de los alumnos, que se limita a la formulación de preguntas o dudas o a responder a interpelaciones muy concretas del docente para que den cuenta de algún conocimiento sobre el tema. El conocimiento que allí se pone en juego es de baja complejidad: hechos, fechas, definiciones, descripciones y explicaciones sencillas acerca de procesos históricos y efectos ligados al consumo de drogas. Se trata del tipo de conocimiento que David Perkins (2014) denomina *conocimiento frágil, inerte*, porque apunta a fomentar su recuerdo y su



reproducción sin promover procesos cognitivos más profundos.

Cabe preguntarse con Perkins sobre el destino de los conocimientos que esta clase imparte: ¿lo que allí se enseña tiene posibilidades de sobrevivir?, ¿va a tener un poder en el futuro? Paradójicamente para una reforma que busca romper con el sesgo academicista y contenidista propio de la matriz enciclopedista, en este ejemplo su apuesta parece orientada a la formación de sujetos eruditos (Tiramonti, 2018). Y esta intencionalidad pedagógica no se vislumbra con potencial en el mundo complejo al que deben integrarse los jóvenes.

Wikipedia al poder. O de cómo el pensamiento se rinde ante el saber formalizado.

Si como señala David Perkins (*op. cit*) hay conocimientos a los que podemos augurarles futuro, sin duda entre ellos están los relacionados con aquellos que permiten conceptualizar las matrices que moldean el gobierno de las sociedades. Distintos modelos de gobierno conllevan distintas formas de legitimar y asignar el poder, distribuir y sancionar derechos y obligaciones, procesar conflictos, gestionar recursos, etc. Este es el tema de la clase de “Formación cívica y ciudadana” dictada para 2do año que observamos en Bariloche, a cargo de una pareja pedagógica, una docente con formación en historia y otra en psicología. Detenernos en este caso resulta de particular interés porque al abordar tres formas de gobierno paradigmáticas de la vida en sociedad (monarquía, autocracia y democracia) pone en juego conceptos que apuntan a “comprensiones de alto alcance” (Perkins, *ídem*), porque están relacionados no sólo con aspectos técnicos sino con las vidas que vivimos en términos generales.

El enfoque didáctico de la clase en cuestión descansó en la exposición de las docentes, el uso de Internet y el manual como principales recursos de trabajo, y un intercambio con los alumnos que nunca se propuso la reflexión profunda sobre conceptos, casos concretos o tensiones, ni abrir el debate, sino que apuntaba a que los estudiantes puedan evocar definiciones y asociar en términos gruesos ciertas ideas con las formas de gobierno presentadas. Se pidió a los alumnos que ubiquen palabras y frases que las docentes copiaron en el pizarrón en la columna correspondiente según la forma de gobierno a la que mejor se ajuste cada idea (monarquía, autocracia o democracia), a partir de un trabajo en grupos utilizando fuentes de información como internet y o el manual. Finalizado el tiempo asignado a esta tarea, las docentes convocaron voluntarios al pizarrón para que copien cómo habían resuelto la tarea, que cristalizó en el siguiente cuadro:



| MONARQUIA | DEMOCRACIA | AUTOCRACIA |
|------------------|--|---|
| Hereditaria | Gobierno del pueblo | Gobierno de un líder |
| Vitalicia | Respeto a las minorías | Autoritario |
| Absolutista | Constitucional | Gobierno de unos pocos o de un partido |
| Constitucional | Pluralismo de partidos | Totalitario |
| | Elecciones periódicas | El soberano ejerce el poder ejecutivo, legislativo y judicial |
| | Poder compartido con otros órganos de gobierno | Partido único |

Mientras los estudiantes completaban el cuadro en el pizarrón las docentes se explayaron sobre las características de cada forma de gobierno en una exposición que asumió una forma muy tradicional, apelando a ejemplos canónicos como el de la Francia del siglo XVIII y el de Inglaterra y el de España en la actualidad, para ilustrar las diferencias entre una monarquía absolutista y una constitucional, o el del nazismo y el de la dictadura militar argentina para dar cuenta de formas de gobierno autocráticas. El recorrido del tema que propuso su intervención incluyó el tipo de información que podemos encontrar en cualquier manual clásico y si bien la presentación habilitó el diálogo y la interacción con los alumnos, la misma no fue porosa a trabajar por fuera del formato de la respuesta única ni a pensar por fuera de la caja de los ejemplos “de libro” usados por las docentes para cada forma de gobierno.

En este corset desde el cual se tramitó el trabajo sobre este tema, las docentes desperdiciaron una oportunidad única para seguir el consejo de Edgar Morin, quien sugiere que en vez “de llenar las cabezas” debemos “hacer bien las cabezas” (2002). Cuando el tema despertó la inquietud de un alumno por un caso controvertido que surgió con un interrogante espontáneo y concreto que se preguntaba por el carácter autocrático de Corea del Norte, el pie inmejorable que esto daba a sus docentes para aplicar la recomendación moriniana se desaprovecho en favor de una puesta en valor del saber formalizado que yace en Wikipedia. “¿Eso dice en Wikipedia?”, le espetaron. Y tras una constatación nominal de cómo se presenta la entrada de este país en esta fuente, la cual figura como “República Popular Democrática de Corea”, se dió por zanjado el tema.

No interesa aquí juzgar la formación de las docentes en el tema sino problematizar sus expectativas en torno al trabajo sobre el mismo, que no contempla estrategias que promuevan un rol de mayor complejidad intelectual de los estudiantes, apelando por



ejemplo al análisis de fenómenos o casos o el debate. Asimismo, lo que enciende una alarma en cuanto a este ejemplo es que no supo explotar el interés y la curiosidad de un alumno que fue capaz de captar la “comprensión de alto alcance” (Perkins, *op. cit*) a la que apunta un concepto como el de la democracia en pos de un trabajo sobre esta categoría que la piense de forma encarnada, inmersa en su complejidad real. En cambio, el modo en que lidiaron las docentes con esta suerte de contingencia siguió el “formato tarea” (Martin Barbero, 2017) que suele colonizar el trabajo escolar. Romper con dicho formato implica hacer lugar a la complejidad, a las preguntas para pensar, a un trabajo genuino con el conocimiento, que no lo fetichice como producto acabado sino que oficie como el combustible del pensamiento, su insumo más primario.

Podemos pensar un tema como el de la democracia como un objeto que se coloca ante nuestros ojos, o podemos pensar y actuar con la democracia siguiendo así sus principios. Es decir, además de pensar sobre un tema como la democracia es importante que lleguemos a pensar con la democracia, esto es que ella se transforme en una “herramienta” con la cual pensar e incluso que se convierta en un “marco”: interiorizarla de tal manera que sus pautas y patrones de pensamiento relacionados encarnen en forma de pensamiento intuitivo (Perkins, *ibídem*). En la transición que existe entre pensarla como “objeto” a pensarla como “herramienta”, y de “herramienta” a “marco”, funcionan distintas relaciones con el conocimiento, por lo tanto, dominar un tema en sus aspectos técnicos o académicos no implica que seamos capaces de obrar de acuerdo a sus principios. Ni siquiera puede ser una opción resignarnos a que el manejo para temas de poco impacto en nuestras vidas sea meramente académico, mucho menos podemos resignarnos a que éste sea el caso para el aprendizaje de la democracia.

Uso de tecnologías para la enseñanza: la transmisión delegada en las TIC

PROA. 1er año. Tema: “La composición de nuestro planeta y niveles en que se organiza la materia”. Hé aquí el tema de una clase de Biología que plantea al docente la posibilidad de elegir entre un conjunto de recursos disponibles, *“aquellos que halle como más próximos a su tarea y que identifique como adecuados a sus alumnos, su disciplina, los saberes que pretende trabajar con ellos”* (Rexach, 2017: 161). En este caso, y ante las posibilidades que ofrece una alta disposición tecnológica, la forma en que un docente incluye las tecnologías en su propuesta plantea modos disímiles de aprovechamiento pedagógico. El tema de la clase podría haber habilitado un uso de recursos digitales como *amplificación*, que consiste en el empleo de herramientas TIC para profundizar o expandir las estrategias de enseñanza clásicas. En una inclusión digital de este tipo las



posibilidades son muchas, la explicación puede profundizarse o conjugarse con muchas otras acciones, como: *“narrar y referir, mostrar, observar, leer con los alumnos, escribir y redactar textos...”* (Rexach, *op. cit.* 162). O las TIC podrían haberse incluido en su forma más deseable: como *transformación*, es decir, como una transformación de los efectos del aprendizaje entanto implica una apropiación y un proceso más exigente.

En esta clase la tecnología estuvo muy presente: Internet constituyó la principal fuente de información utilizada por los alumnos para responder a las tareas; videos de youtube, presentaciones en power point y cuadros digitalizados fueron los principales aliados de la docente. No obstante, su aprovechamiento pedagógico fue escaso, debido que su inclusión coincidió con el tipo de uso que Jordi Adell denomina como de *sustitución*, porque es aquel en el que las TIC se incluyen reemplazando a recursos anteriores: el software, el video, el recurso digital ocupa el mismo lugar que antes el recurso analógico.

Entonces, el uso de internet en los estudiantes se impulsa para responder preguntas cerradas que buscan reponer un conocimiento fáctico o una definición que no se propone ser la base de ninguna reflexión que implique el desarrollo de habilidades de ensamiento o aptitudes cognitivas de un orden superior. La clase, empieza con una revisión de la tarea y los alumnos leen de sus carpetas definiciones y ejemplos de los distintos subsistemas terrestres. Un alumno lee la definición de atmósfera. *“Es incorrecta!”*, sentencia la profesora y sin analizar ni explicar por qué la definición leída está mal la profesora le da la palabra a otra alumna:

-*“Atmósfera: capa gaseosa que recubre un planeta, un cuerpo celeste, algo que tiene mucha masa”*, lee una alumna.

-*“¡Bien! ¿Y qué es la capa gaseosa?”*, quiere saber la profesora

- *“El gas puede ser ozono”*, arriesga un alumno

-*“Muy bien, puede ser ozono. Pero tengan en cuenta que también puede ser otras cosas, eh”*, precisa la docente

Así discurre el repaso de la tarea, los chicos van leyendo en voz alta las definiciones de atmósfera, biósfera, litósfera, criósfera e hidrósfera que completaron en su carpeta, precisan ejemplos, y a medida que avanzan en esta puesta en común la docente suma alguna reflexión, corrige imprecisiones, señala confusiones en los ejemplos, objeta la extensión de algunas respuestas. Luego la profesora da apertura al tema siguiente: *“¡Ahora, Biósfera!”*, dice. *“Vamos a ver los niveles donde se organiza la materia: ¿cómo se organiza esa materia? La materia se organiza desde formas más simples hasta*



formas muy complicadas o complejas. Esto es lo que vamos a ver hoy”, explica, y luego les indica: *“así que saquen la carpeta y pongan el título que está proyectado en la pared”* Aquí aparece la tecnología: un texto de Word proyectado en la pared que está a espaldas de los alumnos y que contiene la actividad sobre la que tienen que trabajar. Los estudiantes giran sus bancos para copiarla, tarea que les toma unos veinte minutos.

Definición de organización de la materia:

La materia se organiza desde niveles más simples hasta niveles más complejos para formar todo lo que existe (ya sea materia orgánica o materia inorgánica). Para conocer los niveles en que se organiza la materia van a ver este video para poder resolver las siguientes consignas:

- 1) Realicen una lista indicando cuáles son los niveles de organización de la materia, comenzando por ejemplo: “Primer nivel: El átomo y las partículas subatómicas”. Y luego dan por lo menos dos ejemplos de cada nivel. Continúan con el segundo nivel: “Las moléculas”, dan dos ejemplos y así sucesivamente.
- 2) Luego, para reforzar lo aprendido en el punto anterior, vean el siguiente video y de allí extraigan más ejemplos de cada nivel para completar el punto anterior.
<https://www.youtube.com/watch?v=5viHVQ8IPuI>
- 3) Para la próxima clase deben llevar aprendidos los diferentes niveles de organización de la materia para poder identificarlos en una ejercitación que haremos en clase.

¡A trabajar!

Cuando todos tienen copiada la actividad en la carpeta la docente proyecta sobre la misma pared el video en cuestión, un material de unos seis minutos que replica una clase tradicional sobre los distintos niveles en que se organiza la materia: voz en off, texto que reescribe el audio, imágenes alusivas. Cuando terminan de ver el video la profesora les dice que la clase que viene se los va a volver a pasar. Y a modo de síntesis de lo visto repite nuevamente la idea con la que había introducido el tema antes de darles la actividad: *“Fíjense cómo a partir de partículas subatómicas y átomos van surgiendo los otros niveles. ¿Vieron cómo a partir de algo tan chiquito surge algo tan complejo?”*.

A juzgar por la forma en que esta clase se planteó y el tipo de conocimiento que allí se puso en juego, se trata de un ejemplo idéntico al anterior: reproduce datos, apela a la facultad de memorizar, y está plagado de definiciones, conocimiento fáctico y terminológico. Esta forma de trabajo parece impotente para agujinear el interés de los estudiantes o despertar su curiosidad en tanto se apoya en la transmisión de información, y por lo tanto requiere de una disposición pasiva de los alumnos para desarrollarse. El desarrollo de esta clase resulta muy marcado por la necesidad de cumplir con un temario, con un plan de enseñanza y no con el desarrollo de habilidades



de pensamiento o capacidades de razonamiento. El conocimiento que allí circula es el enciclopédico, está al alcance de un *click*, y es de la mano de Internet que estos chicos resuelven sus consignas, pero lo hacen siguiendo protocolos de trabajo estandarizados, automáticos. Se trata de una propuesta pedagógica que se apoya en el oficio tradicional de ser alumno. La energía y el tiempo se consumieron en el llenado de carpetas, en la reproducción de definiciones y en la realización de tareas de formato escolar, que sólo valen para reproducir la propia lógica de trabajo de la escuela.

Enseñar para problemas del mundo real. Conectando con las habilidades para el siglo XXI: la escuela laboratorio.

Veamos el ejemplo de esta clase en un 5to año en una escuela de Bariloche. Se trata del *Taller en Problemáticas Complejas*, un espacio curricular que se configura en la confluencia de tres disciplinas: Física, Química y Biología, y su dictado está a cargo de tres docentes con formación en las disciplinas respectivas. Esto no quiere decir que los tres converjan en el aula el 100% del tiempo asignado al desarrollo del taller, sino que comparten el armado de la propuesta, trabajan en equipo para pensar cómo poner en diálogo los saberes involucrados en función de los objetivos de aprendizaje que prescribe el curriculum, colaboran en la definición de las estrategias de enseñanza, en el diseño de secuencias didácticas, en el delineado de proyectos y/o problemas a partir de los cuales basar el desarrollo de los aprendizajes a los que aspira el espacio curricular. Luego, frente a clase, a veces coinciden, pero la mayoría del tiempo rotan y se turnan según una grilla horaria. Esta modalidad (interdisciplinaria, basada en problemas y bajo una dinámica de taller), implica una dedicación de tiempo y energía extra-clase que la reforma de esa provincia canaliza vía la figura del docente por cargo. Esta forma de contratación habilita otro compromiso con la institución y con su quehacer dentro del aula, a partir del tiempo de trabajo que libera para encontrarse con los colegas, para reflexionar sobre su práctica entre pares, y para redefinir sus estrategias pedagógicas y didácticas. También es importante recordar aquí que esta reforma desestructura los módulos de trabajo por hora cátedra otorgando a la escuela la posibilidad de redefinir su distribución.

Todo esto que habilita la reforma puede verse materializado en la clase observada, que mostró una apropiación interesante de las líneas rectoras de esta política. El tema de la misma fue “la intoxicación por monóxido de carbono”, que se retoma de encuentros anteriores de la mano del docente de física, que recupera lo aprendido hasta la fecha a partir de lo que los alumnos evocan del encuentro anterior a cargo de una académica



del campo de la físico-química invitada especialmente para brindar elementos más específicos sobre el tema. Esto permite observar que hay un cúmulo de información que los alumnos dominan sobre el tema y que ésta fue adquirida de forma progresiva, ya que aluden a las distintas instancias de trabajo en las que eso fue abordado permitiendo ver cómo fueron dando densidad al tema. El docente toma nota en el pizarrón de la información que van dándole los alumnos y luego les plantea la siguiente consigna:

Armar un spot publicitario sobre la intoxicación por monóxido de carbono (CO). Ustedes eligen si lo hacen sobre prevención de la intoxicación, cómo actuar en caso de intoxicación, qué es y cómo se produce u otros.

Pueden usar celular o netbook. Y el spot puede contener videos, imágenes, textos, audio, dibujos, etc. No debe durar más de 2 minutos ni menos de 1 minuto.

Se evaluará:

- presentación en tiempo y forma;
- claridad y pertinencia de la información y del mensaje;
- originalidad.

Los alumnos cuentan con dos horas reloj para cumplir con la actividad y deben realizarla en grupos de entre 2 y 5 personas. Como puede verse en la consigna el dominio del tema se da por descontado; a lo que se apunta con la actividad planteada es a que puedan pensar, ya no sobre el tema sino con el tema (Perkins, *op. cit*). Es decir, que puedan instrumentar una campaña de prevención sobre la base de lo aprendido respecto a la intoxicación por monóxido de carbono, y por lo tanto que desplieguen saberes y habilidades propias de otros dominios (el uso de la tecnología, la narrativa, la representación teatral, el diseño, etc.) y las hagan jugar en pos de la elaboración de un producto, lo cual implica tener en cuenta aspectos como la creatividad, la representación de un destinatario y la efectividad del mensaje, cuestiones que no suelen gravitar en lo que anteriormente llamamos “formato tarea” de la mano de Martín Barbero (*op. cit*). En ese sentido, la actividad que se está planteando no abreva en la artificialidad desde la cual se suele aprender desde la escuela y que en general se orienta a dar cuenta de la adquisición de un saber en sus aspectos más técnicos, sino que incorpora las constricciones que condicionan el trabajo en el mundo real e invita a poner en juego el saber en cuestión dentro de un marco de sentido concreto.

La actividad planteada nos dio la oportunidad de observar un proceso de trabajo que deposita en los estudiantes un rol activo y que asigna al docente un papel de guía, de sostén. Si bien el fin último de la consigna es la elaboración de un producto (“un spot publicitario”) su riqueza radica en el proceso de producción de esta pieza, que sobre el



dominio de los aspectos más técnicos de la intoxicación por monóxido de carbono, permite a los estudiantes cultivar una serie de habilidades blandas como la jerarquización de la información, la aplicación de criterios de pertinencia, la comunicación, el trabajo con otros y la negociación y búsqueda de consensos que esto lleva aparejado, la distribución de roles, la definición de una estrategia, etc. Las siguientes expresiones encarnan el tenor de los intercambios que tuvieron lugar al interior de los grupos:

*“¿Hacemos un spot de prevención o uno que indique cómo proceder ante intoxicación?”
 “¿Podemos hacer los dos y plantear que se trata de prevenir la muerte!” “¿Lo actuamos o hacemos un story board?” “¿Quién escribe el guión?” “¡Yo quiero actuar!” “¡Yo hago la voz en off!” “¿Vos lo podes editar?” “¡Yofilmó!”*

En las dos horas que duró esta clase pudimos presenciar todo el proceso de trabajo, incluso seguimos a un grupo por la escuela cuando fueron a filmar las imágenes para su spot. También pudimos ser testigos del cierre de la clase de parte de las profesoras de biología y química, que al promediar la clase habían relevado al docente de física y hacia el final plantearon como conclusión de la actividad un ejercicio de “Autoevaluación”, para el que cuentan con cuadernos de notas específicos:

“Pongan en sus cuadernos lo que aprendieron hoy. Pongan también qué cosas no aprendieron, qué les faltó aprender, qué les costó. La autoevaluación es individual, en silencio, es el momento donde van a reflexionar sobre lo que aprendieron, sobre qué cosas conocieron, sobre qué no entendieron, qué les faltó, qué evaluación hacen...”

Así, las dinámicas que observamos en el marco de esta tarea nos permitieron apreciar la puesta en acción de toda una serie de premisas que encierra la política llevadas al aula: configuraciones horarias adaptadas a las exigencias de los objetivos de aprendizaje; integración de la teoría y la práctica; participación activa de los estudiantes en el proceso de construcción del conocimiento; abordaje interdisciplinario que respete la transversalidad de los fenómenos u objetos de estudio; aprendizaje basado en problemas y/o desarrollo de proyectos; papel activo del alumno en su proceso de aprendizaje; evaluación formativa-metacognición. En suma, un ejemplo que permite ver el pasaje de la escuela biblioteca a la escuela laboratorio de la que habla Gonzalo Frasca (2012).



Pedagogías de la participación. La distribución del control sobre el aprendizaje.

Echemos un vistazo a esta propuesta que sin duda puede encuadrar bajo las *pedagogías de la participación* de las que nos habla Piscitelli. Se trata de un “Club de arte” que observamos en una escuela PROA, dictado para un curso de 3º año a última hora de un lunes. Como el proyecto sobre el que estaban trabajando se había iniciado en encuentros anteriores al que presenciamos, nuestra observación careció de un marco que encuadre los procesos que ya estaban en marcha dentro de un proyecto. No obstante, la descripción de lo observado es elocuente de un rol docente que vira hacia la forma del guía y orientador del trabajo, de un oficio de alumno que implica autonomía, trabajo en equipo, investigación, exploración de diferentes materias expresivas, creatividad. También el potencial de la tecnología como recurso educativo tiene cabida en esta propuesta.

Sin poder entender *a priori* lo que estaba motivando el trabajo en esa aula, lo que observamos es un curso organizado en pequeños grupos que trabajaron sin cesar en diferentes tareas, como buscar fotos en internet, diseñar bocetos digitales, sacar fotos, retocar imágenes, pintar con témperas y acrílicos, redactar frases... Observamos un docente que circulaba por los grupos volcando sus opiniones, compartiendo impresiones, corrigiendo, reorganizando el trabajo, haciendo un seguimiento, supervisando acciones. El aula está patas para arriba: los bancos no siguen ningún orden; los alumnos salen sin control del aula, para lavarse las manos manchadas de témpera, para buscar algún material en la oficina de la coordinación o para tomar fotos; el docente circula por los grupos, improvisa pequeñas clases sobre cuestiones técnicas, “*a los que están trabajando fotografía escuchen, agrúpanse todos acá que llego la hora de que les explique qué aspectos tienen que tener en cuenta para que las fotos sean ‘parejas’*” y así les da definiciones que hacen al ‘contraste’, el ‘brillo’, la ‘saturación’ y la ‘tonalidad’. Les sugiere que armen una carpeta con todas las fotos originales y les recomienda: “*háganlo ahora así las tienen en cinco minutos*”. El profesor parece hiperquinético, no deja de moverse por los grupos, de dar indicaciones, de monitorear los avances de cada equipo. Del trabajo de la jornada parece depender un compromiso o una entrega laboral.

Recién más tarde, cuando pudimos charlar con este docente, entendimos en el marco de qué proyecto tenían lugar esas dinámicas de trabajo.

“Ese primer proyecto está fundado en un acercamiento de lo que piensan autores, filósofos, pensadores, acerca de la obra de arte o del proceso de arte. Entonces lo que



hacemos es partir de un montón de citas que yo recopilé de artistas, y lo vamos conversando y vamos dialogando sobre ellas. Los alumnos se separan en grupos de cuatro o cinco y eligen la que más les impactó. Y, a partir de ello, en una bitácora que tenemos, que durante todo el año se va llenando con el proceso artístico, ellos tienen que reflexionar y decir cómo se plasmaría una obra utilizando ese pensamiento como protocolo. O sea, el protocolo es la generación de la poética. Bueno, yo daba este ejemplo, de, los alumnos que hablaban de que..., no me acuerdo de quién es la cita pero decía que 'el artista planea una obra de arte como un criminal planea un crimen'. Entonces bueno, ¿cómo podemos trabajar con eso como protocolos que nos sirvieran para el proceso de creación, no tanto el producto? Muchas veces, los productos son secundarios, algunos ni siquiera llegan a terminarlo de forma cabal, pero lo importante es el proceso. Entonces son grupos independientes entre sí completamente, que pueden trabajar con cualquier materialidad que ellos elijan. La idea es que sea una obra de arte. Por eso antes siempre solemos tener algunas charlas introductorias en donde yo muestro un gran abanico de obras de arte, o sea que van desde las obras de arte plásticas más clásicas hasta la performance, música, teatro, todo lo que se pueda. Y ellos eligen qué trabajar o qué hacer y cómo interpretarlo. Entonces, unos quieren trabajar la frase 'el arte es la libertad del genio', y decidieron trabajar sobre fútbol, y sacaron litografías sobre escenas de fútbol, porque a ellos les gusta mucho el fútbol y tienen esta cuestión de lo del genio en lo futbolístico. Entonces, al partir de que trabajamos la temática esa, yo intenté guiarlos en la cuestión del proceso fotográfico de sacar fotografías, de alguna forma de deporte pero que dé la idea de libertad. Entonces al final del proceso ellos tenían que hacer una especie de book mínimo, diez fotos con eso. Los que eligieron la frase 'el artista planea una obra de arte como un criminal planea un crimen' están trabajando más desde el lenguaje de la plástica, pero el proceso empezó en realidad digitalmente. Empezaron creando un logo como propio del grupo, de alguna forma, como una identidad, digitalmente, lo imprimieron y después trabajaron una técnica de estencil mixto con acrílicos sobre una superficie. Ahí se empezaron a desviar un poco, empezaron a trabajar con medios libres. Me pareció oportuno dejarlo del proceso, como que ocurriera para ver a dónde van ellos. También es inventarse un camino, no meramente reproducción. Y la idea ahora, es como que terminen el proceso de generar algún logo. Que es algo muy propio también de los stencileros, de los grafiteros que generan un logo y que lo replican y que su obra en definitiva sea ellos salir, como en una especie de simulacro intervención del espacio público, que muchas veces está asociado a lo criminal, aunque yo ya les aclaré fuertemente que no vamos a hacer nada ilegal. Para simular este proceso, el asalto de la obra al espacio público. Esa es mi idea, también es un diálogo con ellos. Ellos muchas veces toman caminos que a mí en lo personal no me convencen o no me parece que estén bien aprovechados, pero también la cuestión es dejarlos para que sigan su propio camino".



Más allá de cómo se juzgue el proyecto en cuestión, nuestra impresión es que allí estaba teniendo lugar una suerte de laboratorio, una experimentación con ideas, con materiales, con técnicas, con diferentes soportes expresivos, y que todo eso convocaba en la misma medida a alumnos y docente. Y es en este sentido que nos parece interesante dejar sentada esta propuesta, porque vislumbramos en ella una chispa que puede encender otra energía para la escuela, una que asocie el esfuerzo con el placer (Tiramonti, 2012) y que ponga el foco en la capacidad de hacer de los alumnos desde un esquema que no desloje del trabajo manual su componente intelectual y que abrace la idea de que “hacer es pensar” (Tiramonti, 2016; Sennett, 2009). Porque es muy probable que sea en la posibilidad de hacer y de actuar donde se encuentre la clave para la implicación de los estudiantes con el conocimiento, así como para su auténtica apropiación.

Conclusiones

La observación de las clases reveló dos tipos de escenarios áulicos. Uno en el que lo nuevo no termina de emerger y lo viejo sigue hegemonizando la escena, y otro en el que se vislumbran desplazamientos que dan lugar a otras dinámicas áulicas y a formas más inusuales de amasar los conocimientos. Esta forma desigual de tramitar la política la encontramos tanto en Córdoba como en Rio Negro, y en ambos casos el perfil del docente resulta fundamental en las formas que asume la iniciativa en el trabajo concreto.

En cuanto a la promoción del uso de las TIC que ambas políticas implican las clases observadas no dan cuenta de una inclusión que sea significativa en términos pedagógicos. Este escenario muestra que aún resulta importante subrayar que la escuela no se *aggiorna* a su tiempo por medio de los dispositivos digitales. La tecnología no tiene semejante poder. Cuando se trata de la escuela es en la pedagogía donde hay que ir a buscar la fuente de sus aciertos y sus errores. Ella constituye su principal activo para cumplir la función cultural que le deposita la sociedad. Su poder emancipador reside en su conformación con arreglo al horizonte histórico en el que se inscriben sus efectos. Es por ello que para que la unión entre pedagogía y TIC no sea un matrimonio mal avenido, la primera tiene que suponer a la segunda, porque en ese gesto se cifran las funciones cognitivas que es capaz de fomentar.

Notas

¹ La investigación “Políticas educativas para transformar la educación secundaria. Estudio de casos a nivel provincial”, desarrollada en el marco de la cooperación de



UNICEF Argentina y el Programa Educación, Conocimiento y Sociedad del Área Educación, FLACSO Argentina, tuvo dos etapas: la primera de ellas, entre noviembre 2016 a septiembre 2017; la segunda durante los meses de julio a noviembre de 2018. Analizó seis casos provinciales: el Nuevo Formato (Tucumán), Régimen Académico (Provincia de Buenos Aires), Vuelvo a estudiar (Santa Fe), PROA (Córdoba), Escuela Secundaria Rionegrina (Río Negro), Secundaria del Futuro (Ciudad de Buenos Aires). Las principales fuentes de información empleadas en este estudio fueron entrevistas semiestructuradas aplicadas a funcionarios de alto rango, equipos técnicos

provinciales a cargo de las políticas, supervisores y referentes territoriales. También se entrevistaron miembros de los equipos directivos y de orientación, docentes y estudiantes de cada una de las escuelas que fueron parte del trabajo de campo. El estudio comprendió observaciones de clases y talleres realizados en las escuelas, al igual que el análisis de información secundaria (normativas y documentación oficial o de organismos que han indagado sobre estas políticas). El informe de investigación puede consultarse en https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2018-04/Educacion_UNICEF_Flacso_Políticas_Educativas.pdf

² Diversos estudios (Informe Coleman en Estados Unidos, Bernstein en el Reino Unido, Bourdieu y Passeron en Francia) que datan de los años sesenta, coinciden en “*que el principio de igualdad de oportunidades no funciona (...) porque la propia cultura escolar favorece a la clase dominante*” (Bolívar, 2012: 17-18).

³ Que es importante decir que en nuestro país esta contracultura tiene una densidad considerable y por lo tanto ha logrado estabilizar su propio canon.

Bibliografía

Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS) Vol 1 Núm 1*, pp. 9-45, doi: <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2012.1.1>

Frasca, G. (2012). “Los videojuegos enseñan mejor que la escuela”. *TedxMontevideo*. Recuperado el 20 de agosto de 2019 de: <https://www.youtube.com/watch?v=TbTm1Lkm18o&t=2s>

Martín Barbero, J. (2017). *Jóvenes: Entre el palimpsesto y el hipertexto*. Barcelona: Nuevos Emprendimientos Editoriales.

Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.



Perkins, D. (2014). *Future Wise: Educating Our Children for a Changing World*. New York: Jossey- Bass.

Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de participación*. Buenos Aires: Santillana.

Rexach, Vera (2017), "(Re)Aprender para enseñar mejor. Formación docente en tiempos de tecnologías digitales", en Nancy Montes (comp.) *Educación y TIC. De las políticas a las aulas*. Buenos Aires: Eudeba.

Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

Tiramonti, G. (2012). "Educación: El adiós a las hormiguitas de La Fontaine".

Propuesta Educativa Núm. 38. Buenos Aires: FLACSO Argentina.

Tiramonti, G. (2016). "Por otra transposición didáctica. De la matriz de la ilustración a la tecnológica". *Propuesta Educativa Núm. 45*. Buenos Aires: FLACSO Argentina.

Tiramonti, G. (2018) "Qué sujetos se proponen 'fabricar' las propuestas de innovación educativa", *Voces de la Educación*, 3 (5) pp.196-214.



Políticas públicas de educación básica para la inclusión digital en México (2000-2018)

Janneth Trejo Quintana

Resumen

La Sociedad de la Información y el Conocimiento es un concepto que intenta aglutinar una serie de dinámicas sociales mediadas por las tecnologías digitales, pero muchas veces se asume como un hecho monolítico. Varios autores han dicho que éstas pueden aumentar o disminuir las brechas socioeducativas en la actualidad. A partir de este supuesto, el interés de esta ponencia es caracterizar el diseño de las políticas públicas que han promovido el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación básica en México. El objetivo es identificar el modelo que sustenta la inmersión de las TIC en la educación en cada programa, así como determinar su trayectoria y, a partir de ahí, hacer un balance sobre su sostenibilidad en el tiempo.

Con base en una investigación documental, se analizan las iniciativas de inclusión de TIC en educación básica en México en lo que va del siglo. De este análisis se concluye que: a) en ningún caso se hizo efectiva la inclusión digital y equidad social que se planteaba, b) hay poca información disponible para determinar la disminución de la brecha digital; c) las iniciativas analizadas se quedaron en la distribución de dispositivos o de infraestructura, d) se consideraron marginalmente las nuevas dinámicas del proceso de enseñanza-aprendizaje, y; e) las iniciativas estudiadas ofrecieron pocas o nulas oportunidades para que los miembros de la comunidad educativa desarrollaran las habilidades que se requieren en el actual ecosistema mediático.

Palabras claves: Políticas públicas; TIC en la educación; inclusión digital; educación básica; brechas socioeducativas

Introducción

Además de que el diseño de casi todos los programas de incorporación de las TIC en el ámbito educativo se elabora sin adecuados diagnósticos previos, uno de los más graves problemas es la falta de continuidad de dichos programas. Cada sexenio se evidencia la ausencia de una estrategia o proyecto que vaya más allá de la lógica administrativa/gubernamental.



Se sabe que, en México, los proyectos de introducción de las TIC han estado sujetos a los cambios de gobierno, “la tónica imperante reside en la gestación de ambiciosos proyectos educativos que adquieren un carácter nacional y que se convierten en las iniciativas sello del sexenio” (Díaz Barriga, 2014: 21). Incluso, se ha demostrado que, con frecuencia, su diseño está orientado por intereses políticos más que educativos o pedagógicos, incluso están influidos por tendencias internacionales o regionales sin una revisión previa de los contextos particulares.

Por si esto fuera poco, es una constante que el diseño de programas encuentre desfases entre lo que se plantea en las etapas de implementación en las aulas y la forma en la que los profesores y estudiantes se las apropian en sus contextos escolares específicos.

De ahí la relevancia de analizar cómo están diseñadas las acciones gubernamentales que se proponen la inclusión de las TIC en las escuelas de educación básica. Pues la presencia o ausencia de las TIC en la escuela despliega una acción significativa que trae consecuencias no sólo en los programas de inserción de tecnología, sino también en la lógica, la estructura y el sentido de la educación (Lizarazo, 2013).

Este análisis tiene como objetivo central identificar cuáles son las características de las iniciativas de inclusión digital que se han implementado en lo que va del siglo XXI en la educación básica en México. En este sentido, se considera imprescindible reconocer la perspectiva conceptual con la que se sustenta la inclusión de las TIC en la educación, así como hacer un balance sobre su desarrollo y sostenibilidad en el tiempo.

Bajo un enfoque cualitativo, se plantea la hipótesis de que la caracterización de una tecnología depende no sólo de la lógica técnica y utilitaria, sino también de una lógica sociocultural.

Fundamentación del problema

No son pocos los autores que han cuestionado el concepto de “nativo digital” propuesto por Marc Prensky (2001) a principios de este siglo. Este concepto encierra un determinismo biológico que coloca a los usuarios de tecnología más jóvenes como los más preparados de la historia; sin embargo, diversas investigaciones empíricas han demostrado que los jóvenes no poseen habilidades digitales de forma inherente ya que éstas no son adquiridas por intuición. La exposición a la tecnología no puede ser equiparada con la capacidad de utilizarla. De ahí deriva la necesidad de analizar cómo se concibe la incorporación de las TIC en las políticas educativas.



En México, los orígenes de la introducción de las TIC en el ámbito escolar se encuentran relacionados con los sistemas de educación a distancia y los sistemas abiertos no escolarizados, los cuales han buscado ampliar las oportunidades educativas, sobre todo entre los sectores de la población con acceso limitado a la educación, ya sea por cuestiones geográficas, económicas, entre otras. Sin el objetivo de hacer una revisión exhaustiva de las iniciativas que han pretendido incorporar las tecnologías a la educación, se mencionarán eventos trascendentes para comprender el contexto actual en la materia.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) creó la Dirección General de Educación Audiovisual (DGTVE) en 1964, la cual tenía el propósito de abatir el rezago educativo utilizando medios de comunicación en, principalmente, zonas rurales. En 1971 se consolidó un modelo que consistía en utilizar radio y televisión para llegar a escuelas de nivel básico en zonas rurales, con lo cual nació la Telesecundaria. Años después, en 1985, Televisión Educativa inició transmisiones vía satélite (DGTVE en línea); asimismo, de 1985 a 1995 se desarrolló el proyecto Computación Electrónica en la Educación Básica (COEEBA), mismo que perseguía que los profesores se familiarizaran con el uso de la computadora en el aula como una herramienta de apoyo didáctico (DGTVE en línea).

En 1995 la SEP creó el Sistema de Educación Satelital (EDUSAT) que trabaja en colaboración con otras instituciones relevantes en el ámbito de la educación (ILCE, ANUIES, universidades públicas y privadas) (SEP en línea). Dos años después, en 1997, la SEP lanza el programa Red Escolar aprovechando los recursos del sistema EDUSAT (ILCE en línea). En el año 2000 se formaliza el programa e-México para integrar las TIC en todos los niveles educativos (Gobierno de México, en línea). En 2003 se inaugura los programas de equipamiento escolar a nivel nacional, en las aulas de quinto y sexto de primaria se implementa el programa Enciclomedia (SEP en línea).

Esta breve revisión se pausa en los primeros años de este siglo porque es precisamente desde donde se analizarán las iniciativas gubernamentales que han buscado insertar las TIC en el aula y, presumiblemente, fomentar la inclusión digital. Para continuar la presentación es necesario plantear cómo se han configurado las distintas iniciativas, es por ello que se recurre a María Teresa Lugo y Sebastián Schurmann (2012: 20), quienes plantean que en las últimas décadas se han desarrollado tres modelos de integración de las TIC en la educación a nivel mundial, en los cuales el reparto de dispositivos tecnológicos (computadoras, *laptops* o tabletas) ha sido su principal característica.



- Modelo de laboratorio. Es un aula equipada con computadoras que profesores y estudiantes utilizan en horarios específicos.
- Modelo computadoras en cada aula. El propósito es que los estudiantes tengan acceso directo al equipo de cómputo durante el desarrollo de las diferentes asignaturas. Cabe mencionar que en esta modalidad las computadoras se comparten entre dos o más estudiantes.
- Modelo 1:1 o *One laptop per child* (OLPC). Se les reparte dispositivos (computadora, *laptop*, tableta o *netbook*) a cada estudiante y docente, los cuales quedan bajo su propio resguardo.

En los últimos años la introducción de las TIC en la escuela –no sólo en América Latina, sino en otras regiones del mundo– ha sido mediante los proyectos 1:1 (uno a uno). El propósito de este tipo de iniciativas es acotar o reducir la brecha digital y llevar las TIC al escenario educativo para promover las competencias académicas y digitales requeridas en la actualidad. Los programas diseñados bajo esta perspectiva parten de la idea de que los niños y jóvenes no carecen de capacidades o habilidades digitales, sino de oportunidades y recursos.

Al respecto de los tres modelos mencionados, Frida Díaz Barriga apunta que “la instauración de laboratorios de cómputo, la creación de portales educativos y contenidos digitales, el esfuerzo por introducir las computadoras en las aulas y la emergencia del enfoque 1 a 1 caracterizan las políticas y modelos de introducción de las TIC en la educación mexicana en diferentes momentos. Sin embargo, esto no se da en una sucesión lineal, sino con un relativo solapamiento” (Díaz Barriga, 2014: 22). Más adelante, en esta ponencia se verán cuáles han sido los programas y a qué modelo han correspondido cada uno de ellos.

En tanto, conviene advertir que las iniciativas 1:1 resultaron muy populares porque despertaron grandes expectativas. En el sexenio pasado (2012-2018) se buscó fomentar la inclusión digital mediante este tipo de programas, los cuales parten del supuesto de que, dado que las tecnologías juegan un papel clave en los procesos de producción actuales, se les debe integrar al ámbito educativo para que los estudiantes estén mejor preparados para el mercado laboral caracterizado por un alto nivel de competitividad y el uso intensivo de tecnología (Severin y Capota, 2011).

Esta visión con una clara orientación economicista no es la única que inspiró el modelo 1:1, ya que también podemos vislumbrar que, como afirman Eugenio Severin y Christine



Capota (2011), estas iniciativas suponen que el reparto de dispositivos ayuda a cerrar las brechas digitales y, por tanto, las sociales. Finalmente, desde una perspectiva educacional, las iniciativas 1:1 presuponen que los dispositivos portátiles pueden facilitar nuevas prácticas educativas centradas en el estudiante, ya que les permite el desarrollo de destrezas y capacidades necesarias en el siglo XXI.

A pesar de lo anterior, varias iniciativas centradas en la dotación de dispositivos han sido interrumpidas en diversos países del mundo, ya sea de forma temporal o definitiva. Una de las razones es que, de acuerdo con Area Moreira (2011), con frecuencia en este tipo de proyectos se pierde la dimensión pedagógica o el modelo educativo que subyace en la iniciativa, mientras que el foco de atención está en la dotación del equipo (mirada tecnocentrista). En ese sentido, algunos autores (Cano y Vaca, 2013) consideran urgente rebasar el determinismo tecnológico y centrarse en la apropiación social de las tecnologías; a decir, considerar que el uso de la tecnología está atravesado por una serie de fluctuaciones y tensiones entre la herramienta tecnológica y el uso que se le da en contextos particulares.

La propuesta de autores que critican aspectos de los modelos 1:1 (Area Moreira, 2011) es que las iniciativas o proyectos de incorporación de tecnologías en la escuela deben estar acompañadas de un adecuado apoyo pedagógico y, desde luego, de la formación del profesorado. Sin obviar que para que aparezcan los resultados favorables siempre será necesario transitar por un periodo de ajuste y adaptación de todos los actores sociales que participan en el programa. En ese sentido, vale la pena reivindicar el rol activo de los distintos actores, ya que éstos deben ser reconocidos como agentes con capacidad para cambiar las formas de uso que proponen los artilugios tecnológicos (de Certeau, 1996).

Metodología

Esta ponencia está orientada a responder ¿cuáles han sido los criterios y valores que han prevalecido en los programas de inclusión de las TIC en la educación básica en México en lo que va del siglo XXI? Para responder este cuestionamiento se optó por iniciar con la identificación de las características de cada uno de los programas que aparecen en la ilustración I.

Cabe mencionar que este documento es producto de una investigación más amplia –de corte cualitativa, exploratoria y descriptiva– que se ha desarrollado con base en entrevistas informales a funcionarios de la Secretaría de Educación Pública, así como



en la observación de algunas de las actividades que se llevaron a cabo en el marco del Programa de Inclusión Digital (PID) en el 2018, pero sobre todo con fuentes documentales primarias, tales como: solicitudes de información, evaluaciones del CONEVAL (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social), informes de la Coordinación General de @pende.mx, publicaciones en el Diario Oficial de la Federación, documentos de la SEP, así como de la Oficina de la Presidencia y los libros blancos de los programas.

De manera que los dos objetivos de esta presentación son, a partir de advertir las características de los diferentes programas, (1) reconocer la perspectiva conceptual que ha dado pauta al diseño de las acciones gubernamentales en materia de inclusión digital en este siglo, así como (2) hacer un balance sobre las estrategias que se han seguido en México para incorporar a las TIC en la escuela.

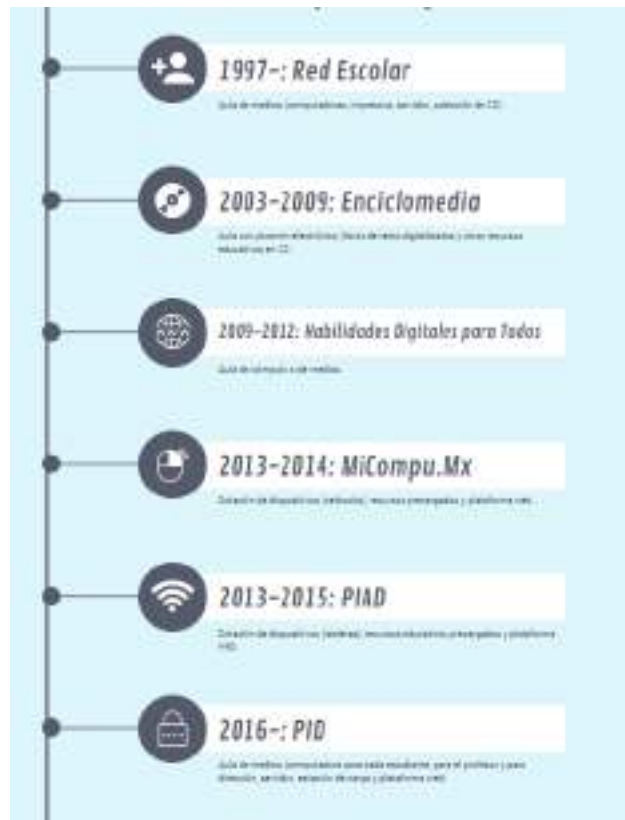


Ilustración 1. Programas de inclusión digital en México (20000-2019)
Fuente: Elaboración Propia

Las características que se rastrearon en cada una de las iniciativas para elaborar este ejercicio fueron: las instituciones responsables del programa, la población objetivo a la que fue dirigida, el equipamiento y la forma en la que operaba, el sustento o justificación que consideraba el diseño de los programas, los objetivos formativos que se planteaban,



el actor o actores encargados de la implementación directa, la capacitación que contemplaba el programa, los mecanismos de orientación a los usuarios –ya sea en cuestiones técnicas o en pedagógicas– y, finalmente, la estrategia de seguimiento y evaluación que el mismo programa contemplaba.

Resultados y discusión

En clave descriptiva y comparativa, se presentan a continuación los principales resultados que se desprenden de esta fase de la investigación, donde se consideran los programas Red Escolar, el cual inició en 1997 y –aunque sigue parcialmente vigente a través de un portal en internet– en 2004 se abandonó su desarrollo con la llegada de Enciclomedia, iniciativa que surgió en 2003, durante el gobierno de Vicente Fox. Aunque Enciclomedia trascendió la administración en la que fue creada, en 2011 se le reemplazó definitivamente con el programa Habilidades Digitales para Todos (HDT), el cual inició en 2009, pero desapareció en 2012 y, en su lugar, a la entrada a la presidencia de Enrique Peña Nieto, nació MiCompu.Mx. Este proyecto sólo duró un ciclo escolar (2013-2014), pues en paralelo se impulsó el Programa Piloto de Inclusión y Alfabetización Digital (PIAD), mismo que, después de dos años (2013-2015), fue sustituido por el Programa de Inclusión Digital (PID).

| Red Escolar | |
|----------------------------|--|
| Instituciones responsables | Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) y Secretaría de Educación Pública (SEP). |
| Población objetivo | Profesorado y estudiantado de primaria y secundaria. |
| Equipamiento y operación | Al principio, el proyecto tenía el propósito de dotar de equipo a cada grupo (cuatro computadoras, un servidor, una impresora, una colección de CD y conexión a internet), pero, más adelante, la puesta en práctica demostró que era más factible crear una sola aula de medios en cada escuela y así los diferentes grupos se turnaran en ésta. En esta aula se contaba con acceso a programas de EDUSAT, videos, CD ROM de consulta, libros y enciclopedias en soporte de papel, periódicos, libros de texto y línea telefónica para conectarse a internet. |
| Sustento y justificación | Enfoque centrado en promover la investigación y la colaboración entre el alumnado y el personal docente, tanto de primaria como de secundaria, por medio de proyectos con impacto social. El programa Red Escolar permitía a los y las alumnas, docentes, cuerpos directivos y padres de familia comunicarse a través de una red de cómputo enlazada a internet. El enfoque se basó en proyectos con el uso de la tecnología en compañía de un Asesor Técnico Pedagógico. |
| Cobertura | Nacional. |
| Objetivos formativos | Desarrollar habilidades de investigación en alumnos y profesores para obtener un conocimiento más integral. |
| Implementación directa | Los docentes en el aula con apoyo del Asesor Técnico Pedagógico. |



| | |
|--------------------------------|--|
| Capacitación | Cursos sobre habilidades de cómputo y uso de Red Escolar a dos profesores de escuela, éstos eran replicadores en sus centros educativos. Cursos de cómputo (uso de <i>software</i> básico), actualización en estrategias didácticas, cursos para directivos y padres de familia y, cursos sobre tecnología educativa, todos éstos impartidos en línea. |
| Orientación a usuarios | Actividades permanentes o programadas para reforzar contenidos temáticos del plan de estudios en diversas asignaturas. |
| Seguimiento y evaluación | Sin información. |
| Modelo de incorporación de TIC | Laboratorio |

| Enciclomedia | |
|--------------------------------|---|
| Instituciones responsables | Secretaría de Educación Pública (SEP). |
| Población objetivo | Profesorado de quinto y sexto de primaria |
| Equipamiento y operación | Se centró en el personal docente. Consideraba los recursos educativos digitales para consulta y el desarrollo de proyectos del programa Red Escolar. No necesitaba conectividad porque se distribuía en material informático por medio de discos compactos que se instalaban en el disco duro del equipo. En las escuelas seleccionadas se dotaba de un pizarrón electrónico, un proyector, una computadora para el profesor, un paquete de discos compactos que contenían recursos educativos. En este programa se consideró la dotación de equipos para los Centros de Maestros y Escuelas Normales Públicas |
| Sustento y justificación | Enciclomedia es una estrategia didáctica que se fundamentó en los libros de texto gratuito, mismos que, a partir de su digitalización, se enlazaban a la biblioteca del aula, a fotografías, mapas, visitas virtuales, videos, películas, audios, interactivos, animaciones y otros recursos tecnológicos, para propiciar el trabajo conjunto y una mayor interacción entre maestros y alumnos. En suma, con este programa se planteó mejorar la calidad de la educación en escuelas públicas mediante la diversificación de las estrategias didácticas con las que se trabajan los contenidos de los libros de texto gratuitos. El programa no fue hecho para que el alumnado interactuara con la tecnología directamente, además de que la conectividad fue limitada. |
| Cobertura | Nacional. |
| Objetivos formativos | Usar las TIC para renovar las prácticas pedagógicas y generar nuevas competencias en niños, jóvenes y docentes. |
| Implementación directa | Los docentes en el aula. |
| Capacitación | Talleres a profesorado sobre el uso del equipo y sobre los recursos educativos disponibles. |
| Orientación a usuarios | Mesa de ayuda |
| Seguimiento y evaluación | Tres modalidades de evaluación: a) viabilidad, b) seguimiento e c) impacto. |
| Modelo de incorporación de TIC | Equipo en cada aula. |



| Habilidades Digitales para Todos | |
|----------------------------------|---|
| Instituciones responsables | Secretaría de Educación Pública (SEP). |
| Población objetivo | Profesorado y estudiantado de primaria y secundaria |
| Equipamiento y operación | Basado en aula de cómputo/medios equipado con nueve computadoras, un pizarrón electrónico con dos lápices electrónicos, un proyector y recursos educativos rescatados de Enciclomedia. Dotación de aulas telemáticas con computadoras de escritorio así como materiales precargados para los docentes de primaria. Una laptop o computadora por cada alumno de secundaria. Se implementó, con base en el equipamiento, un sistema de gestión para docentes, herramientas de colaboración y conectividad. Además, se incorporaban pequeñas piezas de <i>software</i> interactivo que planteaba actividades de aprendizaje (Objetos de Aprendizaje, ODA). |
| Sustento y justificación | Innovación pedagógica mediante la introducción de las tecnologías a la escuela. El principal objetivo fue el tránsito de las escuelas hacia un nuevo modelo tecnológico. La estrategia contempla la conjugación de cuatro componentes: gestión, infraestructura, conectividad y acompañamiento pedagógico tanto a docentes como a directivos. Se sostenía en la idea de mejorar el aprendizaje con ayuda de las TIC. |
| Cobertura | Nacional |
| Objetivos formativos | Que los estudiantes desarrollen habilidades y competencias, tales como la capacidad de aprender a lo largo de la vida, así como relacionarse con otras personas al trabajar en ambientes colaborativos. Los profesores fortalecen su práctica docente y crean redes de aprendizaje. |
| Implementación directa | Los docentes en el aula. |
| Capacitación | Talleres sobre el uso del equipo y sobre los recursos educativos disponibles |
| Orientación a usuarios | Sin información |
| Seguimiento y evaluación | Sin información |
| Modelo de incorporación de TIC | Equipo en cada aula. |

| MiCompu.Mx | |
|----------------------------|---|
| Instituciones responsables | Secretaría de Educación Pública (SEP). |
| Población objetivo | Profesorado y estudiantado de quinto y sexto de primaria. |
| Equipamiento y operación | Se dotó de 240,000 <i>laptops</i> o <i>netbook</i> con contenidos educativos precargados y una selección de programas informáticos (<i>software</i>) a las alumnas y alumnos de 5º y 6º de las escuelas primarias públicas de Colima, Sonora y Tabasco así como al personal docente, directivo y supervisor que atendía estos grados. El equipamiento fue complementado con estrategias de formación docente y materiales impresos para la comunidad escolar. Cada estudiante resguardada el dispositivo que le fue entregado. Los recursos educativos se retomaron de Enciclomedia y HDT, se planteó la inclusión digital del alumnado y sus familias, aunque faltó una estrategia |



| | |
|--------------------------------|---|
| | eficiente cuyo fin promoviera la capacitación docente, el soporte técnico, la conectividad, el monitoreo y la evaluación. |
| Sustento y justificación | Perspectiva aprender a aprender y aprender a convivir. |
| Cobertura: | Estatad (tres estados). |
| Objetivos formativos | Investigación y manejo de información; comunicación y colaboración; funcionamiento y conceptos de las TIC; pensamiento crítico; Ciudadanía Digital; creatividad e innovación. |
| Implementación directa | El Consejo Técnico Escolar, conformado por el director y personal docente, es el encargado de planear las actividades. El docente en el aula es quien ejecuta las decisiones que se toman en colectivo. |
| Capacitación | Taller a los Consejos Técnicos Escolares: introducción, manejo del equipo, didáctica, temáticos de acuerdo con asignaturas y portafolio electrónico (evidencias), telecurso y cápsulas informativas. |
| Orientación a usuarios | Centro de servicio técnico en cada municipio en espacios como bibliotecas públicas o centros comunitarios digitales. |
| Seguimiento y evaluación | No tuvo |
| Modelo de incorporación de TIC | 1:1 |

| Programa Piloto de Inclusión y Alfabetización Digital (PIAD) | |
|---|---|
| Instituciones responsables | Coordinación General de @prende.mx (órgano desconcentrado – decretado en 2014– de la Secretaría de Educación Pública que depende de la Subsecretaría de Educación Básica). |
| Población objetivo | Profesorado y estudiantado de quinto y sexto de primaria. |
| Equipamiento y operación | <p>Su objetivo era identificar los elementos indispensables para el diseño de una política pública de adopción y uso de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje en alumnos de 5to y 6to año de primaria. Esta iniciativa se basó en la dotación de tabletas para cada estudiante y profesor (estos dispositivos también eran resguardados por los estudiantes y su familia). Las tabletas contenían Recursos Educativos Digitales (RED) precargados. El PIAD contaba con un portal web y también estaba abierto al público en general.</p> <p>Se realizó un trabajo colaborativo y multisectorial entre expertos de la industria de la tecnología y educación y representantes de organismos internacionales. La implementación del PIAD se desarrolló en dos fases. En 2013-2014, se generó la primera fase en 58 escuelas públicas con estudiantes y docentes de 5º de primaria en Guanajuato, Morelos y Querétaro, para evaluar los elementos necesarios que facilitarían el aprovechamiento de los dispositivos. De 2014-2015 se efectuó la segunda fase en 36 escuelas públicas del mismo grado escolar que la primera fase, y se sumaron Puebla y el Estado de México para identificar modelos de acompañamiento a docentes escalables y sustentables, así como elementos clave para la selección de contenidos digitales.</p> |
| Sustento y justificación | Perspectiva aprender a aprender y cerrar la brecha digital. |
| Cobertura | Estatad (tres estados). |
| Objetivos formativos | Desarrollar competencias digitales en las alumnas y alumnos, fortalecer la formación docente. |
| Implementación directa | El docente en el aula con la asistencia del Asesor Técnico Pedagógico. |



| | |
|--------------------------------|--|
| Capacitación | Taller a los docentes sobre manejo del equipo, navegación en el portal, didáctica y portafolio de evidencias. |
| Orientación a usuarios | Número telefónico para consultas técnicas, especialmente dedicado a la atención de los estudiantes y sus familias. |
| Seguimiento y evaluación | Indicadores de cobertura y evaluación externa. |
| Modelo de incorporación de TIC | 1:1 |

| Programa de Inclusión Digital (PID) | |
|--|---|
| Instituciones responsables | Coordinación General de @prende.mx (órgano desconcentrado – decretado en 2014– de la Secretaría de Educación Pública que depende de la Subsecretaría de Educación Básica). |
| Población objetivo | Profesorado y estudiantado de quinto y sexto de primaria. |
| Equipamiento y operación | Se abandonó la idea de entregar computadoras o tabletas y en su lugar se instalaron aulas equipadas con computadoras que tenían material precargado, conectadas a internet y con un servicio de asistencia. A esta aula se le denomina Aula 2.0. Este programa también incluye contenidos multiplataforma (@prende2.0). La estrategia completa contempla seis componentes: desarrollo profesional docente en TIC; recursos educativos digitales; iniciativas estratégicas; equipamiento; conectividad y; monitoreo y evaluación. |
| Sustento y justificación | Reducir la brecha digital, resolver los problemas técnicos y de formación docente identificados en programas anteriores, a fin de promover el uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este programa se fundamenta en las dimensiones definidas por la UNESCO para lograr una educación de calidad: Relevancia, pertinencia, equidad. Para lo cual se consideran cinco ejes del modelo educativo: escuelas al centro, nueva propuesta curricular, formación y desarrollo profesional docente, inclusión y equidad, y gobernanza del sistema educativo. |
| Cobertura: | Nacional (15 estados). |
| Objetivos formativos | Desarrollar habilidades digitales y pensamiento computacional de manera transversal al currículum de acuerdo al contexto y nivel de desempeño que permitan la inserción efectiva de las niñas y los niños en México en la sociedad productiva y democrática del siglo XXI (pensamiento crítico, pensamiento creativo, manejo creativo, comunicación, colaboración, uso de las tecnologías, ciudadanía digital, automonitoreo y pensamiento computacional). |
| Implementación directa | El docente en el aula con la asistencia de promotores que le apoyan en el aula de medios en procesos administrativos, gestión de las clases, evaluación a los estudiantes, entre otras tareas. |
| Capacitación | La estrategia de desarrollo profesional docente en el uso de las TIC contempla la capacitación y acompañamiento en las entidades federativas y el acompañamiento mediante el módulo en línea de desarrollo profesional docente dentro de la Plataforma @prende 2.0. |
| Orientación a usuarios | Mesa de asistencia vía telefónica |
| Modelo de incorporación de TIC | 1:1 |

Elaboración propia con información de varias fuentes



En México, la sostenibilidad en el tiempo de cada una de las iniciativas que han intentado promover la inclusión digital en la educación formal está en serias dudas, aún cuando el más reciente programa (el PID) sigue vigente pese al cambio de administración. Cabe señalar que se debe a que se tenía garantizada su continuidad hasta el 2020 gracias a un fideicomiso.

En este sentido, en cierta medida sorprende que Red Escolar perdure hasta hoy. Sus características le han permitido trascender las administraciones, pues no requiere de muchos recursos aunque tampoco es reconocido como un programa que cumpla con los objetivos que se planteó en su diseño inicial. Aunque los análisis a Enciclomedia advertían de las inconsistencias y debilidades que presentaba, tuvo la mayor permanencia –hasta ahora– en comparación con el resto de los programas impulsados por diferentes gobiernos en lo que va del presente siglo. La gran cantidad de presupuesto invertido en Enciclomedia y los escasos resultados, fueron los principales argumentos para eliminar Enciclomedia e implementar HDT. Sin embargo, el verdadero alcance del programa en las zonas menos favorecidas se repitió en esta nueva iniciativa que tan sólo duró tres años. Si bien HDT enfatizó la capacitación de los docentes, mantuvo –en gran medida– la propuesta de Enciclomedia en cuanto a la estructura operativa y la estrategia de equipamiento en las escuelas.

Dado que una de las conclusiones a las que se había llegado con los programas anteriores era que la falta de infraestructura en las comunidades representaba un obstáculo mayúsculo para lograr el objetivo de incorporar las TIC en las escuelas, el gobierno de Peña Nieto optó por unirse al grupo de países que estaban implementando el modelo 1:1 por medio del programa denominado MiCompu.Mx. No obstante, Frida Díaz Barriga afirma que este programa “no representa una ruptura con los proyectos antecedentes, sino una relativa continuidad, por lo menos en cuanto a la recuperación de buena parte de los contenidos digitales elaborados a lo largo de más de una década para apoyar la enseñanza [...] y en lo relativo a determinadas formas de operación y capacitación de los agentes educativos” (Díaz Barriga, 2014: 97). Pero esta situación no sólo se presentó con MiCompu.Mx durante el sexenio de Peña Nieto, sino también con el PIAD. Aunque esta vez se intentó explorar los resultados que el modelo 1:1 podría dar en México. Por lo menos es lo que se entendió al ser enunciado como un programa piloto que buscaba la inclusión y la alfabetización digital.



Incluso, se podría decir que el objetivo se logró en parte, ya que durante la misma administración se reconoció que las evaluaciones del piloto concluían que el modelo 1:1 no funcionaba y debía cambiarse a un aula de medios, lo cual se concretó con el PID.

Reflexiones finales

De acuerdo con lo que se ha presentado, los criterios y valores que han prevalecido en los programas de inclusión de las TIC en la educación básica en México en lo que va del siglo XXI no cambian de programa en programa, aun cuando los hayan diseñado administraciones de diferentes partidos políticos. Aquí se ha visto que los programas que persiguen la inclusión digital parten de una concepción limitada sobre la brecha que existe en el acceso a las TIC, ya que no sólo se trata de acceder a un dispositivo de cómputo o conexión a internet. Dentro de la brecha de acceso a las TIC debe considerarse el espacio en el que éste se presenta o no (escuela, casa, fuera de casa); el tiempo en que se puede tener acceso; el dispositivo con el que se cuenta (computadora propia, computadora compartida, teléfono inteligente), entre otros factores.

Luego, habría que considerar la brecha del uso educativo en específico, así como la brecha en el desarrollo de habilidades y capacidades cognitivas y de participación (sociocultural y política). En este sentido, varios autores, entre los que se encuentran Moravec, Docceti, et al. (2018), destacan la necesidad de ofrecer capacitación sobre alfabetización digital, la cual debe incluir no sólo a estudiantes sino también a padres de familia y personal docente en su conjunto.

En definitiva, los programas que se han implementado en México se propusieron atender la inclusión digital en la educación básica desde una perspectiva tecnocrática, ya que el peso ha estado en los dispositivos tecnológicos, con lo cual se han obviado los componentes didácticos, pedagógicos y de alfabetización mediática y digital.

Derivado de esta investigación, se han podido identificar –a manera de balance– algunos problemas que persisten en el diseño e implementación de las iniciativas que en México se han seguido para incorporar las TIC en la escuela, así como la inclusión digital de los agentes escolares. Entre los más relevantes encontramos:

- i. Falta de transparencia. Ya sea en los procesos de licitación ya sea en el ejercicio del presupuesto. En años recientes se pueden encontrar reportes de las licitaciones y costo del equipo, pero no del resto de rubros de operación (capacitación del personal, mantenimiento, infraestructura, etc).



- ii. La instrumentación es ineficiente. No se cumple con el objetivo de atender a las poblaciones que se supone deben ser las principales beneficiarias de este tipo de iniciativas, esto se puede observar en los sistemas de educación indígena, infantil migrante, cursos comunitarios y educación especial.
- iii. Los programas se quedan cortos o no contemplan estrategias para la atención de los usuarios.
- iv. Hasta ahora se observa poca claridad en la dimensión pedagógica o el modelo educativo que subyace en cada iniciativa. Cada programa revisado está permeado por una mirada tecnocentrista porque no aparece clara la distinción entre aprender con tecnología y aprender tecnología.
- v. Las estrategias de evaluación de aprendizaje de los estudiantes son deficientes, insuficientes o nulas.

Referencias

- Area Moreira, M. (2011). "Los efectos del modelo 1:1 en el cambio educativo en las escuelas. Evidencias y desafíos para las políticas iberoamericanas", en Revista Iberoamericana de Educación, 56, 49-74. Recuperado de http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/areamoreira_RIE_efectos1a1escuela0.pdf
- Cano Ruíz, A. & Vaca Uribe, J. (2013). "Usos iniciales y desusos de la estrategia 'Habilidades Digitales para Todos' en escuelas secundarias de Veracruz", en Revista Perfiles Educativos, vol. XXXV, núm. 142. IISUE-UNAM, pp. 8-26.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México, Universidad Iberoamericana.
- Díaz Barriga, F. (2014). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. Caso México*. UNICEF. Argentina.
- Lizarazo, D. (2013). La educación y las TIC en el horizonte de la política educativa nacional. En Diego Lizarazo y Mauricio Andi6n, *Símbolos digitales. Representaciones de las TIC en la comunidad escolar*. México: Siglo XXI. Pp. 15-20.
- Lugo, M.T. & Schurmann, S. (2012). *Activando el aprendizaje móvil en América Latina. Iniciativas ilustrativas e implicaciones políticas*. París, Francia: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216080s.pdf>
- Moravec, J.W., Docceti, S., et al. (2018). ¿Qué sabemos sobre Ciudadanía Digital? Centro de Estudios Fundación Ceibal; Education Futures. pp 3-79.
- Severin, E. & Capota, Ch. (2011). *Modelos Uno a Uno en América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo, División de Educación. Recuperado de



<https://publications.iadb.org/es/publicacion/17532/modelos-uno-uno-en-america-latina-y-el-caribe-panorama-y-perspectivas>

DGTVE en línea <https://www.televisioneducativa.gob.mx/>

Gobierno de México en línea

<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/67638/CAP-07.pdf>

ILCE en línea <https://www.ilce.edu.mx/>

SEP en línea <https://www.gob.mx/sep>



Formação e ensino integrado na educação de jovens e adultos: o que dizem os(as) trabalhadores(as)?

Joseane da Conceição Pereira Costa
Dalcy Alves de Souza
Luciene da Silva Santos

Resumo

Este estudo busca discutir sobre o ensino integrado e a percepção dos sujeitos aprendizes frente à formação vivenciada no espaço escolar da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Objetiva-se refletir sobre os pressupostos do trabalho como princípio educativo e seu papel estratégico na educação brasileira, em especial na EJA. O estudo surge a partir das atividades do componente curricular Bases Conceituais para a Educação Profissional e Tecnológica, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e visa, principalmente, compreender os sentidos atribuídos à formação pelos estudantes da EJA de uma escola municipal. Como referencial teórico, este trabalho apoia-se principalmente nos estudos de Frigotto et al (2012), Moura (2010) e Ramos (2008). A análise aponta para a importância e necessidade de materialização de um ensino integrado que vise a ampliar as possibilidades formativas e profissionais dos sujeitos nos diferentes níveis de ensino, inclusive no Fundamental. Nessa perspectiva, destaca-se a importância de uma política pública voltada para jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental na idade considerada regular, ao mesmo tempo em que defende uma concepção de EJA que compreenda em si a categoria trabalho como realidade da vida desses sujeitos e se configure como instrumento de emancipação da classe trabalhadora.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos, ensino integrado, trabalho como princípio educativo, formação profissional, ensino fundamental.

Introdução

A educação do(a) trabalhador(a) reflete, historicamente, a divisão social do trabalho, a qual é demarcada de acordo com os interesses do regime capitalista de produção. Fundamentado numa lógica de “um peso, duas medidas”, o sistema societal controla e fragmenta saberes, que são poderes, e reproduz as desigualdades estruturais.

No Brasil, os princípios para romper com a concepção burguesa de formação da classe trabalhadora foram retomados a partir da revogação do Decreto nº 2207/97, que



separava a Educação Básica da Educação Profissional; e a aprovação do Decreto nº 5154/04, normatizando a articulação entre a Educação Profissional de Nível Técnico e o Ensino Médio Integrado (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012)

Entretanto, é fundamental compreender que o Ensino Integrado se constitui em uma proposta pedagógica e educacional que tem como orientação o trabalho como princípio educativo. Tal princípio implica considerar que o trabalho deve nortear a escola e seu fazer pedagógico para além do capital, com vistas a possibilitar a formação integral do ser humano e sua percepção crítica da realidade social.

Assim sendo, é, igualmente, útil e importante observar que, se é o trabalho o elemento responsável pela nossa humanização, sua articulação com a educação não deve consistir em uma ação restrita ao ensino de nível médio, mas avançar para toda a Educação Básica, inclusive no Ensino Fundamental.

Por essa razão, o caminho que percorreremos, neste estudo, como parte de pesquisa em andamento, perpassa pela importância de se discutir o Ensino Integrado de nível médio, cujas políticas de formação se encontram implementadas nas Redes Estaduais e na Rede Federal de Educação Profissional, e, concomitantemente, compreender a necessidade de se pensar propostas e práticas pedagógicas de integração já no Ensino Fundamental. Tal questão se torna ainda mais urgente quando trazemos a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) para esse cenário.

A EJA se institucionaliza como meio de equalização de oportunidades para aqueles que de alguma forma foram privados do acesso ao ensino na idade considerada “própria”. Entretanto, observamos que a função da EJA por vezes persiste em ser mais reparadora do que libertadora, e como tal, reproduz um ensino cuja função é tão somente resolver um problema resultante das dificuldades de acesso e permanência na escola por parte da classe trabalhadora.

Nesse ínterim, o propósito desse trabalho não é o de apenas sublinhar a importância de uma formação humana integral no Ensino Médio Integrado. Além disso, este estudo é relevante principalmente pela necessidade de entender por que a formação humana integral com enfoque no trabalho como princípio educativo deve ser projetada como política de formação da classe trabalhadora, independentemente do nível de ensino. As narrativas dos(as) estudantes sobre sua educação-formação, por sua vez, permitirão perceber os significados sobre as necessidades e especificidades da formação considerando o contexto da EJA, no Ensino Fundamental.



Dessa maneira, este trabalho buscará discutir sobre o Ensino Integrado e a percepção dos sujeitos aprendizes frente à formação vivenciada no espaço escolar da modalidade de EJA. Para alcançar esse objetivo, o texto foi dividido em quatro partes: as duas primeiras tratam de uma análise bibliográfica, através da qual serão expostas as pressuposições da formação da classe trabalhadora a partir da perspectiva do Ensino Integrado e, em seguida, são discutidas as ideias básicas da categoria trabalho como princípio educativo na modalidade da EJA, consolidada como um elemento bastante relevante para uma formação emancipatória da classe trabalhadora; logo após, com base na técnica de entrevista narrativa, faremos uma análise das percepções de estudantes da EJA sobre a formação vivenciada por eles(as) no espaço escolar de uma unidade de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Cruz das Almas (BA). Por fim, apresentaremos algumas considerações- que chamaremos de provisórias - acerca da análise desenvolvida.

Formação do(a) trabalhador(a) e Ensino Integrado

Muito se tem discutido sobre os conceitos que fundamentam uma educação para além do capital que vise à formação humana integral, politécnica e unitária. Dentre tantos fatores relevantes, destacam-se o contexto de produção capitalista vigente; a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual; e a importância de um Ensino Integrado que se compromete com a transformação social.

É imprescindível destacar a relevância do papel da escola para a democratização do acesso ao saber e das formas mais elaboradas do nível de consciência política da classe trabalhadora, cuja ação pedagógica está pautada na articulação entre a teoria e a prática, com foco numa educação emancipatória.

Em contrapartida, não se pode desconsiderar que a escola assume, também, uma natureza contraditória nas relações sociais de produção. Ao tempo que se constitui um espaço de formação essencial para um enfrentamento sólido do(a) trabalhador(a) no combate às formas de opressão e disciplinamento, a educação escolar molda o(a) trabalhador(a) para a manutenção da ideologia dominante.

Logo, é possível afirmar que, embora a educação escolar possibilite à classe trabalhadora uma visão crítica das condições sociais e sua mobilização, com vistas à transformação social, ela contém armadilhas e precisa ser continuamente avaliada. Ademais, entendemos que a educação do(a) trabalhador(a) não pode (e não deve) se limitar a esse tempo e espaço formativo.



Borges (2017), ao entender que o trabalho é o que define o homem, afirma que é a partir dele, também, que o ser humano irá desenvolver ciência, tecnologia e arte, as quais são formulações resultantes de sua capacidade e atividade ontológica. Dessa forma, muito pertinente é a observação de Arruda (2012, p. 99) ao mencionar suas experiências de trabalho político e educacional na Nicarágua, no ano de 1986: “Na Nicarágua este desafio se resume em como transformar o trabalhador em estudante, técnico, cientista, e ainda mais artista sem que deixe de ser trabalhador”.

O Ensino Integrado e o Ensino Médio Integrado se constituem em uma alternativa à dualidade estrutural fundada no ensino propedêutico e profissionalizante tradicional, e como tal, busca-se a (re)construção de princípios importantes e emancipatórios da formação dos(as) trabalhadores(as) (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012):

O restabelecimento dessa garantia por meio do Decreto n. 5.154/2004, pretende reinstaurar um novo ponto de partida para essa travessia, de tal forma que o horizonte do ensino médio seja a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 43-44).

A proposta de integração entre o Ensino Técnico e a formação geral de nível médio visa a articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia; e corresponde – ou ao menos deve corresponder – à educação politécnica. Esta última aqui entendida como formação que implica a união entre instrução intelectual e trabalho produtivo (SAVIANI, 2003, p. 144), buscando superar a dicotomia entre o fazer e o pensar.

Dessa maneira, depreende-se que a proposta educacional busca dirimir a oposição entre formação geral e formação técnica, trabalho intelectual e trabalho manual, de modo a permitir, sobretudo, a formação omnilateral. Nesse ínterim, embora ainda não seja possível materializar uma escola unitária conforme a perspectiva gramsciana, o compromisso com os fundamentos de uma formação humana integral deve já contribuir com a formação de sujeitos criativos que compreendam a realidade criticamente e transformem a si mesmos e ao mundo:

O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida deve começar nesta última fase da escola, e não deve ser mais um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora. (Gramsci, 1982, p. 65)



Destarte, não se pode perder de vista a indissociabilidade, no Ensino Integrado, das dimensões trabalho, ciência e cultura, baseadas na viabilização da compreensão dos princípios científicos-tecnológicos e históricos da vida produtiva. Além disso, propicia aos(as) estudantes a realização de múltiplas escolhas (Ramos,2008). Para tanto, conceber o trabalho como princípio educativo é imperativo na luta pela consolidação de uma formação integral com vistas à emancipação humana.

Segundo Ramos (2008) o Ensino Médio é o período no qual o elemento trabalho apresenta-se de forma explícita, haja vista coincidir com o período em que o(a) estudante da classe trabalhadora tem intensificadas as suas aspirações para se inserir na vida produtiva. Por outro lado, para a mesma autora, no Ensino Fundamental, a dimensão trabalho está inserida de forma implícita, considerando a necessidade de reunir, para esse nível de ensino, elementos de natureza menos específica e mais geral em relação aos saberes universais.

Todavia, é importante não perdermos de vista que a alusão de Ramos (2008) à categoria trabalho e suas diferentes aplicações ao Ensino Fundamental e Médio, compreende aqueles(as) estudantes que obtiveram um percurso considerado regular na vida escolar. Não se pode aplicar, neste caso, aos(as) estudantes da EJA, cuja categoria trabalho, e sua relação com a formação integrada, deveria se tornar já explícita no Ensino Fundamental, visto que o trabalho constitui-se parte essencial de suas trajetórias de vida.

Ademais, se considerarmos o trabalho como produtor e produto da existência humana, a integração entre trabalho e educação é elemento essencial na/da formação humana e nos/dos processos educativos de diferentes níveis de ensino. Logo, se é o trabalho uma categoria central na vida de crianças, jovens e adultos da classe trabalhadora, o princípio educativo do trabalho, isto é, o trabalho socialmente útil, vinculado à produção real (Pistrak, 2004) poderá fortalecer seu acesso e permanência na escola com vistas à sua emancipação.

A dimensão trabalho na EJA

Pensar o trabalho como princípio educativo não é uma tarefa simples, principalmente do ponto de vista do(a) trabalhador(a), uma vez que a relação que este estabelece com o trabalho e com o mundo do trabalho é em si contraditória. O desenvolvimento de competências na perspectiva da escola unitária não vislumbra a adaptação da realidade social; ao contrário, é uma manifestação da criação propriamente dita e viabiliza, no



lugar do rendimento e do desempenho, ações que estimulam novas formas de pensar, fazer e produzir. E, mais que isso, permite a reapropriação pelo(a) trabalhador(a) do conteúdo teórico do seu trabalho.

Torna-se bastante apropriado considerar a integração entre o ensino propedêutico e profissionalizante no contexto da EJA, uma vez que se trata de uma modalidade educacional cujo propósito consiste em oportunizar aos(às) trabalhadores(as) e aos(às) seus(suas) filhos(as) o acesso à escola. Conforme prevê o artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/1996:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (Brasil, 1996)

No Ensino Médio, a perspectiva de integração entre a formação geral e técnica na EJA consolidou-se através do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de EJA (PROEJA), estabelecido pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. A formação de nível Fundamental ficou vinculada à formação inicial e continuada, cuja responsabilidade de oferta é atribuída às redes municipais (Santos, 2010). No entanto, no Ensino Fundamental, o cenário da integração ainda não está satisfatoriamente fortalecido para possibilitar aos jovens, adultos e idosos a escolarização básica articulada a projetos educativos integrados e integradores, fundamentados na ciência, cultura, trabalho e tecnologia.

Segundo Ramos (2008), ao considerar a concepção unitária de educação, o trabalho deve ser compreendido em sua perspectiva ontológica, na forma de produção da existência humana e na relação que estabelece com a natureza e com os outros homens; e histórica, na forma que o homem produz sua existência no contexto do sistema capitalista:

Compreender assim o trabalho – isto é, como meio social de produção da existência – possibilita compreender que, para que a humanidade exista todos têm que trabalhar. E se alguns não o fazem, é porque vivem da exploração do trabalho dos outros. Ter o trabalho como princípio educativo na educação básica, portanto, impede que crianças,



adolescentes e jovens naturalizem a condição de exploração em que vivemos e que não se formem, assim, “mamíferos de luxo”, isto é, homens e mulheres que, por viverem da exploração do trabalho dos outros deixam de exercer aquilo que lhes conferem ontologicamente a condição de seres humanos, a capacidade de produzir social e coletivamente sua existência (Ramos, 2008, p. 8).

Com isto, uma concepção ampliada de educação viabiliza, tanto estratégias de rompimento com a lógica capitalista, tornando possível uma transformação radical nos sistemas educacionais, quanto condições para a automudança consciente dos indivíduos em relação à ordem social (Mészáros, 2008). É nesta perspectiva também que a articulação entre o *homo faber* e o *homo sapiens*, preconizada por Gramsci, favorece a manutenção ou a transformação da concepção de mundo e estimula novas formas de pensar e se comportar (Mészáros, 2008).

Entretantes, a atual conjuntura política e econômica brasileira convoca e articula projetos educacionais com itinerários que incorrem numa visão reducionista da formação, levando o(a) estudante a vislumbrar caminhos estreitos e flexíveis no percurso formativo e laboral, que visam a atender tão somente à lógica do mercado. A infusão de competências na reforma nacional do Ensino Médio, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e mais recentemente o projeto “Future-se”, vão diretamente de encontro aos princípios de uma formação humana integral pautada no trabalho como princípio educativo e numa concepção de homem, de mundo e de sociedade que tem a transformação da realidade da classe trabalhadora como projeto pedagógico e político.

Deveras, se havemos de querer superar a tradicional relação escola- qualificação em direção a uma abordagem política e unitária (Gomes, 2012), e integrar escola e o trabalho, torna-se premente “recuperar e transformar a função social da escola e da ciência”. (Gorz, 1981, p. 201 *apud* Gomes, 2012, p. 58). Nessa seara, o trabalho, por sua vez, é categoria fundamental.

É imprescindível perceber que um processo de formação emancipatório, no Ensino Integrado, vincula-se pela necessidade de compreender a dimensão ontocriativa do trabalho, que condensa em si as dimensões da cultura e da ciência, em direção ao desenvolvimento integral do indivíduo.

Tendo em vista a importância de buscarmos a percepção dos sujeitos aprendizes nesse processo, apresentaremos a seguir a visão de estudantes da EJA, das séries finais do Ensino Fundamental, em relação à sua educação-formação.



¿O que dizem os(as) trabalhadores(as) sobre sua educação-formação?

O público da pesquisa foram seis estudantes da EJA, da turma do 8/9ª ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Cruz das Almas (BA), entre 17 e 52 anos, selecionados por conveniência a partir da aceitação e disponibilidade em participar da entrevista, a qual foi gravada em vídeo, e, posteriormente, transcrita.

Para tanto, o procedimento escolhido para a coleta de dados foi o de entrevista narrativa, sistematizada por Schütze¹, almejando possibilitar a narração das experiências formativas por parte do sujeito e de episódios relevantes de sua história de vida. De acordo com Weller (2009, p. 05):

Ao idealizar essa forma de entrevista também denominada de “narrativa improvisada”, Schütze (1987) parte do princípio que a narração está mais propensa a reproduzir em detalhes as estruturas que orientam as ações dos indivíduos (...) a entrevista narrativa não foi criada com o intuito de reconstruir a história de vida do informante em sua especificidade, mas de compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos portadores da biografia(...) essa técnica de geração de dados, busca romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e gerar textos narrativos sobre as experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências (Weller 2009, p. 05).

Nesse sentido, a entrevista narrativa tem como ideia básica “reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível” (Jovchelovitch; Bauer, 2010, p. 93).

Os(as) estudantes foram provocados(as) a responderem questões não estruturadas sobre a sua formação vivenciada no âmbito escolar. O elemento trabalho consistiu em um dos fatores que logo veio à tona para o grupo, revelando-se como o principal motivo tanto para a sua saída da escola como para o seu retorno nesse momento da vida:

Eu quero trabalhar e estudar. (...) Eu não estudei porque peguei um trabalho que era muito puxado (...) A matemática é o principal. Quando você não se perde em uma conta você pode colocar uma loja, pode colocar um bar, um supermercado (...) O que eu tenho mais ganância para aprender mais é a matemática. (Estudante A, informação oral).

[Não estudei] por conta de que tinha que trabalhar e dormir no emprego para criar meus filhos. (...) Eu quero ir adiante (...) para poder chegar nos lugares, saber falar, saber explicar e aprender mais. Meu sonho é ser veterinária. (Estudante B, informação oral).



Antes não tinha oportunidade de estudar porque tinha que trabalhar primeiro para depois vir para o colégio. Eu tive que parar de estudar para trabalhar na roça para ajudar meus pais. (...) A mim (...) [o estudo] tá me ajudando muito: eu não sabia passar uma mensagem de celular (...). Às vezes eu gosto de fazer doces finos e salgados e tem que fazer conta, ensinar o dever do meu filho em casa. (Estudante C, informação oral).

É notório que o trabalho, ao se configurar como instrumento de exploração, provocou a exclusão do acesso e da permanência desses(as) estudantes na escola. No entanto, é o trabalho também que representa para eles(as) uma condição de emancipação humana e social. Percebemos o trabalho, segundo Ramos (2008), em sua perspectiva mais ampla, como práxis econômica, mas também como produção da existência humana.

Frigotto et al (s/d) compreende que um projeto de EJA que não insere o trabalho como realidade da vida desses sujeitos não os considera como produtores de sua existência. Nessa senda, é fundamental considerar o trabalho em sua perspectiva ontológica e histórica, com vistas ao enfrentamento contra a lógica do capital. Observamos inclusive, na fala dos(as) estudantes, a necessidade de uma formação humana fundada no trabalho como princípio educativo, tanto na perspectiva da formação profissional quanto no aspecto ontocriativo do trabalho:

(...) Não tem fronteira para estudo. Tenho 42 anos. Comecei a estudar com 40 anos. Tenho dois anos de estudo, três anos estou fazendo com este de estudo.(...) Meu caso, eu [gostaria de] fazer Enfermagem. Já deveria ter uma aula aqui específica para isso, [para] dentro da sala de aula já pegar esse caminho. (Estudante D, informação oral).

O meu [sonho] é ser escritora. Pelo menos um livro sobre minha cidade eu quero escrever. É o meu motivo que me traz aqui. (Estudante E, informação oral).

Convém destacar que o estudante E, ao fazer menção ao curso de Enfermagem, indica a importância de obter uma orientação dessa natureza naquela etapa de vida e nível de ensino, vislumbrando em sua fala a necessidade premente de articulação entre o ensino propedêutico e o ensino técnico. Para isso, é imprescindível a ampliação das políticas de integração da educação básica à educação profissional no Ensino Fundamental.

Segundo Grabowski e Kuenzer (2016), as políticas de educação respondem à lógica do capital ao possibilitar o acesso da classe trabalhadora a uma educação genérica em detrimento da formação específica. Assim, um ensino propedêutico puro pode ser tanto opressor quanto um ensino estritamente técnico, na medida em que condiciona o sujeito a uma formação unilateral, levando-o a vislumbrar caminhos estreitos no percurso



formativo e de trabalho, que visam a atender tão somente à lógica do regime capitalista de produção.

Tal questão fica evidente quando os estudantes F e A apresentam a ideia de trabalho na perspectiva da empregabilidade:

O estudo é muito importante. (...) A minha escrita melhorou, até o jeito de conversar com as pessoas melhorou. (...) Como é que vou alcançar um emprego melhor, uma vida melhor? Lógico que tem que ter força de vontade, né? (Estudante F, informação oral)

Eu tinha 23 anos quando parei de estudar. (...) Estou correndo atrás de terminar os estudos para arrumar um trabalho melhor. (Estudante A, informação oral)

Para tanto, Moura (2010) destaca a importância de uma política pública voltada para jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental na idade considerada regular, ao mesmo tempo que defende a urgência de um tratamento sistêmico para o Ensino Fundamental regular “sem o que se corre o risco de manter invisibilizada socialmente grande parcela da população brasileira” (Moura, 2010, p. 59).

Enquanto isso, de acordo com Araújo e Frigotto (2015), o Ensino Integrado, longe de se constituir como uma proposta de educação apenas para o Ensino Profissional ou o Ensino Médio, deve se revelar como um projeto pedagógico para além do capital, capaz de promover a autonomia dos sujeitos e ampliar as possibilidades formativas e profissionais.

Proporcionar ao(à) estudante processos criativos para além dos muros e das rotinas escolares é uma importante estratégia de formação com vistas a apropriação, por parte dos sujeitos, dos pressupostos teóricos e práticos que fazem do trabalho uma atividade criadora (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012).

Considerações provisórias

O papel da educação escolar na luta pela superação da sociedade capitalista baseia-se na necessidade do conhecimento na batalha contra o capital. A educação unitária só poderá ser estabelecida em uma sociedade socialista, porém deve ser um estímulo para a transformação da educação escolar. Logo, é imprescindível destacar a relevância do papel da escola para democratização do acesso ao saber e das formas mais elaboradas do nível de consciência política da classe trabalhadora.

Observamos a necessidade de implementação, na prática, de uma proposta pedagógica e educacional que tenha como orientação o trabalho como princípio educativo, nos



diferentes níveis de ensino – e não apenas no Ensino Médio. Isso ainda é mais urgente no contexto da EJA, cujos estudantes têm o trabalho como eixo central de seus percursos de vida.

Considerar que o trabalho deve nortear a escola e seu fazer pedagógico para além do capital, com vistas a possibilitar a formação integral do ser humano, requer que a escola possa (re)descobrir sua relação com o trabalho e com o mundo do trabalho, além de buscar materializar uma educação que vise à formação intelectual de estudantes unificada com o trabalho. Tal ação poderá ainda fortalecer o ingresso dos(as) estudantes no Ensino Médio Integrado e fomentar a construção de outros projetos educacionais que tenham como orientação o trabalho como princípio educativo. Para além da consolidação de uma formação integral dos sujeitos já no Ensino Fundamental, é imperativo refletir sobre novas formas de pensar a educação e sua relação com o trabalho visando superar a lógica do capital.

A EJA requer uma concepção de uma nova relação pedagógica e isso se relaciona diretamente com a prática de uma educação comprometida com a transformação social. Educação esta que estimula e afirma o homem como homem e o torna consciente de sua realidade. Por assim quereremos, sabermos e fazermos, a formação integral e o Ensino Integrado, certamente, estarão no caminho de (re)significarem não somente o processo educativo, mas a própria condição social e humana.

Certamente o arquétipo de educação e formação da classe trabalhadora defendido pelo capitalismo passa longe da perspectiva do Ensino Integrado. É preciso, a partir da compreensão de uma abordagem emancipatória de educação, defendermos e disputarmos processos formativos contra-hegemônicos que possibilitem aos sujeitos a construção de concepções de mundo e de sociedade, tencionando à transformação.

Notas

¹ Fritz Schütze é doutor em Sociologia pela Universidade de Münster e criador do método de entrevista narrativa.

Referências

Araujo, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Revista Educação em Questão*, v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015.
Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em: 10 abr 2018



Arruda, Marcos. A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral. In: Gomez, Minayo Carlos et al. Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador. 6. ed São Paulo, Cortez, 2012. p.83-101

Borges, Liliam Faria Porto. Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. Revista Educação em Questão, v. 55, n. 45, p. 101-126, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/12747>> Acesso em 16 nov 2018.

Brasil. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em 20 de set. 2018.

Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm

Frigotto, Gaudêncio; Ciavatta, Maria; Ramos, Marise. Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2012.

Ciavatta, M.; Ramos, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores – excertos. (s/d) Disponível em: <http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839_O%20TRABALHO%20COMO%20PRINC%C3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf>. Acesso em 19 nov 2018

Gomes, Carlos Minayo. Processos de trabalho e processos de conhecimento. In: Gomez, Minayo Carlos et al. Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2012.

Grabowski, Gabriel; Kuenzer, Acácia Zeneida. A produção do conhecimento no campo da Educação Profissional no regime de acumulação flexível. Hólos, v. 6, p. 22– 32, 2016. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4983>>. Acesso em 20 mar. 2018.

Jovchelovitch, S; Bauer, M. W. Entrevista Narrativa. In: Bauer, M. W.; Gaskell, G. (Org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 90-113.



Moura, Dante Henrique. Ensino Técnico e Formação Profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: Moll, Jaqueline et al. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Ramos, Marise Nogueira. Concepção do ensino médio integrado. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 8 e 9 de maio, v. 8, 2008. Disponível em:

<http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf>. Acesso em 28 out. 2018

Santos, Simone Valdete dos. Sete Lições sobre o Proeja. In: Moll, Jaqueline et al. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Pistrak, Moisey Mikhaylovich. Fundamentos da Escola do Trabalho. 4. ed., São Paulo: Expressão Popular, 2005.

Weller, W. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise das narrativas segundo Fritz Schütze. In: Reunião anual da ANPeD, 32., 2009, Caxambu, MG. Anais... Caxambu, MG: ANPeD, 2009. p. 1-16.



A construção da qualidade social da escola pública: o que revelam os alunos?

Bertagna Regiane
Sordi Mara Regina

Resumo

A discussão sobre qualidade da educação gera conflitos derivados das formas de regulação introduzidas pelas políticas públicas de avaliação de diferentes países consoante uma agenda global para a educação. No Brasil, os processos avaliativos vêm sendo implantados nos diferentes níveis de ensino no intuito de garantir a qualidade da educação, embora com projetos e compreensões antagônicos de avaliação e formação humana. Experiências de cunho contra-hegemônico desenvolvem-se em algumas redes de ensino relocalizando a avaliação na escola em defesa da qualidade social da educação. Este trabalho apresenta as percepções dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas do município de Campinas/São Paulo/Brasil, sobre qualidade da escola e dos conhecimentos desejadas para além daqueles presentes nos testes standardizados. Os estudantes (1289) responderam a um questionário cujas perguntas abertas, analisadas qualitativamente esclarecem suas expectativas e anseios em relação à qualidade do projeto educativo da escola. A partir da análise de conteúdo das informações coletadas identificaram-se oito aspectos que corroboram para a qualidade segundo os alunos participantes da pesquisa: infraestrutura, alimentação, financiamento, práticas pedagógicas, organização do trabalho pedagógico, valores, relações interpessoais, comportamento. O engajamento dos alunos no debate sobre a qualidade da educação implica-os no processo de avaliação da escola referenciado nos princípios da avaliação participativa. Pretendemos problematizar e reagir propositivamente às atuais políticas de avaliação que se pautam em concepções de qualidade reducionistas que desconsideram a formação humana como compromisso maior da escola.

Palavras-chave: Qualidade social da educação, Avaliação Institucional participativa, Participação de alunos, Política educacional, Educação Pública.

Introdução

No contexto das políticas de avaliação atuais (pós década de 90) tem-se evidenciado a grande centralidade das avaliações de sistemas no país, principalmente, orientadas às avaliações standardizadas para monitoramento dos sistemas de educação, com foco



na proficiência de português e matemática em testes padronizados aplicados em larga escala, inspirados em orientações e modelos internacionais (*Programme for International Student Assessment - PISA*) e, tais medidas, encaminham indicadores de qualidade pretensamente apontados como a (única) possibilidade de evidenciar a qualidade da educação. Esta compreensão, embora tenha relevância, não pode nem deve ser expressão da formação humana que desejamos para nossas crianças e jovens, nem tão pouco, a educação que almejamos em nossa sociedade.

Desta forma, pretende-se discutir formas alternativas de avaliação e da qualidade da escola pública restauradoras da titularidade dos atores da escola. Neste trabalho se destaca as vozes dos estudantes na discussão da qualidade social, de maneira a fortalecer a atuação dos diferentes participantes da escola em favor da formação humana (Bertagna, 2017) e do enfrentamento - contra regulação (Freitas, 2005) com políticas atuais restritivas e limitantes para o direito humano à educação.

É preciso esclarecer ainda que, a opção pela discussão da avaliação, desenvolvida neste trabalho, por meio dos indicadores de qualidade social enunciados pelos estudantes, esta na contramão do entendimento da educação como mercadoria, ou como propagado nos discursos dos “empresários da educação” (Freitas, 2014) e, se assenta, em princípios que orientam o seu entendimento a respeito da formação humana, na disputa por uma compreensão mais relevante e significativa da mesma para o (complexo) processo educacional. Como esclarece Freitas (2014)

As consequências mais diretas destas ideologias ou visões de mundo, atingem exatamente a própria constituição da matriz formativa que orientará a organização do trabalho pedagógico e a escolha dos “direitos de aprendizagem”. Projetos diferentes, direitos diferentes. Portanto, há exigências e escolhas anteriores a serem debatidas, já que a matriz escolhida tem efeito sobre a amplitude das aprendizagens incluídas e que serão consideradas “direitos”. Passando por alto esta questão, os reformadores querem logo definir os objetivos de ensino, sem uma

reflexão sobre os objetivos da formação humana que orientam as dimensões de uma matriz de formação que pautem a amplitude da experiência formativa das crianças e jovens. Pelo lado dos reformadores, a matriz formativa proposta é restrita à dimensão do cognitivo. Cientes de sua limitação, camuflam todas as demais dimensões da formação sob o título de “habilidades socioemocionais” e, com isso, reduzem as outras dimensões a um conjunto de comportamentos novamente adaptativos. (p. 1107, grifos do autor)



Neste sentido, o objetivo desse trabalho é apresentar um conjunto de indicadores de qualidade, a partir das contribuições dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, perfazendo um total 1298 estudantes, de escolas públicas do município de Campinas/SP/Brasil, que responderam a um questionário com perguntas fechadas e perguntas abertas, no ano de 2017, sendo que dentre o conjunto das perguntas abertas, destacou-se para estudo as que remetiam e explicitavam às suas expectativas e anseios em relação à qualidade social da escola.

Para o desenvolvimento do trabalho se recorreu à pesquisa de abordagem qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994), e a partir da leitura atenta das respostas dos alunos foram realizados um agrupamento dos dados coletados, e posterior sistematização, considerando os ensinamentos propostos por Bardin (2009). É importante esclarecer que tanto os aspectos que foram indicados pelos estudantes com mais intensidade quanto os com menor intensidade foram elencados, ou seja, ainda que mencionados uma única vez, foram considerados, criando um conjunto de percepções sobre qualidade; de forma a organizá-los quanto ao conteúdo que expressavam, e se tratando de uma pergunta aberta, em uma mesma resposta recorriam assuntos diferentes simultaneamente. A ideia foi a de explorar os aspectos que emergiam das falas dos estudantes e que poderiam contribuir para a percepção do conceito de qualidade desdobrado pelos mesmos.

Desta forma, percorremos a construção de uma concepção de qualidade social e avaliação da/na escola pública que potencialize e contribua para a formação humana, assentada em uma matriz que contemple diferentes dimensões (cognitiva, político-histórico-social, artística, corporal; cultural, entre outros) que permitam o desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade e lhe garanta, de fato, o direito humano a educação (Bertagna, 2017; Arroyo, 1999; 2017; Caldart, 2014).

Esta investigação se relaciona aos propósitos da pesquisa "A qualidade social da escola pública: um estudo longitudinal para sustentação da responsabilização partilhada em uma rede de ensino" desenvolvida sob os auspícios do OBEDUC/CAPES, 2017.

Percorrendo caminhos para a construção da qualidade social da/na educação pública

Segundo Vianna (2003) a qualidade não se alcança somente pela avaliação, como nos diz: "[...] as avaliações apontam problemas, mas não os solucionam; outros caminhos deverão ser perseguidos" (p.8). Portanto, as avaliações não devem ser um fim em si



mesmo, mas um meio de identificar os limites a serem superados e, posteriormente, frente as reflexões realizadas elaborar ações para seu enfrentamento.

A busca pela qualidade da educação, ou melhor, pela elevação da qualidade e dos indicadores de qualidade da educação nos estados brasileiros e no país, fomentou e induziu as políticas educacionais públicas referentes à criação de sistemas de avaliação por meio da avaliação externa em larga escala (testes padronizados); sendo que além do sistema nacional de avaliação da educação, o país em 2015, dos 26 estados, contava com 19 estados com sistema de avaliação próprios e o Distrito Federal (Bertagna, 2018, Berborghi e Tagna 2018). A expansão dos sistemas de avaliação durante as últimas décadas suscita atenção/preocupação, para o fato de se estes contribuem no sentido da emancipação para formação humana das crianças e jovens ou promovem a intensificação de desigualdades sociais via as instituições escolares, o sistema educacional. Nesse sentido,

Não se trata de negar as avaliações de sistemas, de larga escala, mas de reorientar o emprego de seus dados para a formulação de políticas educacionais que atendam à demanda do ensino público com qualidade, que incentivem as escolas a uma auto avaliação, utilizando os dados como subsídios relativos do ensino e da aprendizagem, não como absolutos, o que poderá levar à prática de preparação do aluno para responder os testes das avaliações externas; e que, de modo especial, os dados e informações resultantes das avaliações também apontem para a sociedade e para o poder público as necessidades e as condições objetivas e subjetivas para que as escolas públicas possam oferecer educação de qualidade social a toda a população (Bertagna, Betini, 2010, p. 13)

Segundo diferentes autores a qualidade é um conceito polissêmico e de difícil consenso. Oliveira e Araujo (2005), a partir de seus estudos, apontam que, no Brasil, a questão da qualidade de ensino foi concebida de três formas diferentes: 1) a qualidade era determinada pela oferta insuficiente de vagas; 2) pelas disfunções do fluxo ao longo do ensino fundamental e, 3) por meio da generalização das avaliações baseadas em testes padronizados. Para os autores, o grande desafio atualmente em relação à educação é garantir o acesso e a permanência na escola, e promover:

[...] uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social. Portanto, que o direito à educação tenha como pressuposto um ensino básico de qualidade para todos e que não (re)produza mecanismos de diferenciação e de exclusão social. (Oliveira e Araujo, 2005, pp.16-17)



Em termos legais, sucintamente, na Constituição Federal de 1988 (inciso VII, art. 206), se consolida o ensino fundamental como obrigatório, a oferta por parte do Estado; e também definir como um dos princípios do ensino brasileiro, a garantia do padrão de qualidade (inciso VII, art.206). Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96, inciso IX, artigo 4º prescreve que o Estado tem o dever de efetivar o direito à educação mediante “[...] padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (pp. 2-3)

Recentemente em junho de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei 13.005/2014; assinala que em “[...] consonância com a CF/1988, o inciso IV do segundo artigo do PNE, traz como uma de suas diretrizes a “melhoria da qualidade da educação” (Filipe; Bertagna, 2015,p. 51) e evidencia, o “padrão de qualidade” desejado, em sua Meta 7 “[...] fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb [...]” (Brasil, 2014, p. 4, grifos nosso), expõe uma tabela com as médias que devem ser alcançadas nos anos de 2015, 2017, 2019 e 2021 para o ensino fundamental e médio, e ainda destaca a estratégia 7.11, que traz os valores que o país deve atingir no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, que é “[...] tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido [...]”. (Brasil, 2014, p. 4). Estes elementos indicam um direcionamento exposto nos documentos legais do país, onde a qualidade educacional é compreendida (e reduzida) a obtenção e elevação de índices quantitativos. Segundo Freitas (2005) a qualidade passa a ser determinada de fora para dentro, limitando o conceito de qualidade da educação, comprometendo significativamente o processo de educação e formação humana.

A definição dos objetivos educacionais, portanto, está sendo feita de fora para dentro, por cima das especificidades culturais locais e acima de um projeto nacional para a sua juventude. Assume-se que o que é valorizado pelo PISA é bom para todos já que é o básico. Mas, o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente, o que se poderia chamar de “boa educação”. (Freitas, 2011, p. 12).

Uma vez considerado que o conceito de qualidade da educação expresso na legislação nacional não nos parece suficiente por considerar apenas os indicadores (e os índices)



de proficiência (em português e matemática), o fluxo escolar e, as taxas de aprovação e reprovação, concordamos com outros estudos e pesquisas, Sordi; Varani, Mendes (2017) que a qualidade da educação, necessita de outros referentes, que articule insumos e processos (Oliveira; Araujo, 2005); de indicadores internos e externos à escola (Silva, 2009), de uma compreensão multidimensional (SORDI, et al, 2016); desta forma, avaliar a qualidade de ensino ou a qualidade da educação torna-se uma tarefa complexa, visto que não existe um padrão para análise e é necessário processo de negociação para a produção da qualidade.

Ainda com relação a conceituação de qualidade, Silva (2009) nos alerta sobre a transposição do conceito do campo econômico para o campo educacional, cujos valores e significados já nos são inculcados desde a infância pelas mídias, o que nos remete a fazer escolhas pautando-nos em questões de eficiência, utilidade, necessidade, praticidade, comparabilidade, competitividade, mérito, etc., conceitos utilizados pelo setor do mercado para se realizar “um ótimo negócio”, empurrando, induzindo, por meio das políticas educacionais assentadas nestes valores, a escola e a comunidade escolar a “produzir” a qualidade que garanta a permanência da lógica (empresarial, mercantil) do sistema ao qual está inserida e, a manutenção dos valores acima citados, desconsiderando outros fatores que poderiam contribuir para a construção de qualidade social na educação (Silva, 2009).

Para discutir qualidade educacional, apoiamo-nos no conceito de qualidade social, que, segundo Silva (2009), “[...] não se restringe a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos *a priori* e a medidas lineares descontextualizadas.” (p. 223). Uma escola de qualidade social:

[...] é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas. (Silva, 2009, p. 223).

Ampliar a compreensão de qualidade nos permite também resgatar e comprometer os diferentes participantes do processo educacional na construção da qualidade da escola, sem os quais de fato não nos parece se concretizar alguma mudança pertinente na



qualidade da educação. Neste sentido, entendemos que os indicadores de qualidade produzidos pelas avaliações padronizadas que medem proficiência em português e matemática, apresentam um indicativo sobre esta qualidade, mas não a constituem no todo, uma vez que a educação é, e deve ser um fenômeno mais amplo; conforme Werle, Scheffer; Moreira (2012): “[...] a qualidade envolve o domínio do português e da matemática, mas, também, dos demais componentes curriculares, além de estratégias de desenvolvimento humano, numa perspectiva crítica e emancipadora, propiciando condições de inserção social, igualdade e justiça.” (p. 28); ou seja, a qualidade da escola está relacionada ao exterior da escola (entorno) e aos processos de gestão e de interação no/do interior da escola.

A qualidade social da escola pública: construindo indicadores a partir das percepções dos alunos

A partir das percepções dos (1298) alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas do município de Campinas/São Paulo/Brasil, sobre qualidade social da escola, foi possível identificar e agrupar o conteúdo das informações coletadas em torno de oito aspectos, a saber: infraestrutura, alimentação, financiamento, práticas pedagógicas, organização do trabalho pedagógico, valores, relações interpessoais, comportamento.

Optamos por agrupar os aspectos de qualidade evidenciados pelos alunos: infraestrutura, alimentação e financiamento (quadro 1) como relacionados aos determinantes externos, considerando para entendimento dos mesmos o proposto por Silva (2009):

a) Fatores socioeconômicos, como condições de moradia; situação de trabalho ou de desemprego dos responsáveis pelo estudante; renda familiar; trabalho de crianças e de adolescentes; distância dos locais de moradia e de estudo.

b) Fatores socioculturais, como escolaridade da família; tempo dedicado pela família à formação cultural dos filhos; hábitos de leitura em casa; viagens, recursos tecnológicos em casa; espaços sociais frequentados pela família; formas de lazer e de aproveitamento do tempo livre; expectativas dos familiares em relação aos estudos e ao futuro das crianças e dos jovens.

c) Financiamento público adequado, com recursos previstos e executados; decisões coletivas referentes aos recursos da escola; conduta ética no uso dos recursos e transparência financeira e administrativa.

d) Compromisso dos gestores centrais com a boa formação dos docentes e funcionários da educação, propiciando o seu ingresso por concurso público, a sua



formação continuada e a valorização da carreira; ambiente e condições propícias ao bom trabalho pedagógico; conhecimento e domínio de processos de avaliação que reorientem as ações. (Silva, 2009, p. 224, grifos da autora).

| Indicadores | Descrição |
|----------------|--|
| Infraestrutura | Um dos aspectos mais destacado foi a disponibilidade de rede <i>wi-fi</i> na escola; manutenção e conservação dos espaços e equipamentos da escola, tais como: ampliação (quadras), cobertura/reforma dos espaços; classes mais arejadas e com ventiladores materiais de consumo (para o banheiro) e pedagógicos (livros), cortinas; arborização da escola, estacionamento para bicicleta e skates; armários. Mencionaram, ainda, a necessidade de contratação de professores, professores substitutos e funcionários. |
| Alimentação | Muito citado pelos alunos, diversificação do cardápio ofertado e, melhoria da comida, dos horários oferecidos e o atendimento com mais qualidade e higiene |
| Financiamento | Abordado de maneira abrangente solicitando apoio do governo local como repasse de mais recursos para a escola e para os professores. |

*Quadro 01 – Determinantes externos evidenciados pelos alunos.
Fonte: As autoras com base nos dados coletados.*

Outro conjunto de aspectos evidenciados pelos alunos (quadro 2) foi agrupado considerando o que denominamos de determinantes internos, são eles: organização do trabalho pedagógico, práticas pedagógicas, valores, relações interpessoais, comportamento. Ainda, segundo Silva (2009), os determinantes internos à escola, se referem:

[...] a organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares. (p. 224).

| Indicadores | Descrição |
|-----------------------|---|
| Organização da escola | Organização e ampliação do horário do recreio, organização de atividades/aulas diversificadas (atividades esportivas, música, dança, atividades diferentes, reforço, informática, cursos, tecnologia, passeios, palestras, trabalhos coletivos, trabalhos em grupo, teatro, cinema, vídeos). Citado timidamente: o retorno e o funcionamento de grêmios estudantis; a necessidade da escola se organizar para atender a educação especial; a redução do número de alunos na turma/sala. |



| | |
|----------------------|---|
| Práticas pedagógicas | Um dos aspectos mais mencionados foi a indicação de que as aulas ocorram de maneira diversificada em relação ao conteúdo: artes, música, dança, esportes, filmes; e, em relação a forma: atividades fora da sala de aula/escola; da rotina diária, mais aulas práticas, filmes, passeios e debates. Os alunos reportaram-se à metodologia dos professores: aulas mais dinâmicas, animadas e bem humoradas, explicações melhores e paciosas, maior comunicação entre professores alunos (ouvir os alunos, suas dúvidas e questões), comunicação fosse mais "juvenil". Ressaltaram a importância de o professor procurar meios para ensinar os alunos com dificuldades de aprendizagem e respeitar o ritmo de aprendizagem das turmas. Também relevaram a importância da maior participação, respeito, interesse e colaboração por parte dos alunos. Indicaram a utilização por parte dos professores de projetos da escola e de trabalho em grupos (coletivo). |
|----------------------|---|

| | |
|------------------------|---|
| Valores | Respeito ao patrimônio escolar (limpeza, conservação) e nas relações interpessoais na escola envolvendo a todos os segmentos; colaboração e participação por parte dos alunos nos trabalhos da escola e nas aulas (individualmente e coletivamente); atenção e interesse/motivação nas aulas, principalmente por parte dos alunos e, em menos intensidade, dos professores, diretores e funcionários. |
| Relações interpessoais | Respeito entre todos os segmentos e pares na escola e, principalmente, os alunos serem mais ouvidos pela direção e pelos professores e, em menor expressão, os funcionários. |
| Comportamento | Indicaram a necessidade de controle sobre os comportamentos inadequados dos alunos (bagunça, indisciplina, conversa excessiva), rigidez nas regras para os alunos que extrapolam em relação ao comportamento, exigindo uma atuação mais firme da direção da escola primeiramente (suspensão, repreensões, punições mais severas) e, posteriormente, dos professores e dos funcionários. Alguns alunos mencionaram os pais como parceiros para contenção e controle do comportamento inadequado apresentado pelos alunos na escola |

Quadro 02 – Determinantes internos evidenciados pelos alunos

Fonte: As autoras com base nos dados coletados.

A partir dos dados apresentados observamos que os alunos indicam dois dos determinantes externos citados pela autora que contribuem para a produção da educação de qualidade; os alunos da escola 1 que indicaram a necessidade do financiamento (item c), de recursos para a escola e, as 3 escolas indicaram que para uma escola de qualidade se faz necessária o compromisso dos gestores centrais (item d), tanto no que tange a infraestrutura quanto a condições adequadas de funcionamento do trabalho pedagógico (recursos materiais e humanos).



No que concerne a um dos aspectos mais citados pelos alunos, a diversificação da alimentação, que se relaciona a um determinante externo, e somarmos ao de infraestrutura e financiamento podemos inferir como esclarecido por Silva (2009), que ao se fixar o entendimento de qualidade aos índices quantitativos e a lógica inerente a eles; deixam-se de lado outros fatores que são significativos, tais como: “[...] a vida familiar, a ambiência cultural, condições de transporte, de alimentação, acessibilidade a livros diversos, hábitos de leitura, acesso a equipamentos tecnológicos que, concomitante ao domínio de conhecimentos, códigos, linguagens e raciocínio lógico, compõem a amplitude da formação” (Silva, 2009, p. 220), e que contribuem, segundo os alunos, para a construção de qualidade social da escola.

Tais determinantes externos a escola, interferem na concepção e na produção da qualidade social da escola e da educação, uma vez que consideram para além do desempenho medido em testes de proficiência estandardizados, o que Bourdieu (2011) apontava como *habitus* cultural, social e econômico que interferem no desempenho (sucesso-fracasso) do aluno na escola e na sociedade.

Em consideração a qualidade social da escola construída-produzida internamente a escola, a partir dos aspectos indicados pelos alunos, observamos eles apresentam contribuições significativas quanto a organização do trabalho pedagógico e as práticas pedagógicas, principalmente em relação ao conteúdo e forma não incorporando nas práticas pedagógicas e na organização das escolas a diversidade de conteúdos e áreas do conhecimento e formas de ensinar-aprender; ou seja, diferentes possibilidades de se construir o conhecimento produzido, acumulado pela humanidade.

Desta forma, os alunos acabam por referendar o que alguns autores do campo educacional têm denominado (ao criticar a avaliação em larga escala baseada em proficiência em testes padronizados e, os índices, indicadores quantitativos como única forma de entender a qualidade educacional) como engessamento dos conteúdos e da forma da aula Freitas (2014), ou engessamento curricular Ravitch (2011). Assim, se intensifica mediante a proposição do entendimento e centralidade da qualidade da educação via modelo de avaliação quantitativo moldados pela lógica empresarial (mercado), a necessidade de se organizar a escola e as práticas pedagógicas, ainda que calcadas no discurso de inovação (recorrente), o estreitamento do currículo e da prática pedagógica via controle por meio dos sistemas de avaliação, contrariamente e contraditoriamente aos anseios e desejos apresentados pelos alunos a partir da realidade escolar vivenciada diariamente emanando um entendimento diferente do



tempo/espaco da escola (até para além dela); diversificando e expandindo as atividades; bem como as relações que circundam o espaco pedagógico e, de certo modo, tenciona o modelo vivenciado por eles na realidade escolar e, pressionando-nos a refletir e buscar outra concepção de qualidade que não pautada em princípios empresariais mercadológicos, mas que inspirem outra formação humana e, qualidade referenciada socialmente, que se assente em princípios que se coadunam e respeitam a natureza do fenmeno educacional, do ser humano e de uma sociedade mais igualitária, democrática e justa.

Considerações finais

Diante dos dados apresentados pelos alunos podemos afirmar que embora as políticas públicas educacionais induzam um entendimento e uma forma de produção de qualidade da educação reducionista a que se denomina como "básico" (e quase sempre destinada a estudantes oriundos de segmentos sociais mais fragilizados), os alunos, pertencentes e representantes de uma das faces do coletivo da comunidade escolar nos apontam outros elementos significativos para a composição e concorrência com esta ideia de qualidade propagada pela políticas que pautam a qualidade educacional na lógica mercadológica (empresarial).

A valorização dos diferentes atores sociais que vivenciam e constroem a qualidade na educação, nos impulsiona e nos constrange a pensar outra qualidade e outra formação para os alunos que desejosos de uma formação humana que ultrapasse tal modelo, pautado em empresa e no mercado, tenham, principalmente seu direito humano a educação de forma plena e assim se constituir cidadão em uma sociedade mais igualitária, democrática e justa.

Em sendo assim, defendemos a concepção de qualidade social que foi desenvolvida a partir do entendimento de que a educação é um instrumento de transformação social, que se dá pela via da emancipação do aluno, do ser humano, esperando que este, se torne um sujeito ativo, participativo em sua comunidade e na sociedade como um todo. E advogamos que os formuladores de políticas públicas voltadas à regulação da qualidade educacional, assumam a multidimensionalidade do fenmeno que pretendem avaliar e que reconheçam a voz dos estudantes como potente ator para construir uma escola regida por um projeto educativo de cunho emancipatório.



Referências

- Arroyo, M. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, n. 68, p. 43-162, 1999.
- Bertagna, R. H.; Betini, G. A. (Org.) Avaliação educacional (Número temático). Apresentação. *Revista Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, vol. 20, n. 35, p. 11-17, jul.-dez., 2010.
- Bertagna, R. H.; Dimensões da formação humana e qualidade social: referência para os processos avaliativos participativos. In: DE SORDI, M. R. L.; Varani, A.; Mendes, G. do S. C. V. (Orgs.). *Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência*. Uberlândia/MG: Navegando Publicações, 2017, p. 31-46.
- Bertagna, R. H. (2018) Mapeamento dos sistemas estaduais de avaliação da educação (2005-2015). In: *Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005- 2015)*. Curitiba/PR: CRV, pp. 41-52.
- Bertagna, R. H.; Borghi, R. F. (2018). *Sistemas de avaliação dos estados no Brasil: avanços do gerencialismo na educação básica*. Teias: Rio de Janeiro, v.19, pp. 48 - 62.
- Bogdan, R; Biklen, S. (1994) *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. (2001) *Escritos de educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes.
- Brasil. (1988) *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Diário Oficial da União.
- Brasil. (1996) *Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Diário Oficial da União.
- Brasil. (2014) *Plano Nacional de Educação*. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União.
- Caldart, R. (2014) *Escola em movimento*. São Paulo: Expressão Popular.
- Filipe, F. A.; Bertagna, R. H. (2015) *Avaliação e qualidade no novo Plano Nacional de educação: avanços e possíveis retrocessos?* *Revista EccoS*. São Paulo, n. 36, jan./abr., pp. 49-66.
- Freitas, L. C. de. (2005) *Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública*. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas/SP: vol.26, n.92, pp. 911-933.
- Freitas, L. C. de. (2012) *Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema publico de educação*. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v.33, n. 119, abril-jun. pp. 379- 404.



Freitas, L. C. de (2014) Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola. *Revista Educação & Sociedade*, v.35, n. 129, pp.1085-1114.

Oliveira, R. P. de e Araujo, G. C. de. (2005) Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.28, jan./abr., pp. 5-23.

Ravitch, D. (2011) Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e os modelos de mercado ameaçam a educação. Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre/RS: Sulinas.

Silva, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. (2009) *Cadernos Cedes*, vol. 29, n. 78, maio/ago, pp. 216-226.

Vianna, H. M. (2003) Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. São Paulo: DPE.

Sordi, M. R. L. de; Bertagna, R. H.; Oliveira, S. B. (2018)

Qualidade da escola pública e as políticas neoliberais: que caminhos os estudantes sinalizam? *POLED - Políticas educativas - Revista do Programa de Políticas Educativas: Santa Maria/RS*, v.11, pp.117 - 133.

Sordi, M. R. L.de, Freitas, L.C. (2013) *Responsabilização Participativa*.

Revista Retratos da Escola: Brasília, v. 7, n. 12, jan./jun., pp. 87-99.

Sordi, M. R. L. de; Oliveira, S. B.; Silva, M. M.; Bertagna, R. H.;

Dalben, A. (2016) Indicadores de qualidade social da educação pública avançando no campo avaliativo. *Estudos em Avaliação Educacional: São Paulo, Fundação Carlos Chagas*, v.27, pp.713 - 753.

Sordi, M. R. L.; Varani, A.; Mendes, G. do S. C. V. (Orgs.) (2017).

Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência. Uberlândia/MG: Navegando Publicações.

Werle, F. O. C.; Scheffer, L. S.; Moreira, M. de C. (2012) Avaliação e qualidade social da educação. *ETD – Educação temática digital: Campinas, SP*, v.14, n.2, jul./dez., pp. 19-37.



Políticas Educativas de Inclusión y Diversidad en Latinoamérica

Juan Bello Domínguez

Resumen

La Educación, Diversidad e Inclusión en América Latina, se encuentran perdidas ante los procesos cambiantes y dinámicos de la sociedad y el proceso global, las han desplazado a un ámbito de falta de credibilidad y desconfianza, en donde las comunidades escolares, entraron en un conflicto en torno a sus expectativas. No hablamos de una problemática a resolver con estrategias técnicas o recursos eficientes, sino, con procesos de construcción identitaria de legitimidad.

Si hablamos de políticas de inclusión social o escolar, nos remite necesariamente a la categoría de la exclusión. Históricamente, la sociedad latinoamericana y sus instituciones refieren procesos de homogenización estructural y sistemática, cuyos testimonios refieren a la búsqueda de la homogeneización social, cultural y educativa. El discurso "democrático" en la sociedad y la inclusión, está ligado a cuestiones de legalidad y no basta el reconocimiento formal de las instituciones para fortalecer y consolidar la inclusión, es indispensable su legitimidad.

Para abordar las Políticas Educativas, Diversidad e Inclusión, no es suficiente señalar el acercamiento entre las diferencias y sus modelos de atención o proceso de legitimación normativa. Hay que recuperar los espacios de intermediación social, cultural y educativa, para identificar los intercambios que dinamizan a su vez, los procesos educativos y culturales, la construcción de identidades y la puesta en común de los procesos interculturales.

Palabras claves: Políticas Educativas, inclusión, diversidad.

Introducción

La educación en América Latina ha sido históricamente fundamental para los proyectos de desarrollo de la sociedad y como una inversión social, económica y cultural que responde a los nuevos retos que plantean los cambios a nivel mundial. La calidad expresada en términos de la optimización de recursos y promoción del proceso de cambio, a partir de su vinculación con las necesidades de la sociedad y la idea del desarrollo.

Al poner el acento en las desigualdades y basados particularmente en los indicadores de pobreza, el trabajo de los organismos internacionales en el ámbito educativo. Se



encaminó a generar una serie de políticas para la atención de los grupos vulnerables, ubicados en el rango de grupos marginados por las carencias que comparten con otros sectores pobres de la sociedad.

Las cumbres, reuniones y conferencias de los organismos internacionales como la UNESCO, --entre otras--, transmiten, difunden y recomiendan en el campo de la educación, formas de entender la organización, las relaciones sociales y el poder para tomar las decisiones y estrategias colectivas que, según ellos, ofrecen oportunidades.

El proceso de globalización modificó la institucionalidad económica, social, cultural y educativa de la sociedad, para atender las necesidades de los grupos hegemónicos. Las reformas educativas de la última década del siglo XX (UNESCO, 1990, 1994, 1996 y 2000), entre otras) postularon un cambio de paradigma (al menos de manera implícita) y siguieron modelos de una impresionante retórica curricular.

Si hablamos de inclusión social o escolar, la expresión misma nos remite a la "exclusión". En el marco histórico de la sociedad y de las instituciones educativas los testimonios refieren a la búsqueda de la homogenización. El discurso "democrático" en la sociedad y la escuela está ligado a cuestiones de legalidad, y no basta, el reconocimiento formal de las instituciones para fortalecer y consolidar la inclusión (Bello, 2014).

Fundamentación del problema

La presencia y postulación de temas para la agenda mundial de los organismos multilaterales en el último cuarto del siglo XX, se dio de manera intermitente y casi permanente. Se incrementaron las reuniones mundiales, los convenios internacionales y las declaraciones globales. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) y sus diversos organismos, sobre educación, trabajo, cultura, infancia, alimentación, entre otros, organizaron los foros para el debate e impulso de la agenda mundial.

El tema sobre la educación se convirtió en prioridad para la ONU, al desplegar múltiples foros y reuniones con apoyo de organismos financieros y gobiernos internacionales. La sociedad se convulsionaba con las diferentes manifestaciones contra aquellos grupos y prácticas sociales, que exigían respuesta y atención a sus expresiones diversas.

Se desarrollaron políticas educativas y culturales específicas, para atender las necesidades sociales y educativas de la población (UNESCO, 1990, 1994, 2000). Las características de estas políticas mostraron una amplia diversidad en el diseño e



instrumentación, cuyo propósito era dar cuenta de las características socioeducativas y lingüísticas de la población, las cuales, manifestaban grados de marginación, exclusión y desigualdad (Dietz y Mateos, 2011).

La Conferencia Mundial de Educación para Todos en Jomtien, Tailandia, en 1990, centró los principios de la educación entre la asimilación, integración, reconocimiento, compensación y focalización (Bello, 2012). En dicha conferencia, los representantes de los países participantes se comprometieron a garantizar en el periodo de una década, la respuesta a las necesidades básicas de aprendizaje de cada niña y niño, joven y persona adulta. La conferencia centró su atención principalmente en el acceso universal a la educación. (UNESCO, 1990).

La alineación del desarrollo humano con la política educativa se encuentra en la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos* de Jomtien, Tailandia, la noción de educación se vincula con la de desarrollo humano, y pone especial énfasis en las Necesidades Básicas de Aprendizaje (NEBAS):

Como necesidades básicas de aprendizaje se definen aquellos conocimientos necesarios que todo individuo debe tener para hacer frente a las necesidades que le plantea su entorno social y las dificultades que le presenta su medio ambiente, y que el sistema educativo debe ayudar a adquirir [...] Estas necesidades son el piso y no el techo de las aspiraciones educativas (UNESCO, 1990, p. 11)

La atención de las NEBAS implicó ampliar las oportunidades para la formación de las capacidades humanas en los dos aspectos que considera el desarrollo humano: mejorar el estado de los conocimientos y las destrezas, así como el uso que se hace de ellos para el acceso al bienestar social generado por el desarrollo y los mecanismos de distribución del ingreso.

Ahora, aparecía en esta declaración, el acceso de los que no pertenecían antes a todos: pobres, niños que trabajan, en situación de calle, de zonas remotas y rurales, migrantes, pueblos indígenas, refugiados, etc. Se enfatizaría a aquellas personas impedidas que requieren atención especial. La coexistencia de las diferencias sociales, culturales y educativas, evidenciaron la proliferación, el recrudescimiento y la exacerbación de las tensiones.

¿La exclusión, marginación, discriminación, pobreza, vulnerabilidad, asimetría, equivalencia, maltrato, abandono y violencia, se presentan como nuevos problemas? o

¿tenemos que plantearnos nuevas preguntas sobre estos viejos problemas? Se nos



presentaron como surgimiento de nuevos problemas, debido a las contradicciones en el cambio de los paradigmas para su atención en el marco de las políticas públicas, sin embargo, consideramos trazar nuevos planteamientos problemáticos y preguntas a dichos fenómenos.

Al paso del tiempo, esos modelos centrados en el acceso, equidad y tolerancia, mostraron argumentos debatibles y débiles desde su fundamentación para encontrar la justicia en nuestras sociedades. (Bello y Aguilar, 2016b). Avance sustantivo y significativo en el marco de las rupturas lo representa la concepción de todos, sin embargo, con limitaciones conceptuales, contextuales y prácticas. La exacerbación de las contradicciones y las diferencias, exige un replanteamiento en las demandas educativas centrada en los derechos y no en las oportunidades y posibilidades de las políticas públicas (Bello y Aguilar, 2016a).

En el plano educativo -destaca la Declaración-, el planteamiento de ruptura hacia el paradigma de la enseñanza por el del aprendizaje, representa un cambio cualitativo para la constitución y búsqueda en el abordaje de la problemática de las diferencias y las desigualdades. En el debate, destacamos cuatro planteamientos para impulsar la concepción de la inclusión: 1) ser diferente o ser desigual; 2) ser diferentes y ser desiguales; 3) ser diferentes y ser tratado de manera desigual o, por último 4) ser desiguales y ser tratado de manera diferente.

Metodología de investigación

Partimos de la convicción de que la diversidad es una condición de las sociedades, y por tanto, no puede ser atendida, en virtud de que se viven antes de atenderse, por ello, los modelos y la buena voluntad de la atención, raya en el vieja concepción del pensamiento único de la colonización y destaca los falsos principios de salvar, cuidar, sanar y atender a aquellos que aún no alcanzan un grado de desarrollo, civilización o educación (Sartre, 1963). Por otro lado, se analiza la intencionalidad desde las políticas a la sensibilidad para celebrar, recuperar, revitalizar, resguardar, entre otros, estas características socioculturales de grupos diferentes.

En medio de la contradicción de las políticas públicas, la metodología de investigación impulsará la construcción y análisis del discurso de las políticas educativas. Impulsará la revisión de las políticas en el marco global y sus diferentes visiones de integrar desde el déficit, la carencia, la enfermedad, la incapacidad o el desconocimiento. Las diferencias étnicas, lingüísticas, físicas e intelectuales desde cada una de las



Declaraciones, son analizadas desde el “deber ser” y sus estrategias impulsadas por el principio de la “Equidad”, entendida como: dar a cada quien lo que necesite, lo que se le pueda complementar, dar o dotar. Consolidar el análisis de conceptual de cómo *las mayorías, los normales, los regulares, los completos, los que saben, los que no carecen*, ofrecen su espacio para que las *minorías* accedan a lo que no le pertenece, a lo que les ofrecen de buena voluntad, para que sean integrados.

Se insistió en articular un análisis sobre las instituciones educativas regulares, en la búsqueda de modelos centrados en la integración, apegados a las recomendaciones educativas internacionales y orientadas por las políticas educativas, más que a enfoques pedagógicos centrados en la convivencia y el fortalecimiento de las diferencias, para concluir como se daría inicio a otro proceso y enfoque multiculturalista de legitimación sistemática, bajo el cual, se ha intentado integrar a grupos vulnerables y marginados a los sistemas educativos. (Bello, 2015)

Políticas de Inclusión y Diversidad

El proceso para impulsar las recomendaciones en el marco educativo internacional, continuaron con la suma de intereses por parte de los organismos multilaterales y de crédito internacional. Las Comisiones Internacionales de Educación para el siglo XXI en 1996 y Cultura y Desarrollo en 1997, impulsaron un conjunto de recomendaciones (La Educación Encierra un Tesoro y Nuestra Diversidad Creativa), con el propósito de iniciar procesos de reformas socioeducativas y culturales, como parte de las políticas de reconocimiento y atención a la diversidad (Delors, 1996) (UNESCO, 1997).

La Comisión Internacional sobre la Educación del Siglo XXI auspiciada por la UNESCO, plantearía un conjunto de problemáticas para el nuevo siglo, signadas todas ellas, por una incuestionable preocupación intermitente de lo que Edgar Moran (1999) cifra en la constante Incertidumbre y la referencia de Bauman (2013) como Liquidia. Insistente pregunta retumbaba entre los miembros de la Comisión coordinada por Delors ¿podremos vivir juntos?, ¿cómo aprender a vivir juntos? Recupera planteamientos trazados ya en décadas anteriores como: discriminación, exclusión, marginación, desigualdad, pobreza, etc. El marco global y diverso en el que se movía el mundo, traería un conjunto de nuevas preguntas y planteamientos para los intelectuales preocupados por las relaciones creadas por la migración rampante, la apertura de fronteras comerciales y socioculturales, entre otras.



Se asumirían planteamiento y compromisos para promover y respetar el pluralismo y las *minorías* en la lucha contra la xenofobia, el racismo y la discriminación religiosa, de género, indígena y sexual. La conformación de identidades y organizaciones en el marco de la globalización, exige la idea (desde los organismos multilaterales), de que el propósito del desarrollo no es solamente el crecimiento económico, sino que el desarrollo debiera estar estrechamente relacionado con los niveles de bienestar. (UNESCO, 1997).

El paradigma de cambio y evolución social que sustenta el desarrollo, en el plano educativo, se traduce en una serie de postulados concretos. La concepción sobre la educación se configura mediante la articulación de varias perspectivas: 1) la educación considerada como factor de desarrollo; 2) la educación como vía de transformación social en tanto medio para ubicar a los individuos en el aparato productivo, y, 3) como factor de innovación y movilidad social; esta última concepción tiene su base en los países y empresas que son exitosos, por eso se deduce que la inversión en educación es una inversión para el desarrollo; esto quiere decir, que la educación es la base para propiciar el desarrollo integral de los individuos, la adquisición de valores y a favorecer los procesos de democratización y equidad; y, en un segundo momento como soporte para el desarrollo, al vincularla con la eficiencia de los procesos productivos y la competitividad (UNESCO, 1996).

El conocimiento se convirtió – en las últimas décadas --, en el principal factor productivo, y ello, no solo es una falta ética, sino un error económico, postergar las políticas sociales que tiendan a la expansión de las posibilidades de ampliar el capital humano para generar recursos flexibles e incorporar el progreso técnico a los procesos productivos. Esta concepción soslaya aspectos cualitativos, al centrarse en lo cuantitativo y, aunque no precisa las formas de educación, se privilegian los estratos más altos de la sociedad, manifestándose un alto grado de desigualdad, marginación y exclusión.

Los problemas de identidad y su vínculo con lo político, conllevarían a dirimir sobre las posibilidades y los límites del papel de la cultura y la educación en las relaciones sociales y su condición de marginación y exclusión. En el discurso, se reconocerían los derechos a ser diferentes, a la libre determinación y a la autonomía de las comunidades, pero sin una sólida voluntad política, para llevar a cabo las transformaciones en la sociedad, la escuela y la diversidad, con una marcada limitación de la justicia, orientada más hacia el ofrecimiento de oportunidades y no a garantizar los derechos humanos.



La contribución social de la escuela consistiría –según estas reuniones-- en ofrecer las oportunidades para que: el individuo acceda a competencias para el aprendizaje y a sostener una oferta educativa para que el individuo la adecue a las condiciones de vida y requerimientos de conocimientos y saberes.

El proceso de la globalización en el ámbito de las políticas sociales de los Estados Latinoamericanos, estableció el reconocimiento y la atención de las diferencias culturales y las desigualdades sociales. La orientación de las recomendaciones del desarrollo humano, la cultura y la educación por parte de los organismos multilaterales en el contexto de la exclusión y la marginación, emergieron frente a un mundo que cambió para mantener el principio de incluir a los excluidos de siempre y a los grupos vulnerables, en el tránsito de la discursividad hacia las prácticas socioculturales y en nombre de la interculturalidad, la inclusión y la paz (Bello, 2014).

La educación es considerada un elemento importante, por medio de ella, se pretende transitar hacia la equidad social y a la gobernabilidad democrática, por ello, el Banco Mundial derivó de su propuesta económica, una orientación hacia la educación, para garantizar el acceso a un nivel mínimo de educación (competencias básicas). La reforma se presentó como un factor fundamental para el desarrollo de aptitudes, destrezas, y creatividad que tendería a traducirse en competitividad. El conocimiento es el elemento central del paradigma; juega un papel relevante en la inclusión, integración, solidaridad y movilidad social y es un componente esencial del orden democrático, esto implica –discursivamente -- que la base de la democracia no solo es la economía, sino también la aplicación más intensiva del conocimiento, la información y la comunicación. La política educativa tuvo una orientación hacia la expansión de la cobertura, con el propósito de universalizar la educación. El sistema educativo exhibía un crecimiento en la educación básica que ejerció presión hacia los siguientes niveles educativos debido a la demanda por su expansión y el ingreso irrestricto como factor de movilidad social.

Políticas Educativas y Tensiones

Los efectos difusores del proceso globalizador en el ámbito de las políticas sociales, propiciaron la alineación temática del desarrollo humano, la cultura y la educación, establecieron el reconocimiento y la atención de las diferencias culturales y las desigualdades sociales para la inclusión como finalidad de la cohesión social en el contexto de la exclusión y la marginación. Las miradas disruptivas diversas emergen en el tránsito de la discursividad hacia las prácticas, frente a un mundo que cambió para mantener el principio organizador vigente, incluir a los excluidos de siempre y a los



nuevos marginales.

La conformación y organización de las escuelas se ha vuelto más compleja y tensa: sus estructuras se volatilizan, las diferencias se exageran y solo se entiende por sus procesos, dinámicas, productos, posiciones o lenguajes.

Se desarrollaron políticas “específicas” para atender las necesidades sociales y educativas de la población (UNESCO, 1990, 1994, 2000). Las características de estas políticas, mostraron una amplia diversidad en sus formas concretas en el diseño y su instrumentación, cuyo propósito era dar cuenta de las características de los diseños y acciones llevadas a cabo por la política social y educativa, en el contexto de la diversidad y las características socioeducativas y lingüísticas de la población, las cuales manifiestan grados de marginación, exclusión y desigualdad y las Comisiones Internacionales (UNESCO, 1996), (UNESCO, 1997) entre otras, pregonaron e impulsaron un conjunto de recomendaciones, con el propósito de atender dicho dilema: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser y, aprender a transformarse uno mismo y la sociedad.

Las políticas educativas nacionales recogieron dichas recomendaciones e impulsaron nuevas reformas. Daba inicio otro proceso y enfoque multiculturalista de legitimación sistemática, bajo el cual, se intentó “integrar” e “incluir” a grupos “vulnerables” a los sistemas educativos. En el contexto de las nuevas reformas del sistema educativo, se impulsaron enfoques pedagógicos que se avocaron a esa atención de la diversidad e integración de las minorías o los diferentes.

Establecer el paradigma de la diversidad, la inclusión y el diálogo intercultural en el contexto sociocultural, implica generar escenarios que lo favorezcan frente a identidades, que se presentan en las demarcaciones culturales y tienden a su hibridación; identidades de larga data que mantienen cierto rango de flexibilidad y en su recreación, les permite conjugar las permanencias con culturas diferentes y sus relaciones.

Se insistió en impactar “todas” las instituciones educativas en un ambiente incierto, en donde los normales se empezarían a sentir cercanos a aquellos que “no lo eran”. Se insistió en la búsqueda de modelos centrados en la integración y/o la inclusión, apegados a las recomendaciones educativas internacionales y orientadas por las políticas educativas, más que a enfoques pedagógicos centrados en la convivencia y el fortalecimiento de las diferencias.



La coexistencia de las diferencias sociales, culturales y educativas, evidenciaron la proliferación, el recrudecimiento y la exacerbación de las tensiones. Al paso del tiempo, esos modelos centrados en la integración y/o inclusión, muestran argumentos debatibles y débiles desde su fundamentación, que insiste en la coexistencias y la tolerancia, más que en la convivencia y el dialogo. Nuestra mirada hacia la “atención de la diversidad” impulsada desde los espacios institucionales, supone que, las actuales prácticas pedagógicas, escolares y sociales, no pueden seguir como están y que se necesita un cambio.

La conformación de identidades y organizaciones en el marco de la globalización, exige la idea de que el propósito del desarrollo no es solamente el crecimiento económico, sino que el desarrollo debiera estar estrechamente relacionado con los niveles de bienestar. (UNESCO, 1997) Se hace indispensable un escenario que pueda generar el diálogo cultural y educativo, crear vínculos entre sujetos, manifestar diferencias, solidaridades, resistencias, discrepancias; pero sobre todo, que sea un marco en donde la interculturalidad sea el principio organizador que propicie el contacto entre culturas, para la reelaboración constante de las mismas y la negociación de las diferencias en el marco de la construcción de las identidades.

El reconocimiento de las diferencias y su coexistencia, mostraron que no son suficientes como políticas culturales y educativas, porque hay matices entre ellas por el ámbito que les compete y a su interior, se gestan otras que provocan mayores contradicciones. Es cierto que el proceso de reconocimiento de los diferentes, manifestó avances sociales, culturales y educativos y, contribuyó a que emergiera la necesidad del dialogo entre estos. Sin embargo, también encubrió y legitimó procesos de discriminación y exclusión.

Los problemas de identidad y conformación del imaginario colectivo conllevan a dirimir sobre las posibilidades y los límites del papel de la cultura y la educación en las relaciones interpersonales, los movimientos sociales y su condición de marginación y exclusión. En el discurso, se reconocen los derechos a ser diferentes, a la libre determinación y a la autonomía de las comunidades escolares, pero no existe voluntad política para llevar a cabo las transformaciones en la sociedad y la escuela, para la alteridad, la otredad y la diversidad.

Es necesario reconstruir los vínculos y las relaciones, ante la complejidad de las formas de hacer educación o el contacto entre imaginarios más allá de las oposiciones entre la otredad y la alteridad. Para abordar la cuestión del dialogo y la convivencialidad, no es suficiente señalar la oposición o acercamiento entre las diferencias, ni centrar la atención



entre los otros, hay que recuperar los espacios de intermediación social, cultural y educativa, y tener en cuenta que estos ámbitos, son tocados con la misma intensidad. Así, con el diálogo y la convivencialidad, se incrementan los intercambios que dinamizan a su vez, los procesos educativos y culturales, la construcción de identidades y la puesta en común de la multiculturalidad paralelamente a los procesos interculturales.

Se vive en sociedades diferenciadas, en contraposición con la idea de homogeneidad expresada en los imaginarios de la igualdad ciudadana contruidos históricamente en torno a los Estados nacionales, por ello, es preciso articular la búsqueda de las identidades individuales y grupales, con la búsqueda del diálogo democrático de la sociedad. Los retos de la conformación de la ciudadanía, llevan a enriquecer la identidad de la cultura y la educación en su pluralidad y expresiones, y junto con ello, a proyectar las culturas locales, populares y comunitarias en todos los espacios, como parte de la estrategia de las políticas que se adopten, no solo desde el punto de vista de generar igualdad de oportunidades y compensación de diferencias, sino como un compromiso que conduzca hacia un desarrollo equilibrado, bajo la cohesión (que no homogeneización) de grupos y la participación activa.

Como proceso de producción, circulación y consumo de significados de la vida en sociedad, la cultura, es un elemento que contribuye a establecer las diferencias entre los sujetos y grupos sociales, es la terraza de las relaciones que se viven y desarrollan en sociedad, lo que las hace diferentes de las otras, propiciando una construcción y reconstrucción permanente de las mismas, porque la cultura, comprende el conjunto de relaciones, elementos y procesos que conforman el ámbito social, que se traduce en formas de relacionarse, de producir y de vivir.

Es necesario reconstruir los vínculos y las relaciones, ante la complejidad de las formas de hacer cultura o el contacto entre imaginarios más allá de las oposiciones entre lo global, regional o local. Para abordar la cuestión de la identidad, no es suficiente señalar la oposición entre lo local, regional y lo global, hay que recuperar los espacios de intermediación social, cultural, educativa y política, y tener en cuenta que no todos los ámbitos y sectores sociales, son tocados por la globalización con la misma intensidad. (García, 1999)

Existen consideraciones en torno a las características de inequidad y exclusión que privan en el modelo educativo, volviendo los ojos hacia sus costos y alcances. No es posible seguir pensando a la educación como una totalidad homogénea, debido al ritmo y desarrollo diferentes de las acciones sociales.



No basta con la formulación de políticas basadas en el respeto mutuo y la libertad cultural, como lo traza el multiculturalismo; se hace necesario el ejercicio de la libertad cultural y educativa para la construcción del diálogo y la convivencia. El momento histórico, exige el ejercicio y la participación democrática que dé respuesta a las expectativas de la diversidad de pueblos y culturas que forman parte de la sociedad. En este sentido, la cultura y la educación se convierten en propósito y base social del desarrollo, como la realización de la existencia del ser humano en forma integral, como la posibilidad de que la cultura pueda enriquecerse y desarrollarse como fuente de progreso y creatividad; como una posibilidad, no solo de construir el desarrollo, sino la vida misma en todas sus dimensiones.

La tensión que provoca el encuentro alternativo entre la diversidad, no se superará sin generar cambios importantes en torno a los procesos educativos, culturales y sociales. Las sociedades constituidas a partir de la multiculturalidad y de la interculturalidad, han planteado un papel importante en el debate sobre las políticas educativas y sobre el destino de las instituciones. La estructuración de las demandas educativas como alternativas posibles y su nivel de crecimiento en torno a la organización, permitirá a los colectivos escolares y a sus actores, insertarse en los escenarios del diálogo, acuerdos y convivencia. La organización educativa de las sociedades se ha vuelto más compleja y se entiende por sus procesos, dinámicas, productos, posiciones, lenguaje o sistemas de comunicación.

Conclusiones

En torno a las Políticas Educativas, asistimos a un proceso educativo que nos permite concebir la utopía de movilizar a las comunidades escolares con opciones diversas, en un proceso de participación, diálogo y convivencia. Los grupos sociales excluidos, marginados y expulsados del sistema educativo ayer, han luchado por encontrar espacios en torno a su diversidad educativa y cultural hoy, para permanecer, manifestarse y ser escuchados, para acceder al diálogo que les permiten definirse, movilizarse, afirmar su cultura, su identidad y dar sentido a su vida.

Aspirar a Políticas Educativas y un modelo alternativo que responda a las expectativas de la población, implicaría desarrollar procesos educativos y culturales que las comunidades reconocen como legítimos, y les asegure la construcción de su experiencia social e histórica. Los cambios y transformación en la educación, no son únicamente medidas técnicas, operativas, o didácticas; los procesos de cambio, convivencia y diálogo, son irreversibles



La pedagogía de la convivencia construida en la apropiación de las Políticas Educativas, conforma la búsqueda de proyectos alternativos, emergentes y prospectivos por parte de las comunidades educativas, con el propósito de revertir buenas intenciones institucionales, pero limitadas en su acervo conceptual y metodológico. La pedagogía de la convivencia, ha sido un proyecto en construcción, una tarea que ha requerido muchas manos, muchos saberes, muchas historias de vida, muchas inteligencias, muchas genialidades, las cuales, no han sido apreciadas y recuperadas, por lo que todavía está marcada como un proyecto inconcluso.

La reforma curricular ha cursado por diferentes políticas y momentos, desde la directriz educativa, los actores del proceso educativo enfrentan la imposición institucional, las voces disruptivas de los docentes confrontan y resisten, asumen los cambios así como su responsabilidad de amplio espectro, marcada por la educación en el contexto de la inclusión y la interculturalidad. La escuela, perenne e incólume se adapta, así como los actores que le dan vida, para “continuar con la tarea de educar”.

La institución escolar es escenario de momentos constitutivos desde las Políticas Educativas en la marco global, los docentes articulan la necesidad de respuesta de una sociedad que deposita todo tipo de demandas en la educación, la escuela y los docentes. Ya sea en la normativa de la política pública o con propuestas propias, las voces emergentes de los maestros encuentran eco en prácticas ceñidas al marco institucional o como respuesta al contexto en el que se desarrollan, lo cierto es que gestan un proceso de interpelación y escucha, los docentes tienen frente a sí, el reto de contagiar a otros para establecer procesos de comunicación entre pares y relaciones dialógicas entre los actores del proceso educativo.

Referencias

- Bauman, Z. (2011) *Daños Colaterales. Desigualdades sociales en la era global*, México: Ed. FCE
- Bello Domínguez. J. (2014). “De la Pedagogía Correctiva a la Pedagogía de la Inclusión”. Conferencia en el Congreso Internacional de Educación Inclusiva. Tlaxcala, México, noviembre 2014.



Bello Domínguez, J (2016c) “Discriminar desde la palabra. Reivindicar desde su construcción. Diálogos desde la educación e inclusión”. en Camacho, J. et. al. (Coord) *Educación Especial. De la atención básica a la inclusión educativa y social*. México: Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano. Universidad Autónoma de Tlaxcala y Castellanos Editores.

Bello Domínguez, J y Aguilar, M. (2016a) “Educación y políticas de inclusión en América Latina” en Bello, J. y Aguilar, M. (Coord) *La Educación Inclusiva. Reflexiones desde Latinoamérica*. Universidad Federal de Espírito Santo, Brasil. Universidad del Azuay, Ecuador. Corporación Universitaria Latinoamericana, Colombia y Castellanos Editores, México.

Bello Domínguez, J y Aguilar, M. (2016b) “Educación Inclusiva o la Inclusión de los otros” en Bello, J. y Aguilar, M. (Coord) *La Educación Inclusiva. Reflexiones desde Latinoamérica*. Universidad Federal de Espírito Santo, Brasil. Universidad del Azuay, Ecuador. Corporación Universitaria Latinoamericana, Colombia y Castellanos Editores, México.

Bello Domínguez, J. (2015) “De la Pedagogía Correctiva a la Pedagogía de la Inclusión” en Mendoza, C. Et. Al. (Coord) *Educación Inclusiva. “Una Utopía Posible”*. Universidad de Almería, España; Universidad Autónoma de Tlaxcala, México y Editorial Enfoques Educativos, España.

Bello Domínguez, J. (2015) “Los Vulnerables y su Inclusión Educativa” en Mendoza, C. Et. Al. (Coord) *Educación Inclusiva. “Una Utopía Posible”*. Universidad de Almería, España; Universidad Autónoma de Tlaxcala, México y Editorial Enfoques Educativos, España.

CEPAL. (1992) *Equidad y transformación productiva: un enfoque integrado*. Santiago de Chile: ONU/CEPAL.

CEPAL/UNESCO. (1992) *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: ONU/CEPAL.

Delors, J. (Coord) (1996) *La Educación Encierra Un Tesoro*. ONU/Ediciones UNESCO/Correo de la UNESCO.

Dietz, G., Et. Al. (2011) *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Ed. SEP-CGEIB.

García Canclini, N. (1999). *La Globalización Imaginada*. México: Ed. Paidós

Morin, E. (1999) *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Santillana-UNESCO.



PNUD.(1990) *Desarrollo Humano. Informe 1990.* Nueva York:
ONU. Recuperado de
<http://hdr.undp.org/es/informes/mundial/idh1990/capitulos/espanol/> 22 mayo
2015. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001591/159125S.pdf>

UNESCO. (1990) *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.* Jomtien: Tailandia. 5 a 9 de marzo.

UNESCO. (1994) *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad.* Declaración de Salamanca, Salamanca España, UNESCO.

UNESCO. (1997) *Nuestra diversidad creativa. Informe de la comisión mundial de cultura y desarrollo.* México, ONU/Ediciones UNESCO/Correo de la UNESCO.

UNESCO. (2000) Reunión Mundial Educación en Dakar, Senegal.

Sartre, J. (1963) Prólogo a la edición de *Los condenados de la tierra* Fannon, F. Ed. FCE



Organismos multilaterais e instrumentos de regulação transnacional de políticas educacionais: regulação por resultados e recursos escolares na América Latina.

Daniel Santos Braga
Débora Cristina Silva
Marisa Ribeiro Teixeira Duarte

Resumo

Este artigo aborda os instrumentos de política de regulação transnacional no campo da educação básica e tem por objetivo analisar as métricas utilizadas no estudo comparado de condições de oferta das escolas. O objeto de análise foram os relatórios do projeto *School Resources Review* (SRR) da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, mais especificamente, os de três países latino-americanos signatários do programa: Uruguai, Chile e Colômbia. A hipótese em discussão é que ao estabelecer métricas para um estudo comparado, os relatórios também expõem padrões desejáveis de condições de oferta para diferentes países. Dessa forma, a assessoria política prestada pelo projeto atua no sentido de estabelecer uma padronização de procedimentos, para que os países com piores desempenhos executem ações específicas de gestão, que os aproxime daqueles com resultados mais exitosos.

Palavras-chave: Políticas de Educação; Regulação transnacional; Educação Comparada; Instrumentos de Ação Pública.

1. Introdução

Nas últimas décadas os sistemas de educação de diferentes países da América Latina têm se concentrado em garantir a melhoria do desempenho de seus estudantes nas avaliações de larga escala. Essa preocupação se insere em um movimento global de reforma educacional ancorado na gestão por resultados e promoção de políticas de *accountability* (Maroy & Voisin, 2013), incentivadas por organismos multilaterais.

Essa externalização de políticas (Steiner-Khamsi, 2011), chamada por Ball (2002) de uma verdadeira “epidemia política da performatividade”, encontra respaldo quando as estratégias mínimas de sustentação da autoreferencialidade de cada sistema (conforme Luhmann, 2006 como citado em Steiner-Khamsi, 2011) não conseguem, por si mesmas, justificar a execução dessas políticas.



Assim, a introdução em nível nacional de políticas formuladas em outros lugares é legitimada junto à opinião pública uma vez que é atribuído a elas um caráter técnico que objetiva “melhorar a eficácia do ensino, reduzir as desigualdades e diferenças de desempenho entre grupos de alunos (a equidade), [...] controlar ou então reduzir os custos, ou seja, melhorar a eficiência” (Maroy & Voisin, 2013, p. 882).

Ao analisar esse discurso institucional (Krieg-Planque, 2018) de aparente neutralidade da avaliação enquanto instrumento orientador de políticas educacionais, revela-se as dimensões do estabelecimento de um novo paradigma político (Maroy & Voisin, 2013). Ou seja, por trás da despolitização técnica do instrumento, se propõe uma concepção de educação escolar como sistema de produção, na qual são investidos insumos (*inputs*) e da qual se espera resultados (*outputs*).

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é um dos organismos multilaterais que exerce influência nas políticas latino-americanas. Na educação, o papel dessa organização se dá, sobretudo, através do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Trata-se de exame aplicado periodicamente com o objetivo de produzir indicadores de proficiência dos estudantes dos países envolvidos, referentes às áreas de Leitura, Matemática e Ciência¹. Em função do desempenho de cada país no exame (e sua classificação em um ranking comparativo com os demais países participantes), a OCDE realiza consultorias, programas e assessoramento com vistas a melhoria da performance. Um desses programas é o ‘Estudo de políticas para a melhoria da eficácia na utilização dos recursos educativos’², mais conhecido como *School Resources Review* (SRR). O programa analisa como a regulação, distribuição e gestão dos recursos educativos estão associados à melhoria da qualidade, equidade e eficácia da educação (OCDE, 2013).

A pesquisa aborda o programa SRR e analisou, inicialmente, no documento denominado “Quadro Comum de Questões”³, a composição estabelecida pela OCDE para aferir recursos escolares. Este documento foi elaborado ainda na fase de planejamento do programa. Em seguida sistematizou as diferenças apresentadas nos relatórios de cada país disponibilizados na segunda fase do programa. Finalmente, foram analisadas as recomendações constantes no documento de resposta – Relatório de revisão – encaminhado aos governos dos países selecionados. Os documentos que compõem a fase final do programa não foram abordados neste estudo. A hipótese em discussão é que ao estabelecer métricas comuns para um estudo de sistemas educacionais diversos, os relatórios também expõem uma concepção de padrões



desejáveis de recursos escolares. Dessa forma, as recomendações de políticas públicas para "governança, distribuição e gerenciamento dos recursos" educacionais, presentes nos relatórios enviados pela OCDE aos países se legitimam por apresentar orientações capazes de promover melhores resultados de estudantes nos testes de desempenho. Assim, a assessoria prestada pelo projeto, e, por conseguinte, pela OCDE, atuaria como instrumento de política de regulação transnacional no campo da educação, no sentido de estabelecer políticas prioritárias, para que os países com piores desempenhos executem ações que os aproxime daqueles com resultados mais exitosos.

2 Regulação transnacional e avaliações em larga escala

Instrumentos de políticas públicas são um tipo particular de instituição, uma vez que estabilizam os modos de cooperação entre atores diversos e desiguais. Além disso, os instrumentos não são neutros, mas portadores de valores e, ao mesmo tempo, produtores de valores, pois induzem uma problematização específica dos objetos na medida em que misturam componentes técnicos (métricas, cálculos, regras jurídicas e procedimentais) e sociais (representações e símbolos). “Cada instrumento é uma forma condensada de conhecer o poder social e as formas de exercê-lo”. (Lascoumes & Le Galès, 2012, p. 202). O crescimento da instrumentalização de políticas nas últimas décadas se deu em um contexto de regulação pós-burocrática dos Estados, marcada pela crise das finanças públicas desde as décadas de 1970 e 1980. Se tradicionalmente, a regulação política era considerada como um conjunto de arranjos institucionais e de mecanismos de controle e enquadramento das ações por uma autoridade política reconhecida (regulamentação), com a crise dos Estados-Providência novos atores sociais (públicos e privados) surgem – ou passam a se mobilizar por dentro, por fora ou em articulação com o Estado (Maroy, 2011). Dessa forma, há um deslocamento da noção de regulação como regulamentação para uma compreensão de regulação como “um jogo e como resultante de uma multiplicidade de ações em um campo de ação específico” (Maroy, 2011, p. 690).

A regulação política é pensada, à luz da sociologia política ou da sociologia das organizações, como um processo plural e conflituoso de produção de regras do jogo, como entrelaçamento de ações e de dispositivos de coordenação, por natureza, situados e em contínua interação. (Maroy, 2011. p.691).

A literatura latino-americana de política educacional, desde as últimas décadas do século XX, tem analisado a regulação dos sistemas educacionais como processo de globalização de princípios e práticas políticas produzidos em outros lugares.



Predominam abordagens que advogam a implementação de “*best practices*” político administrativas difundidas por organizações internacionais/nacionais e agenciadas por pesquisas que aferem fatores intervenientes sobre resultados. As ações de externalização de políticas educacionais voltadas para a promoção de resultados reforçam e são reforçadas pela difusão de medidas de reformas políticas da administração pública.

Nesse sentido, a regulação transnacional consiste em:

[...] o conjunto de normas, discursos e instrumentos (procedimentos, técnicas, materiais diversos, etc.) que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação, e que são tomados pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais como “obrigação” ou “legitimação” para adotarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo. Barroso (2006, p. 44)

Esse contexto de transição dos modos de regulação burocráticos para os chamados pós-burocrático que mobiliza a difusão da regulação por resultados, mas o faz com a coexistência de múltiplas formas sistêmicas. Se por um lado podem melhorar os resultados, por outro, podem também aprofundar desigualdades sociais face à escola.

3 O *School Resources Review* como instrumento de regulação transnacional

O programa *School Resources Review* (SRR) foi inicialmente previsto no Plano de Trabalho e Orçamento 2013/14 do Comitê de Política e Educação da Divisão de Primeira Infância e Escolas da OCDE e, oficialmente, lançado em março/abril de 2013. O objetivo declarado pela OCDE para legitimar o SRR é de analisar como os recursos educativos podem ser regulados, distribuídos, utilizados e geridos para melhorar a qualidade, equidade e eficácia da educação.

No documento com o plano orientador do programa (OCDE, 2013), apresentado ao Comitê Orçamentário da OCDE, subdividiu-se como compondo os recursos educacionais itens agrupados em quatro categorias: i) recursos financeiros - orçamento disponível e despesas; ii) recursos físicos como infraestrutura escolar e computadores; iii) recursos humanos, onde constam professores, funcionários e os diretores de escola; e iv) outros recursos necessários para programas específicos (programas de financiamento orientados para grupos específicos ou com objetivos políticos específicos, tais como bolsas de estudo para estudantes desfavorecidos ou programas para melhorar liderança escolar).



Dessa forma, essas categorias foram consideradas como componentes de recursos necessários à oferta da educação escolar. A OCDE reconhece a prioridade da disponibilidade de recursos financeiros como principal fator interveniente no acesso e permanência na educação escolar (e.g. taxas de matrícula, abandono e conclusão), e nos resultados de longo prazo, tais como o mercado de trabalho e outros resultados sociais (e.g. rendimentos, taxas de retorno, níveis de produtividade, mobilidade social).

A metodologia de trabalho proposta foi dividida em três fases, na qual a primeira, denominada fase analítica, se constituiria em um esforço da coordenação do SRR no sentido de se fazer estudos de revisão de literatura sobre o tema enquanto se recolheria informações sobre as políticas e práticas dos países através dos 'Relatórios de Antecedentes dos Países' (RAPs)⁴. Estes foram preparados em resposta a um conjunto de questões utilizando um quadro comum elaborado desde o documento de apresentação. A segunda fase, de revisão por país, consistiria em uma equipe de até cinco revisores (incluindo pelo menos dois membros do Secretariado da OCDE) que analisaria o RAP e realizaria uma visita de estudo *in loco* no país participante. Para cada país seria produzido um 'Relatório de Revisão do País'⁵ que forneceria conselhos políticos adaptados para melhorar a utilização dos recursos escolares. Por fim, na fase de síntese, combinaria as evidências analíticas e de revisão para alimentar uma série de relatórios comparativos temáticos que forneceria uma conclusão política global.

3.1 Quadro comum para o Relatório de Antecedentes dos Países

A ferramenta de construção do RAP (OCDE, 2013b) é composta de 6 capítulos que visam conhecer a realidade do país participante do programa. São eles: 1) aspectos do contexto nacional (social, econômico, político e demográfico); 2) o sistema escolar (organização, relevância social atribuída pela comunidade, distribuição de responsabilidades, existência de mercado escolar e desempenho); 3) utilização de recursos (fontes de receitas, planejamento, implementação de políticas); 4) distribuição de recursos (repasso de recursos aos subsistemas, escolas e grupos de alunos específicos, além de docentes); 5) utilização de recursos (tamanho de classes, aspectos do trabalho docente e dos gestores como jornada, remuneração e carreira); e 6) gestão de recursos (planejamento, monitoramento e avaliação dos gastos).

Um número considerável dos itens a serem respondidos pelos países previstos na ferramenta de construção do RAP diz respeito aos recursos financeiros. O documento indaga aos países signatários qual é o montante total de recursos disponíveis para a educação escolar, a procedência desses recursos, se e como sua alocação é planejada,



o grau de centralização/descentralização da tomada de decisão em relação à alocação dos recursos, formas alternativas de captação, como os países têm lidado com a crise fiscal, dentre outros.

As questões relativas aos docentes são também detalhadas e aprofundadas em parte do capítulo 4, quando o documento inquirere sobre formação inicial dos professores, formas de recrutamento, atração e retenção de corpo docente. No capítulo 5 o assunto é retomado nas perguntas referentes à relação quantidade alunos x professor, jornada de trabalho, horários de planejamento, estrutura da carreira e remuneração.

As perguntas relativas à infraestrutura correspondem a um pequeno excerto do quadro comum de questões, no qual o documento em seu capítulo 3 inquirere aos países participantes se houve investimentos recentes nas instalações escolares. Questiona também se existem iniciativas políticas para garantir qualidade e adequação das instalações escolares para fins de ensino e aprendizagem e se essas instalações suprem as necessidades de cada escola.

As perguntas colocadas para os relatórios nacionais e o espaço destinado a elas, contém os elementos que configuram a ideia de recursos escolares difundida pela OCDE. Esse quadro de ideias de recursos necessários à educação escola está voltado para a construção de um diagnóstico sobre as políticas de administração dos sistemas educacionais e não para a indicação de bens materiais e humanos necessários ao ensino e aprendizado. Esta pesquisa fundamentasse no conceito de condições de oferta como orientador de análises sobre bens materiais e humanos necessários ao ensino e aprendizagem nas escolas. Ou seja, ainda que os objetivos educacionais possam variar de lugar para lugar, o documento parte da ideia de que todos os países comungam de elementos centrais no planejamento de seus sistemas educativos: o acesso, a participação e o desempenho. Da mesma forma, a eficácia escolar que transparece no documento é entendida como a capacidade de uma escola ou sistema escolar para realizar adequadamente os objetivos educativos declarados; e eficiência escolar diz respeito à realização desses objetivos ao menor custo possível.

3.2 Recomendações políticas para Uruguai, Chile e Colômbia

A análise dos Relatórios de Antecedentes dos Países e a posterior visita *in loco* da equipe da SRR da OCDE produziu um Relatório de Revisão individualizado para cada país participante, nos quais constam conselhos políticos adaptados para melhorar a utilização dos recursos escolares a fim de se superarem os problemas e desafios



previamente identificados. Os relatórios seguem o mesmo esquema de organização do Quadro comum de questões, com a diferença que as questões referentes ao contexto nacional e os dados educacionais foram condensados em um único capítulo.

O relatório do Uruguai foi o primeiro entre os países latino-americanos, sendo realizado em março de 2015 e publicado em 2016. Segundo o texto (Santiago et al., 2016) o ensino primário foi universalizado nesse país. Além disso, o acesso à educação inicial de crianças de 4 a 5 anos é alto, com taxas de cobertura consideravelmente superiores à média da América Latina. No entanto, apesar do (lento) crescimento das taxas de conclusão do primeiro e segundo ciclos do ensino secundário em comparação com outros países da região, elas continuam a ser insatisfatórias. O Uruguai também tem taxas de repetência muito altas em comparação com a região e em nível internacional. Além disso, o nível de aproveitamento dos estudantes em avaliações internacionais diminuiu, mas permanece acima da média regional. Uma das principais preocupações do relatório é a proporção significativa de estudantes com fraco desempenho no ensino secundário permanecendo desigualdades notórias no nível educacional de acordo com o nível socioeconômico dos estudantes.

Para superar os problemas identificados e melhorar a eficácia da utilização dos recursos no sistema educativo uruguaio, o relatório aponta como prioridades políticas para o país

- repensar a governança educacional para facilitar a implementação de reformas e melhorar o uso dos recursos educacionais;
- aumentar a despesa pública global com a educação a fim de se resolverem as principais ineficiências;
- melhorar a transparência dos mecanismos de financiamento da educação e o monitoramento do uso dos recursos públicos;
- aumentar a profissionalização dos professores;
- conceber a avaliação das escolas e lideranças escolares como promotores da melhoria contínua.

Em relação a governança, o relatório argumenta que a organização escolar no país é fragmentada e a distribuição de responsabilidades é ambígua, gerando falta de liderança em relação à política de educação como um todo e, por vezes, competição entre organismos por recursos. Essa fragmentação da educação dificultaria a partilha de recursos pelos subsistemas e impediria também que os recursos sejam transferidos de um sistema para outro quando necessário. Ao mesmo tempo, o documento aponta



uma excessiva centralização, onde autoridades centrais não só gerem o orçamento da educação, a contratação de professores e a atribuição de infraestruturas e equipamento, como também concentram o poder de decisão sobre aspectos menos fundamentais das operações escolares, tais como a aquisição de material didático, as reparações necessárias nas escolas e a aprovação de atividades especiais.

No tocante à participação dos professores na administração do sistema representa um risco. Ao elegerem representantes para o órgão nacional de administração (Consejo Directivo Central) e para cada conselho regional, apesar de participarem diretamente do desenvolvimento da política educacional, isso inclui também decisões que dizem diretamente respeito aos seus interesses. Esta participação direta, inevitavelmente, reforçaria corporativismo que poderiam influenciar o desenvolvimento da política de educação. Segundo o documento, o risco é que algumas políticas educacionais possam ser tendenciosas em favor dos interesses dos professores, e conseqüentemente, o sistema educativo poderia estar mais centrado nos docentes do que nos próprios estudantes.

O documento considera a política de educação uruguaia de busca pela equidade importante, mas entende que esse investimento tem se dado através de programas educativos específicos, especialmente no ensino secundário, enquanto o financiamento regular das escolas acaba por distribuir poucos recursos de acordo com as necessidades específicas das escolas. Isto traria como consequência a redução da transparência do financiamento das escolas. Ao mesmo tempo, outros problemas políticos, como a grande repetência de alunos e a distribuição de professores em certas escolas, não receberam atenção suficiente em termos das desigualdades que introduzem no sistema. O relatório ainda discute a necessidade de se estabelecerem políticas mais claras de responsabilização uma vez que não foram implementadas nenhuma estratégia sistemática para incorporar os resultados da pesquisa educacional uruguaia e internacional nos processos de formulação de políticas.

Sobre o financiamento da educação, o documento reconhece que, embora os gastos tenham aumentado significativamente nos últimos anos em proporção do PIB e em proporção da despesa pública total, ele permanece consideravelmente abaixo da média da OCDE e abaixo do equivalente em outros países da América Latina. Comparada internacionalmente, a despesa pública é particularmente baixa nos programas do setor público em geral. Este nível relativamente baixo de gastos traduz-se em gastos insuficientes com salários de professores e diretores de escolas e materiais didáticos,



tornando difícil atender à demanda por vagas na pré-escola. Os baixos salários dos professores afetam negativamente a qualidade daqueles que entram na profissão docente, uma vez que os melhores alunos não são recrutados devido a percepção da profissão por parte do público e a motivação daqueles que já trabalham na profissão. O atual nível reduzido das despesas com a educação insere-se num contexto em que existem várias pressões para aumentar as despesas públicas neste domínio. A expansão da cobertura, particularmente na educação infantil, exige mais recursos. Além disso, as horas de aula podem ainda ser consideravelmente aumentadas em diferentes níveis de ensino.

O relatório do Chile foi iniciado em 2015 e publicado em 2017. De acordo com os autores (Santiago et al., 2016), o sistema educacional chileno cresceu consideravelmente nos últimos anos. As matrículas no ensino pré-primário aumentaram significativamente e o acesso universal ao ensino secundário foi praticamente alcançado. Também houve um bom progresso na retenção dos alunos no sistema escolar. No entanto, no ensino secundário, as melhorias nas taxas de conclusão e de retenção não foram sustentadas nos últimos tempos e cerca de 20% de uma coorte não chega ao último ano do ensino secundário. Da mesma forma, o desempenho dos estudantes em avaliações internacionais, apesar de ser o melhor da América Latina, permanece abaixo da média da OCDE. O sistema de financiamento por meio de *vouchers* é elogiado, mas a associação entre o nível socioeconômico e os resultados nos testes ainda é bastante forte. Outro ponto creditado como promissor é a política nacional de desenvolvimento da carreira docente, mediante progressão por avaliação de desempenho. Nesse sentido, as prioridades elencadas no relatório foram:

- Consolidar o financiamento do ensino básico e secundário e garantir recursos para a execução da reforma;
- Promover objetivos de equidade através de uma melhor orientação dos recursos para grupos vulneráveis de estudantes;
- Manter esforços para fortalecer a liderança escolar e garantir que a avaliação da escola se concentre na melhoria da escola;
- Assegurar que a reforma da política nacional de professores está intimamente ligada à melhoria da prática docente.

Apesar de creditar a política de subvenções como acertada, o documento reconhece que esse formato torna difícil o financiamento de infraestruturas das escolas. As subvenções incluem uma dotação para apoio à manutenção, mas embora estes fundos



possam cobrir os custos de pequenas reparações, não são suficientes (nem estão reservados) para investimentos maiores envolvendo construção. Além disso, o termo de subvenção proíbe explicitamente a utilização de recursos para investir em infraestruturas. Para tentar reverter a questão, o Ministerio de Educación tem seguido uma nova abordagem em que as necessidades são identificadas a nível regional e os fundos públicos são atribuídos com base em projetos. O relatório, no entanto, aponta que essa estratégia possa acabar por discriminar os municípios de baixa capacidade que não conseguem facilmente competir por esses fundos e, da mesma forma, discrimina os estabelecimentos privados subsidiados que não se enquadram como elegíveis. Este fator pode tornar-se um problema grave no futuro, uma vez que tais instalações não poderão utilizar pagamentos por *vouchers* ou lucros para recuperar os custos de tais investimentos.

Em relação ao trabalho docente, o relatório identifica que existe um excesso de profissionais lotados na educação, especialmente nos municípios. Um fator importante que contribui para esta tendência é a migração de alunos para escolas particulares subsidiadas, o que tem deixando muitas escolas públicas extremamente pequenas com altos gastos por aluno. Outro fator que contribui para novas pressões é a tendência demográfica de redução das taxas de natalidade, o que diminui o número de pessoas em idade escolar. Segundo o documento, não houve nenhuma revisão da rede escolar para avaliar a necessidade de uma reorganização da oferta de educação local, e não foram desenvolvidas estratégias importantes de transporte escolar.

O último relatório dos países latino-americanos signatários do SRR foi o da Colômbia, realizado em 2017 e publicado em 2018 (Radinger et al., 2018). Embora a economia do país tenha crescido fortemente nas primeiras décadas do século XXI, após uma profunda recessão no final da década de 1990, o desenvolvimento econômico tem sido desigual em todo o país, sendo que entre suas regiões é mais de duas vezes maior do que a média da OCDE e ligeiramente maior do que em outros países latino-americanos, como Chile, México e Brasil. Essas disparidades regionais são influenciadas pela geografia do país, que limita as conexões entre regiões e na ausência de infraestrutura eficiente. Instituições fracas, poucas ligações entre áreas rurais e urbanas e um foco em atividades agrícolas tradicionais também contribuem para as desigualdades regionais. Além disso, o encerramento dos conflitos armados e os acordos de paz entre o governo colombiano e as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia em 2016 prometeram maior bem-estar social e prosperidade econômica, em particular para a população rural,



por meio de um compromisso com uma reforma rural abrangente. No âmbito da educação, essa reforma - Plano Especial de Educação Rural - tem desempenhado um papel fundamental na redução das lacunas educacionais entre as áreas rurais e urbanas.

Na edição do PISA de 2015, os estudantes rurais na Colômbia obtiveram, em média, 38 pontos abaixo dos estudantes urbanos do país, o equivalente a mais de um ano letivo. A maior pobreza nas áreas rurais explica a maior parte dessa diferença de desempenho, mas os estudantes rurais enfrentam outras barreiras. É importante ressaltar que os estudantes rurais tendem a ter menos aspirações para sua educação futura. A educação rural oferece oportunidades, como turmas menores, mas também acarreta desafios. Condições de trabalho menos atrativas tornam frequentemente difícil atrair e reter professores de elevada qualidade, e o baixo número de alunos representa um desafio para oferecer um currículo amplo, por exemplo. As prioridades elencadas para a Colômbia no SRR foram:

- Conciliar a alocação de recursos com os esforços políticos, respondendo gradualmente às prioridades, assegurando uma maior continuidade e capacidade local, e reformar o sistema de transferência fiscal;
- Melhorar a organização dos agrupamentos de escolas, reforçar a capacidade escolar através de uma maior colaboração e criar uma oferta educativa mais pertinente;
- Promover uma nova visão do profissionalismo dos professores e tornar a alocação de professores mais eficiente e equitativa.

A expansão do atendimento escolar colombiano, como é recente, ainda consta com recursos suficientes, portanto, ela precisa ser conciliada com os esforços necessários para preencher as lacunas persistentes na cobertura e qualidade da educação, incluindo entre as áreas rurais e urbanas. No entanto, dado o aprofundamento da crise econômica, os próximos passos do crescimento devem se dar em uma base de recursos cada vez mais reduzida e dentro de um clima fiscal mais rigoroso. Como será financeiramente difícil atingir os objetivos estabelecidos sem financiamento suficiente, o relatório incentiva a Colômbia a aumentar os recursos públicos totais disponíveis para a educação escolar, explorando opções alternativas de financiamento deste nível, dando prioridade aos investimentos graduais nos primeiros anos. Dado que os esforços de financiamento devem ser permanentes, a Colômbia deve discutir uma reforma fiscal, mas também mecanismos horizontais de equalização para corrigir o elevado nível de assimetrias fiscais entre e dentro das entidades territoriais.



Em relação as escolas rurais, o relatório sugere a organização por meio de agrupamentos escolares a fim de se concentrarem unidades e recursos, mediados por mecanismos de transporte e alojamentos. A reorganização não deveria, inicialmente, implicar o encerramento de estabelecimentos com um número muito reduzido de alunos, mas sim a criação de escolas com um número adequado de instalações que proporcionem condições de aprendizagem de elevada qualidade. As entidades territoriais certificadas devem colaborar no planejamento da sua rede escolar e envolver as comunidades locais no seu processo de decisão. Para que os agrupamentos de escolas funcionem na prática, as autoridades educativas a todos os níveis deveriam investir significativamente na liderança escolar.

O documento identifica que a política nacional de professores na Colômbia se centrou no professor individual, dando menos atenção às condições organizacionais e institucionais necessárias para um ensino e aprendizagem eficazes. Ou seja, se organizaram de maneira corporativa. Nesse sentido, o relatório indica uma nova visão da profissionalização docente criando incentivos financeiros mais fortes com base em evidências empíricas assim como uma oferta adequada de formação inicial de professores de elevada qualidade para as zonas rurais.

Considerações finais

A análise de políticas públicas por seus instrumentos é um meio de se compreender as relações entre a sociedade política e a sociedade civil no qual as escolhas dos instrumentos, em nome de sua racionalidade, modernidade ou eficácia são também escolhas políticas, e em um nível discursivo, às quais se atribui neutralidade. Nesse sentido, o programa *School Resources Review* (SRR) da OCDE pode ser pensado como um instrumento de regulação transnacional de políticas no âmbito da educação.

A escolha das questões na construção do quadro comum de questões do SRR permite inferir, que, para esse instrumento e para sua entidade executora, a questão da melhoria do desempenho das escolas nos testes padronizados seria resultado de uma compreensão racional de políticas públicas, onde eficácia e eficiência são frutos de escolhas baseadas em custos e efeitos de diferentes alternativas. Em outras palavras, ao destinar parte considerável das questões a informações relativas à administração dos recursos e para as características do trabalho docente (e à liderança de gestores) esses seriam elementos prioritários como fatores intervenientes de resultados educacionais. O pouco espaço destinado a questões referentes à infraestrutura pode estar ligado a duas hipóteses: ou para a maior parte dos países membros da OCDE –



em geral, países ricos – esse elemento não se constitui como questão (afinal, a maior parte das escolas já consta de boas condições de infraestrutura); ou o organismo se ancora em pesquisas que relegam à fatores infra estruturais a um segundo plano no tocante a sua repercussão nos resultados em testes padronizados.

As recomendações de políticas dos relatórios contextuais trazem elementos comuns em todos os relatórios, apesar das diferenças nas trajetórias históricas, culturais e sociais de cada país, como demonstradas nos próprios documentos. Dentre as sugestões comuns se encontram a introdução de políticas claras de responsabilização, transparência de gastos, delimitação de objetivos educacionais nacionais, autonomia local da gestão educacional, políticas de profissionalização docente ancoradas em avaliação de resultados, ampliação de recursos para educação de fontes diversificadas com mecanismos de mercado.

Ao se reportar com frequência aos resultados dos demais países latino-americanos e da OCDE no PISA para justificar a adoção dessas políticas sugeridas para governança, distribuição e gerenciamento dos recursos, o SRR estabelece uma padronização de procedimentos. Dessa forma, os países signatários do programa poderiam se aproximar dos resultados daqueles com resultados mais exitosos, que se supõe, já adotaram tais medidas.

Notas

O PISA foi criado em 1997 e é realizado a cada três anos, tendo o último sido aplicado em 2018 envolvendo 79 países (considerando Hong Kong, Macao e Taipei), incluindo os 36 países membros da OCDE e países convidados. Da América Latina participaram da última edição do exame Argentina, Chile, Colômbia, Costa Rica, México, Panamá, Peru, República Dominicana e Uruguai, além do Brasil.

² Tradução livre do original: Review of policies to improve the effectiveness of resources use in schools.

³ Tradução livre do original: Guidelines For Country Background Reports

⁴ Tradução livre do original: Country Background Reports.

⁵ Tradução livre do original: Country Review Report.



Referências

- Barroso, J. (2006) O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In: BARROSO, J. (Org.). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa: Educa. p. 41-70.
- Krieg-Planque, A. (2018). *Analisar discursos institucionais*. Uberlândia: EDUFU.
- Lascoumes, P., Le Galès, P. (2012). *Sociologia da ação pública*. Maceió: EdUFAL.
- Luhmann, N. (2007). *La sociedad de la sociedad*. México: Herder y Universidad Iberoamericana.
- Maroy, C. (2011). Regulação dos Sistemas Educacionais. In: Zanten, A. (Org.), *Dicionário de Educação* (pp. 688-693). Petrópolis: Vozes.
- Maroy, C., Voisin, A. (2013). As transformações recentes das políticas de accountability na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, 34(124), 881-901. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 07 jul. 2019.
- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). (2010). *Public Administration after "New Public Management"*. Paris: OCDE.
- OCDE. (2013). *Design and Implementation Plan for the Review - Review of Policies to Improve the Effectiveness of Resource Use in Schools*. Recuperado de: www.oecd.org/education/school/School-Resources-Review-Design-and-Implementation-Plan.pdf. Acesso em: 22 jul. 2019.
- OCDE. (2013b). *Guidelines for Country Background Reports – Review of Policies to Improve the Effectiveness of Resources Use in Schools*. Recuperado de: www.oecd.org/education/school/School-Resources-Review-CBR-Guidelines.pdf. Acesso em: 06 ago. 2019.
- Radinger, T., et al. (2018), *OECD Reviews of School Resources: Colombia 2018*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264303751-en>
- Santiago, P., et al. (2016), *OECD Reviews of School Resources: Uruguay 2016*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264265530-en>.
- Santiago, P., et al. (2017), *OECD Reviews of School Resources: Chile 2017*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264285637-en>.
- Steiner-Khamsi, G. (2011). La reformulación de la transferencia educativa como estrategia política. In: Caruso, M.; Tenorth, H.E. (Orgs.), *Internacionalización, Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. Buenos Aires: Granica.



Del “Falcon” a la “nave espacial”. Las fundaciones y las políticas educativas de la Ciudad de Buenos Aires (2010-2015)

Gisela Cánovas Herrera

Resumen

En los últimos años en Argentina, y particularmente en la Ciudad de Buenos Aires, los actores y los espacios en los que se debate "la actualidad" y el "futuro" de la educación se han multiplicado. En particular, existe una creciente participación de actores no estatales, entre los que se destacan las fundaciones del tercer sector. Este fenómeno se enmarca en procesos globales que invitan a repensar las políticas educativas, mediante un análisis que supere una escala exclusivamente nacional y que incorpore una aproximación multiescalar. Esto se debe a que, si bien los Estados siguen siendo agentes claves en la regulación, provisión y financiación de la educación, la lógica de producción de la política educativa se encuentra atravesada por escalas más amplias, que definen la importancia de otros actores y factores que influyen sobre los propios márgenes de actuación del Estado (Dale, 1997; 2000). A partir de un relevamiento de los programas ministeriales que son ejecutados por fundaciones y organizaciones locales y globales, la ponencia propone una categorización que apunta a describir las características de las "redes de política" que se tejen en la actualidad. A partir de esta categorización, se construye un mapa de los actores y organizaciones que articularon con el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires en el diseño y ejecución de las políticas educativas entre 2010 y 2015, bajo la gestión de Esteban Bullrich como Ministro de la cartera educativa.

Palabras clave: políticas educativas; globalización; organizaciones no gubernamentales; redes de política; gobernanza

Introducción

En Septiembre de 2016 se realizó en el Centro Cultural Kirchner el *Foro de Inversión y Negocios Argentina 2016*. Este evento, según el sitio web de la Cancillería argentina, marcaba “el regreso de la Argentina a los mercados internacionales”, y su objetivo fue presentar las estrategias del gobierno para “reactivar sectores clave de la economía, potenciar la iniciativa privada y estimular el crecimiento inclusivo a largo plazo”.

En este Foro participaron todos los Ministros de la gestión de Cambiemos, incluido el Ministro de Educación y Deportes entre 2015 y 2017, Esteban Bullrich, quien intervino en el panel denominado “Construyendo el capital humano para el futuro”.¹ Lo acompañaban Lino



Barañaño (Ministro de Ciencia y Tecnología e Innovación productiva), Claudio Fernández Aráoz (*senior adviser* de Egon Zehnder), Carolina Florez (vicepresidenta de RRHH de Oracle Latin America) y Marcos Galperin (fundador y presidente de Mercado Libre).

Luego de que Marcos Galperin planteara que los estudiantes de la escuela pública egresan con muy pocos conocimientos, Bullrich utilizó la siguiente imagen para explicar el objetivo de las políticas educativas de la gestión de Cambiemos:

“Nosotros creemos que en el mundo hay dos grandes modelos a seguir. Un modelo es el de seguir actualizando un automóvil. Mejorando un Falcon, que en los 70 era un flor de auto, para que siga funcionando más o menos bien. Eso es lo que está haciendo la mayoría del mundo. Inclusive la mayoría de los países desarrollados. O saltar a una nave espacial. Dejar el automóvil atrás. Dejar las pequeñas mejoras y saltar a una revolución educativa, que es lo que plantea el presidente”.

La escena ocurrida en el CCK en la primavera del 2016 nos brinda algunas pistas para analizar las políticas educativas de la Argentina. Por un lado, identifiquemos a los actores presentes. En el panel participan dos ministros y tres representantes de corporaciones. Por otro lado, se resalta la importancia estratégica de la educación para el desarrollo económico de un país. Por último, el ministro de Educación presenta a la reforma del sistema educativo como una revolución educativa: el reemplazo de un auto por una nave espacial, el agotamiento de un modelo y su reemplazo por algo totalmente nuevo.

Estos tres puntos representan sendas posibles puertas de entrada para pensar el campo de la educación en la actualidad. Para esta ponencia implementaremos una estrategia metodológica que pone el foco en la creciente importancia que tienen actores como las ONGs educativas y las asociaciones de la sociedad civil en la lógica de producción de la política educativa.

Si bien los Estados siguen siendo agentes claves en la regulación, la provisión y la financiación de la educación, consideramos que la escala nacional se vuelve insuficiente si queremos analizar la política educativa en un contexto de *globalización*. Este concepto ha sido profundamente discutido por investigadores (Beech & Barrenechea, 2011; Bonal, 2009; Rizvi & Lingard, 2013; Tarabini & Bonal, 2011). Con ellos compartimos la idea de que es necesario tener en cuenta los efectos de la *globalización* en el campo de la educación. Reconocer estos efectos tiene consecuencias sobre las opciones teóricas y metodológicas (Bonal, Tarabini, & Verger, 2007) y nos obliga a cuestionar el aparato conceptual que utilizamos para reflexionar sobre las políticas educativas. Es por eso que, sin renunciar a pensar el Estado como la arena fundamental en la cual se interviene políticamente, pusimos



el foco en otros actores que participan también del diseño, ejecución e implementación de las políticas educativas.

La “revolución educativa”

Nuestra investigación comienza en el 2010, tres años después que Mauricio Macri gane la jefatura de gobierno de la ciudad de Buenos Aires. Es en ese año que inicia la gestión de Esteban Bullrich, luego de que Mariano Narodowski deba renunciar debido al escándalo de las escuchas.²

En el 2012 comienza el debate en la Ciudad de Buenos Aires por la implementación de la Nueva Escuela Secundaria. Los primeros conflictos giraron en torno al recorte de las especializaciones establecidos por la LEN: hubo tomas de escuelas y protestas de la comunidad educativa.

Mercedes Miguel, a cargo de la Dirección General de Planificación e Innovación Educativa (DGPLINED), publicó una carta en Página 12, en la cual defiende la reformulación de la escuela secundaria. A continuación, un párrafo de esta carta en la que Miguel explicita conceptos que guiarán las políticas educativas de su Dirección de los años siguientes:

“Es imperioso mirar más allá de las diversas tensiones, variables e intereses que presenta la reforma de la escuela secundaria para no perder jamás de vista a los estudiantes y sus necesidades. Ellos egresarán a un mundo diferente, donde las demandas se están centrando cada vez más en las habilidades y la capacidad de ser creativos, emprendedores, de comprenderse ciudadanos del mundo en una economía y sociedad globalizada donde las formas del trabajo, producción y generación de ingresos serán críticamente diferentes a lo que se conoce hoy” (Miguel, 2013).

Con este marco de referencia, exploramos las ONGs y las fundaciones con las cuales el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires articuló en el período 2010-2015. Encontramos tres grandes nudos alrededor de los cuales se organizan estos actores: la importación de formatos pedagógicos para la mejora escolar, el emprendedorismo y la formación de directores en liderazgo pedagógico.

Importación de formatos pedagógicos: Las Escuelas de Innovación Pedagógica

En junio de 2014 el Ministro Esteban Bullrich firmó la resolución 2457 MEGC/14, la cual crea el Programa de Escuelas de Innovación Pedagógica (EIP). Este Programa pondría a disposición de un grupo de escuelas de Nivel Primario de gestión estatal “experiencias



pedagógicas innovadoras” para que “promuevan en sus alumnos el desarrollo de habilidades necesarias para su desenvolvimiento en el siglo XXI”.

Para esto, cada una de las escuelas seleccionadas debía elegir un modelo pedagógico que se implementaría en la institución. La elección de una determinada experiencia es entendida como un modo de introducir innovaciones en las prácticas de la escuela y en la forma de gestionarla. Los formatos pedagógicos seleccionados por el MEGCBA fueron cuatro y debían pagar un canon a organizaciones para la implementación en las escuelas:

Modelo de Finlandia: La implementación de este formato pedagógico se realizó a través de EduCluster Finland, una compañía finlandesa que exporta el modelo educativo finlandés, colaborando con gobiernos y escuelas privadas en su implementación. Esta compañía es propiedad de tres organizaciones: University of Jyväskylä, JAMK University of Applied Sciences, y Jyväskylä Educational Consortium Gradia.

Durante el año 2014 las escuelas que eligieron este modelo recibieron dos visitas de tres expertos que trabajaron con los docentes y directivos para diseñar la implementación. Luego, algunos docentes de estas escuelas viajaron a Finlandia.

Escuelas Vittra: El sistema educativo sueco es diferente al finlandés. En la década del 90, el sistema educativo fue reformado, descentralizándolo desde el nivel central al nivel municipal y se introdujo libre elección de escuelas, competición y gestión por objetivos³.

Las Escuelas Vittra son gestionadas por la Organización Sueca de Escuela Libre (Swedish Free School Organization), la cual es una fundación privada que gestiona 30 escuelas en Suecia. Este modelo pedagógico propone un cambio en el concepto sobre el espacio y el tiempo, ya que no hay aulas ni muros, solo plantas libres que permiten a los alumnos circular libremente por el edificio y elegir donde desarrollar la tarea asignada (Valor, M., 2015)⁴.

Academia de Artes de Boston (BAA)

La BAA es una escuela pública secundaria focalizada en artes visuales y escénicas de la ciudad de Boston, Massachusetts. Fundada por Linda Natham, es una *charter school* producto de la asociación de varias escuelas públicas de la ciudad y el consorcio ProArts, el cual es una asociación de seis instituciones internacionales de educación superior especializadas en artes (visuales, escénicas, y arquitectura). Ellas son: el Berklee College of Music, Boston Conservatory, Boston Architectural College, Emerson College, Massachusetts College of Art and Design, y la Escuela del Museo de Bellas Artes de Boston (Valor, M., 2015)



La implementación de este formato pedagógico se dio en el marco de una Misión de Cooperación Técnica de la Red Interamericana de Educación Docente (RIED), de la Organización de Estados Americanos (OEA). De esta manera, los directores de las cuatro escuelas que eligieron este formato viajaron a Boston en diciembre de 2014 para conocer esta escuela y otras escuelas de la ciudad que incorporaron el mismo formato. Unos meses después, en agosto de 2015, Linda Nathan viajó a Buenos Aires para visitar estas escuelas. La relación de la BAA y Linda Natham con la Argentina comenzó en el 2000. En ese año el Grupo Cruz del Sur XXI (conformado por la Fundación BankBoston, Acindar, Bunge & Born y Navarro Viola), luego de recorrer el país junto con un equipo técnico, eligió seis escuelas secundarias públicas a las cuales se les donaría \$30.000 para implementar el modelo pedagógico de la BAA. Según las crónicas de ese momento, el vicepresidente de la Fundación BankBoston explicaba así el objetivo del proyecto: "No se trata de importar un modelo, sino de reformular el espíritu de emprendimiento de docentes y directivos. Trabajamos en una cuestión actitudinal más que de transmisión de contenidos" (La Nación, 2001).

Programa de Escuela Primaria (PEP) del Bachillerato Internacional (IB)

El Bachillerato Internacional (IB) es un programa internacional coordinado por una entidad fundada en Ginebra que nuclea aproximadamente 4000 escuelas de 150 países. El programa aplica un sistema de exámenes externos destinados a los alumnos, que resultan evaluados en su rendimiento de acuerdo a estándares fijados por la organización. Como resultado de su aprobación los alumnos obtienen un diploma que permite el reconocimiento e ingreso en universidades del extranjero (Ziegler, 2013).

En caso que gobiernos nacionales o municipales quieran participar de este programa, el IB ofrece una amplia variedad de servicios tales como suministro de datos e informes, seminarios y capacitaciones, servicios de marketing y defensa de la legislación y las políticas que apoyen la introducción de este programa.

El IB propone cuatro programas. En este caso, el elegido es el "Programa de la Escuela Primaria", dirigido a niños/as entre 3 y 12 años. El PEP se "centra en el desarrollo integral del niño", con el objetivo de preparar a los alumnos "para que sean activos, solidarios y adopten una actitud de aprendizaje durante toda su vida, que demuestren respeto por sí mismos y los demás, y tengan la capacidad de participar en el mundo que los rodea"

De todas maneras, según la web oficial del IB, las once escuelas porteñas⁵ que participan de este formato son de nivel secundario y se sumaron al programa en noviembre de 2014. Todas



trabajan bajo la modalidad Programa del Diploma, dirigida a estudiantes entre 16 y 19 años. En la base de datos no figura ninguna institución de nivel primario.

En paralelo, se implementaron otras líneas de acción con universidades privadas argentinas:

- 1) Los supervisores/as participaron de una jornada de capacitación en la Pontificia Universidad Católica Argentina. Esta capacitación se enmarcó en un modelo de formación docente desarrollado por la UCA denominado Aprendizaje Inclusivo y Efectivo (AIE) centrado en la enseñanza por aptitudes, que recibe el apoyo cooperativo del Alverno College (una universidad católica de mujeres situada en Milwaukee, Wisconsin, Estados Unidos). La jornada fue coordinada por la Hermana Kathleen O'Brien, miembro de ese College.

- 2) Los directores/as de esas escuelas se capacitaron a través del programa "Directores: líderes en acción"⁶, dictado por la Universidad de San Andrés (Lesbegueris, 2013)

Lo último que se encuentra en las redes sobre el Programa EIP es un video institucional publicado por la cuenta de EducaciónBA en Youtube el 22 de diciembre de 2015, mostrando imágenes de las capacitaciones y cerrando con los números que representan el Programa: 10 escuelas; 7 supervisiones; 30 directivos; 360 docentes; 3600 niños.

Emprendedorismo

El "emprendedorismo" es uno de los puntos fuertes de la propuesta del Ministerio de Educación en esta etapa y articula varias ideas que caracterizan la producción de las políticas educativas. Este enfoque fue incluido en los lineamientos curriculares de la NES generando múltiples resistencias en la comunidad docente. El diseño curricular de la Nueva Escuela Secundaria tiene un apartado específico sobre esta figura. A continuación, elegimos un extracto como presentación:

En el marco de esta iniciativa, surge la propuesta de incorporar Emprendedorismo en las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con el propósito de desarrollar las capacidades emocionales e intelectuales de los estudiantes que les posibiliten enfrentar retos inciertos y complejos y desarrollar competencias emprendedoras e innovadoras.

Entendemos al emprendedor como una persona con espíritu proactivo que se pone en acción para llevar una idea a un proyecto concreto, potenciando y desarrollando, así, sus intereses y aptitudes y generando un impacto positivo en su entorno.

Así, el "emprendedorismo" se presenta como el instrumento a través del cual los y las estudiantes desarrollarán las habilidades (emocionales e intelectuales) que son necesarias para lidiar con un futuro que se nos presenta incierto, complejo y en constante transformación.



Construye al estudiante como un sujeto activo, que a través de diferentes estrategias, es capaz de desarrollar un proyecto que le permita impactar de manera positiva en su comunidad.

“La educación emprendedora en este nivel (secundario) no significa entrenar a los jóvenes en el armado de planes de negocios; significa alentarlos en el desarrollo de mentes abiertas y en el interés de tomar las riendas de su propio desarrollo. Esto significa alertarlos sobre la exigencia de la sociedad moderna que no solo les permitirá (o incluso forzará) hacerse cargo de ellos mismos sino que también podrán desarrollar un interés en su propio destino y ser motivados a conducirlo.”

A pesar de las resistencias presentadas por los sindicatos docentes, el impulso por introducir el emprendedorismo en las escuelas siguió adelante a través de dos líneas de acción: acción directa en las escuelas y formación de docentes.

a) Formación docente

El actor principal que construyó la definición de emprendedorismo para la formación docente fue Nati Ceruti, Psicóloga y Administradora de Empresas, quien en su sitio web se define como Diseñadora de Sistemas de Aprendizaje y “finlandesa de alma”. Desde el año 2009 es docente invitada de la University of Jyväskylä, propietaria de EduCluster Finland y organiza el Learning Journey Finlandia, un programa de 11 días en Finlandia a través del cual se conoce en profundidad el sistema educativo finlandés visitando escuelas en diferentes ciudades de ese país. En mayo del 2014, Soledad Acuña, en ese momento Subsecretaria de Equidad Educativa, participó de este Programa invitada por EduCluster Finland.

En este sentido, proponemos una hipótesis a contrastar: en un país en el que los discursos pro-mercado son muy resistidos (Beech & Barrenechea, 2011), el concepto de emprendedorismo debía ser resignificado. Para esto se intentó construir una equivalencia entre emprendedorismo y educación finlandesa. Luego de los viajes de los docentes a este país, Mercedes Miguel dijo que estos profesores “trajeron la absoluta certeza de que la reforma en la escuela secundaria deberá incluir el “ser emprendedor” como asignatura obligatoria y a partir de ahí empezar a trabajar con los docentes de las escuelas secundarias” (2015), para lo cual se planeaba firmar un Acuerdo con la universidad de JAMK (una de las propietarias de EduCluster Finland) para capacitar a los docentes⁷.

En paralelo, en el 2014 la Dirección de Planificación e Innovación Educativa (DGPLINED) convocó a Ceruti para que diseñe una propuesta de formación docente llamada Emprendizaje



NES8. El título de la capacitación es el producto de dos palabras: Emprendedorismo + Aprendizaje y hace referencia a que podemos volvernos emprendedores de nuestro propio aprendizaje. Se presenta como una formación en la cual los docentes podrán reencontrarse por su pasión por aprender, transformando el mundo y “siendo nosotros mismos ese cambio que queremos ver”.

La capacitación fue un éxito, había lista de espera para participar y se repitió una vez por año hasta el 2017, a pesar que no acreditaba puntaje.

A fines del 2015, cuando la alianza Cambiemos asume la gestión nacional, los principales funcionarios de la cartera educativa de la Ciudad de Buenos Aires son convocados al Ministerio de Educación Nacional. Esteban Bullrich se convierte en Ministro de Educación y Mercedes Miguel, cuya Dirección era la principal impulsora del emprendedorismo en la escuela, se convierte en Secretaria de Innovación y Calidad Educativa. Esto implica un reordenamiento en la Ciudad de Buenos Aires, pero la prescripción del emprendedorismo como política educativa siguió siendo impulsada.

Durante los años 2017 y 2018, la Dirección General de Planificación Educativa (ex DGPLINED) debió reorganizar las formaciones docentes en el marco de la Dirección General Escuela de Maestros⁹. Así, durante dos años, la formación docente sobre emprendedorismo quedó estructurada en 3 niveles: el nivel 1 se denominó Aulas Emprendedoras y fue diseñado y dictado por Leticia Loos¹⁰, el nivel 2 se llamó Emprendedorismo para el Aprendizaje (EPA) y el nivel 3 se llamó Maestros Emprendedores. Los últimos dos niveles fueron diseñados y dictados por la Fundación EIDOS, que contaban en su equipo de formación docente con tres sociólogos, una psicóloga y una comunicadora social. Todos tenían experiencia en docencia y la impronta que se le imprimió al emprendedorismo siguió distanciándose de lo empresarial.

Durante el 2017 Nati Ceruti diseño y coordinó el festival Experiencia Aprendizaje, organizado por la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, el cual fue un espacio de formación para docentes, directivos y supervisores/ inspectores de todas los niveles y modalidades que tenía como objetivo “generar oportunidades de aprendizaje que inspiren y movilicen cambios profundos en las prácticas de enseñanza”. El festival estuvo en San Luis, Salta, Córdoba, La Rioja y Río Negro y cada edición duró dos jornadas completas.

Este festival continuaba con la línea que se había comenzado a trabajar en CABA. Por un lado, el foco estuvo puesto en el desarrollo de habilidades (Resolución de problemas, Pensamiento crítico, Aprender a aprender, Responsabilidad y Compromiso, Trabajo con otros y Comunicación). Por otro lado, las temáticas de los talleres giran en torno al pensamiento de



diseño, aprendizaje colaborativo, mindfulness, programación neurolingüística, emprendedorismo, dinámicas ágiles, trabajo en red, facilitación visual, y otras temáticas (Secretaría de Innovación y Calidad educativa, 2017).

b) Estudiantes

La otra línea de acción del *emprendedorismo* estuvo dirigida a los estudiantes de nivel secundario. Las ONGs educativas que participaron más activamente en el diseño de esta línea fueron **Junior Achievement** y **Fundación EIDOS** con el armado del programa Aprender a Emprender y, en menor medida, un grupo de asociaciones que impulsaron el programa Generación Emprendedora (GE).

GE se implementó durante los años 2012 y 2013, impulsado por los Ministerios de Desarrollo Económico y de Educación de CABA y orientado a alumnos de escuelas medias y técnicas, públicas y privadas, de los últimos años (4°, 5° y 6°). El programa se desarrolló en colaboración con Asociación Civil Empear, Asociación Ashoka, Universidad Abierta Interamericana, Fundación Gutenberg, Junior Achievement, Asociación INICIA; Asociación Empresaria Argentina y Asociación Civil Contribuir.

Según su sitio web, el objetivo del programa era “concientizar acerca de las capacidades emprendedoras que hay en cada uno de los alumnos para estimular su desarrollo”

El programa Aprender a Emprender fue posterior y se trató de una línea de acción directa en las escuelas del nivel secundario: son talleres que se realizan en las escuelas, con el objetivo de “promover que la comunidad educativa atraviese por experiencias emprendedoras a partir de proyectos conducidos por especialistas en la temática”. Para la implementación de este programa, el MINEDU convocó a **Junior Achievement** y **Fundación EIDOS**.

La Fundación EIDOS, que también participó del armado de la línea de formación docente, es una ONG que dio sus primeros pasos organizando el Eco Debate Joven para el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires durante los años 2013 al 2015. Este fue un programa educativo de temática de sustentabilidad ambiental, con presupuesto participativo y destinado a los estudiantes del nivel secundario. La premisa que sustenta este proyecto es que “a través de la participación y la deliberación, los jóvenes pueden ser parte de un proceso de aprendizaje de conocimientos, actitudes y habilidades políticas” (Burtnik Urueta, 2013)

El director de la Fundación EIDOS es Agustín Batto quien, cuando la alianza Cambiemos asume el gobierno nacional, fue nombrado como Coordinador Nacional de Programas del



Ministerio de Educación (2015-2016). Batto renunció a este cargo y volvió a dirigir su Fundación para luego, en el 2017, asumir la Presidencia del Grupo de Jóvenes del G20. Actualmente se encuentra trabajando con la UNESCO como Chief Experience Manager de la 40° Conferencia General.

3) Formación de directores: liderazgo pedagógico

En esta tercera línea el foco está puesto en la capacitación de los y las directores de escuela. Los actores que organizaron esta línea son la Universidad de San Andrés (UdeSA) y Educar 2050.

La UdeSA es una universidad privada de elite ubicada en la zona norte de la Provincia de Buenos Aires. En el año 2010 impulsó, desde su Escuela de Educación, el Programa de Formación de Directores Líderes en Acción (DLA) el cual fue financiado por el Deutsche Bank Americas Foundation. Al año siguiente este Programa fue implementado en Tres Isletas, Chaco, articulando con Educar 2050.

Educar 2050 es una asociación civil sin fines de lucro que debe su nombre a su principal objetivo: para el año 2050, el sistema educativo argentino debería estar en el *top five* de los rankings de pruebas internacionales, como las pruebas PISA. Para esto, la asociación se propone incidir en políticas públicas y movilizar a la sociedad civil para que demande una educación de calidad.

En el año 2012 comienza la alianza con el Ministerio de Educación de GCBA: 29 directores de nivel primario participan de esta capacitación. Al año siguiente este programa se amplía y también incluye a los supervisores del sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires. Este programa promueve el enfoque del “liderazgo pedagógico” introduciendo, desde algunas perspectivas, una característica de la Nueva Gestión Pública que es el “gerencialismo en la educación” (Tolofari, 2005).

En este armado Agustina Blanco es un actor clave. Egresada de la UdeSA y miembro del consejo asesor de Educar 2050 entre el 2009 y el 2015, asumió el cargo de Directora Ejecutiva de esta ONG hasta mayo de 2017, cuando fue convocada a dirigir un programa de formación de directores en la Provincia de Buenos Aires llamado “Red de Escuelas de Aprendizaje”.

Discusiones

En Argentina son los sindicatos en conjunto con un grupo de investigadores quienes están pensando y estudiando a las ONGs educativas. La CTERA (Confederación de Trabajadores



de la Educación de la República Argentina) ha producido dos documentos (Duhalde, & Feldfeber, 2016; Feldfeber, Duhalde & Puiggrós, 2018) en los cuales describe la participación de estos actores en el diseño y ejecución de políticas educativas. En la misma línea también están reflexionando Adriana Puiggrós (2017) y Ana Castellani (2019) en su rol de directora del CITRA (Centro de Innovación de los Trabajadores), el cual es un Centro co gestionado entre Sindicatos y organismos de CyT.

Los documentos de la CTERA fueron producidos en el marco de un proyecto regional de investigación impulsado por la Internacional de la Educación para América Latina (IEAL) cuyo objetivo es “contar con una perspectiva científica y fundamentada de las tendencias privatizadoras de la educación en los diferentes países de la región” (Duhalde, M. & Feldfeber, M., 2016, p. 17)

El marco teórico utilizado es el elaborado por Stephen Ball y Deborah Youdell (2007), quienes distinguen dos formas de privatización. Por un lado, identifican a la privatización exógena, o privatización *de* la educación, que se da en los casos en que los Estados procuran “abrir la educación pública a la participación de agentes privados con ánimo de lucro o valerse del sector privado para diseñar, gestionar y proveer aspectos de la educación pública” (p. 9).

Por otro lado, la privatización endógena, o privatización *en* la educación, supone “la importación de ideas, técnicas y prácticas propias del sector privado, con el fin de tornar al sector público más parecido a los negocios y crecientemente empresarial” (p. 8).¹¹

El supuesto que subyace a estos informes es que el Gobierno (el del PRO en la Ciudad de Buenos Aires primero, y el de la alianza Cambiemos a nivel nacional después) está al servicio de intereses privados y debe generar condiciones para los negocios y las inversiones privadas y extranjeras¹². Por eso, el foco está puesto en los flujos de recursos financieros que van desde diferentes organismos estatales a las fundaciones y asociaciones civiles.

El problema que encontramos aquí es que si solo utilizamos este marco teórico para analizar estos procesos, se terminan generando puntos ciegos que le restan complejidad al análisis. Por eso, nos proponemos matizar esta mirada, utilizando y combinando herramientas teóricas y metodológicas que nos permitan iluminar otras dimensiones. De lo contrario, corremos el riesgo de simplificar procesos sociales, negando dinámicas e interacciones complejas, en las que participan agentes cuyas prácticas no se rigen por una racionalidad instrumental en la que lo único que prima es el interés mercantilista.



Las reflexiones de Stephen Ball en torno al Estado pueden ayudarnos a analizar la aparición de estos nuevos actores en la escena pública. El investigador inglés plantea que, cuando el modelo jerárquico de gobierno pierde centralidad aparecen otras formas de ejercer autoridad: la “autoridad informal” de redes flexibles y diversas (Ball & Junemann, 2011) que implica la participación de “nuevas voces” en la producción de políticas. Estas “nuevas voces” se articulan entre sí tejiendo las *policy networks* o redes de política, que tienen presente el carácter supranacional de las políticas educativas. Así, las fronteras entre el Estado y el mercado, lo global y lo local, y el lucro, la filantropía y el bien público se vuelven difusas. Aparecen otros actores (gubernamentales o no, con y sin fines de lucro, globales y locales) que “participan de la toma de decisiones, de la puesta en acto de las políticas, de la provisión de servicios educativos y de la evaluación de las propias políticas y sus resultados” (Beech y Meo, 2016). La transferencia de *ideas innovadoras* del mundo corporativo al mundo educativo se encuentra fomentada por organismos internacionales y filantropía privada, toma ideas del mundo empresarial y se las aplica en las escuelas.

En ese sentido, es muy importante realizar un análisis situado. En la historia del sistema educativo argentino, cada vez que la retórica oficial introduce transformaciones y prácticas asociadas a una lógica pro-mercado, se activa un *sistema inmunológico* que lo hace resistente a la penetración de estas ideas (Beech & Barrenechea, 2011). Lo que constituye y activa a esta resistencia una y otra vez es el alto valor que la sociedad argentina le asigna a la “educación pública”, la cual es asociada a una educación proveída por el Estado. El poder simbólico de esta noción no ha disminuido a lo largo del tiempo: aún hoy las marchas en protesta por los bajos salarios de los docentes se hacen “en defensa de la educación pública”.

Esta brecha entre la retórica oficial, la legislación y las prácticas reales permite pensar a la Argentina como un *cisne negro*, como un caso que demuestra que es posible resistirse a (o atenuar) la penetración de lógicas pro-mercado en el sistema educativo.

Reflexiones finales

- 1) El trabajo de exploración identificó tres puntos nodales que luego continúan en la política educativa nacional: Finlandia como un horizonte a alcanzar y un discurso que articula al *emprendedorismo* con las habilidades del siglo XXI y el futuro del trabajo. La formación de directores en liderazgo pedagógico fue una política central de la Provincia de Buenos Aires.
- 2) Es necesario afinar el dispositivo que utilizamos para analizar este entramado de políticas educativas, ONGs, fundaciones empresariales, universidades y entrepreneurs ya que es posible que respondan a distintas lógicas. Al mismo tiempo, es importante tener en cuenta el



sistema inmunológico argentino, que resiste las ideas pro-mercado. ¿De qué manera esta especificidad moldea este entramado? ¿Cómo organiza el discurso y las prácticas de los actores?

3) Tal como vimos en el caso de la Fundación EIDOS y Educar 2050, se observan “carreras profesionales de la tercera vía” (Ball, 2011): estas organizaciones son semilleros ya que se identifican actores que pasan por el sector estatal, el tercer sector, el empresarial, articulando un discurso en común: los límites entre estos sectores se vuelven difusos.

4) Para futuros trabajos queda pendiente explorar de qué manera estos actores se relacionan con otras organizaciones a nivel global: tanto con organismos internacionales como OCDE, UNESCO, BID, etc, como también con organizaciones similares que radican en otros países.

Notas

<http://echin.mrecic.gov.ar/es/content/foro-de-inversi%C3%B3n-y-negocios-de-argentina-2016-0>

² Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=H1Nh0HSGIGc>

³ En octubre de 2009, Sergio Burstein, dirigente de la agrupación Familiares y Amigos de las Víctimas de la AMIA, quien había liderado la oposición contra el nombramiento de Fino Palacios como jefe de Policía debido a sus conexiones con el atentado terrorista de 1994, denunció penalmente que estaba siendo espiado por la Policía de la Ciudad de Buenos Aires. En diciembre de 2009 fueron detenidos por este caso el “Fino” Palacios, Osvaldo Chamorro y Ciro James, quien había sido contratado como abogado por el Ministerio de Educación.

⁴ En el 2019, la OCDE le recomienda a Suecia revertir mecanismos de mercado y competencia para frenar la ampliación de desigualdades sociales mediante la educación. Este organismo plantea que la competición entre escuelas y la libre elección pueden ser herramientas poderosas para mejorar la calidad de la escuela, pero los intereses privados difieren en muchos casos de los intereses de la sociedad. En la actualidad, Suecia es el único país del mundo con un gran sector de proveedores escolares con fines de lucro financiado con fondos públicos (OECD, 2019)

⁵ https://www.youtube.com/watch?time_continue=251&v=JOziHk-Yo5s

⁶ Colegio N°4 DE 9° Nicolás Avellaneda; Colegio N°9 DE N°12 - Justo José de Urquiza; Escuela Municipal Paula Albarracín de Sarmiento; Escuela Normal Superior en LV 'Sofía Broquen de Spangenberg'; Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas N°1; Escuela Técnica 32 DE 14 - Gral. José de San Martín; Escuela Técnica N°24 D.E. 17- Defensa



de Buenos Aires; Escuela Técnica N°28 D.E. 10 - República Francesa; Escuela Técnica N°29 D.E. 6 - Reconquista de Buenos Aires; Escuela Técnica N° 37 D.E. 11 - Hogar Naval Stella Maris; Escuela Técnica N° 9 D.E. 7 - Ing. Luis A. Huergo

⁷ Este programa se desarrollará más adelante.

⁸ Durante el año 2017 equipos técnicos de las provincias de Buenos Aires, Jujuy, San Juan, Entre Ríos, Mendoza y Salta viajaron a Finlandia para participar del Programa Liderazgo Finlandés en el sector Educativo, enmarcado en el acuerdo firmado entre las autoridades del Ministerio de Educación de la Nación y representantes de la JAMK University of Applied Sciences.

⁹ NES se refiere a la Nueva Escuela Secundaria

¹⁰ Así se denomina al espacio de formación continua que ofrece propuestas de capacitación para el desarrollo profesional docente.

¹¹ Leticia Loos tomó la posta luego que Nati Ceruti fue convocada por la gestión nacional para coordinar Experiencia Aprendizaje

¹² Las categorías de privatización exógena y endógena tienden a estar fuertemente interconectadas en la práctica.

¹³ Adriana Puiggrós, quien asesoró a CTERA en la producción de estos informes, plantea en una entrevista a Página/12: “Hay muchísimas fundaciones operando en el campo de la educación: con la máscara de la filantropía no sólo buscan evasión impositiva, sino fundamentalmente hacer negocios” (Lorca 2017)

Referencias bibliográficas

Ball, S. (2011). Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas. *Propuesta educativa*, 36, 25-34.

Ball, S. J., & Junemann, C. (2011). Education Policy and Philanthropy—The Changing Landscape of English Educational Governance. *International Journal of Public Administration*, 34(10), 646-661. <https://doi.org/10.1080/01900692.2011.583773>

Ball, S., & Youdell, D. (2007). *La privatización encubierta en la educación pública*. Instituto de Educación, Universidad de Londres.

Beech, J., & Barrenechea, I. (2011). Pro-market educational governance: Is Argentina a black swan? *Critical Studies in Education*, 52(3), 279-293. <https://doi.org/10.1080/17508487.2011.604077>

Bonal, X. (2009). La educación en tiempos de globalización: ¿quién se beneficia? *Educação & Sociedade*, 30(108), 653-671. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300002>



Bonal, Xavier, Tarabini, Aina, & Verger, Antoni. (2007). La educación en tiempos de globalización. En *Globalización y educación. Textos fundamentales*. España: Miño y Dávila.

Castellani, A. (2019). *¿Qué hay detrás de las fundaciones y las ONGs educativas? Las redes de influencia público-privadas en torno a la educación argentina (2015-2018)* (Informe de Investigación N.º 6). CITRA (UMET-CONICET).

Dubet, F. (2005). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? *Revista Colombiana de Sociología*, 25, 63-80.

Duhalde, M., & Feldfeber, M. (2016, diciembre). *Tendencias privatizadoras de y en la educación argentina*. Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA).

Feldfeber, M., Duhalde, M., & Puiggrós, A. (2018). *La privatización educativa en Argentina*. Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA).

Lesbegueris, G. (2013, junio 27). Innovación educativa o marketing. *Página/12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-223151-2013-06-27.html>

Lorca, J. (2017, octubre 2). "El mercado de la educación va hacia la desescolarización". *Página/12*.

OECD. (2019). *Economic Survey of Sweden 2019*. Recuperado de <http://www.oecd.org/economy/surveys/OECD-economic-surveys-sweden-2019-overview.pdf>

Puiggrós, A. (2017). *Adiós Sarmiento. Educación pública, Iglesia y mercado*. Buenos Aires: Colihue.

Rizvi, F., & Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.

Secretaría de Innovación y Calidad educativa (2017). *Experiencia Aprendizaje*. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=30ffa2b5-4cdb-4212-b4af-6ed791d92f12

Tarabini, Aina, & Bonal, Xavier. (2011). Globalización y política educativa: Los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación*, 355, 235-255. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2011-355-023>



Tolofari, S. (2005). New Public Management and Education. *Policy Futures in Education*, 3(1), 75-89. <https://doi.org/10.2304/pfie.2005.3.1.11>

Valor, M. (2015). *Creatividad e innovación en el entorno educativo de las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Universidad Abierta Interamericana.

Ziegler, S. (2013, noviembre 6). Bachillerato internacional y política educativa. *Clarín*.



Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil como política pública de educação integral e território de cidadania

Adelma Ferreira
Márcia Moreira
Stefeny Beatriz Bonfim
Gabriely Carvalho de Paula

Resumo

Este artigo apresenta o resultado da pesquisa sobre a função social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil, tendo como eixo a educação integral e profissionalizante, integradoras de relações sociais e produtoras de território de cidadania. Em vista disso, é apresentada a experiência do Instituto Federal do Tocantins - IFTO/*Campus* Gurupi, localizado no sul do Estado do Tocantins, Brasil. Criado em 2008 a partir de uma política educacional brasileira, o IFTO, na modalidade de educação pública, além de outros, oferta gratuitamente curso de tempo integral, configurando-se como uma organização pedagógica verticalizada, da educação básica à superior, aliando o ensino técnico integrado ao ensino médio. A convivência partilhada de diferentes modalidades no mesmo território permite a construção de projetos que integrem agentes diversificados. Desse modo, no desenvolvimento de projetos pedagógicos que articulam ensino, pesquisa e extensão o encontro entre escola e comunidade se dá a partir da problematização da realidade. Por ser um espaço que promove a iniciativa do/a educando/a na realização de projetos educativos de intervenção social, o IFTO/*Campus* Gurupi adquire a configuração de Território. Neste trabalho, utilizou-se o método Estudo de Caso e pesquisa exploratória. Os dados foram coletados através de documentos e entrevistas por meio de questionário semiestruturado, cuja amostra constitui-se de 9 discentes do ensino médio técnico integrado do IFTO/*Campus* Gurupi. Como resultado, nota-se que a experiência da jornada escolar ampliada e articulada com a educação profissionalizante, estruturada numa perspectiva de universidade, em que integra ao ensino projetos de pesquisa e extensão, revela o IFTO como um território, ou seja, espaço compartilhado, construído a partir dos percursos diários e das relações sociais que se estabelecem ao longo do dia, onde ocorrem trocas materiais e simbólicas, geradoras de pertencimento. Esse território garante aos adolescentes e jovens a participação, o exercício da cidadania e a formação crítico emancipadora dos sujeitos.

Palavras-chave: Política educacional; IFTO; Território; Cidadania.



Breve história sobre a criação da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil

Objetivando superar a fragmentação dos saberes representada pela matriz das Escolas Técnicas e das Universidades, o governo Luiz Inácio Lula da Silva-LuLa, com a Lei 11.892/08, cria a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por uma Universidade Tecnológica, pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET-RJ e CEFETMG) e pelas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades.

Com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, essas instituições, de natureza jurídica de autarquia, para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos da educação superior, são equiparadas às universidades federais.

O planejamento e o desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), no âmbito do Ministério da Educação, são de responsabilidade da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC), bem como a adequada disponibilidade orçamentária e financeira para o seu funcionamento.

Quanto às vagas de ingressos, as instituições da Rede Federal seguem as determinações da Lei nº 12.711 de 2012, que garante a reserva de 50% das vagas a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, matriculados em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Ainda, metade delas é voltada para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita*.

Em ambos os casos, também são levados em conta o percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas na Unidade Federada, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

É também de responsabilidade das instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica (IFs) a implantação de programas de educação de jovens e adultos, conforme previsto no Decreto nº 5.840/2006, de criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). A oferta nessa modalidade pelos IFs deve



alcançar pelo menos 10% do total das vagas de ingresso da instituição. Esta meta do PROEJA contribuiu para o atendimento de um dos objetivos dos IFs estabelecidos em sua lei de criação (Lei nº 11.892/2011) de atender ao público da educação de jovens e adultos nesta forma integrada de oferta.

Pela sua rápida expansão, em 2019 a RFEPCT já conta com 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Considerando os respectivos *campi* associados a estas instituições federais, tem-se, ao todo, 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país.

Portanto, afirmando-se como rede social, a RFEPCT constituiu-se em um marco na ampliação, interiorização e diversificação da educação profissional e tecnológica no país, tendo como principal função a intervenção na realidade na perspectiva de construção de um país soberano.

Esta pesquisa nasce, portanto, do interesse de contribuir para o debate e fortalecimento das políticas educacionais que atendem aos anseios dos jovens, educadores e da sociedade em geral, como também na produção de conhecimentos que venham a apoiar o planejamento e a consolidação da RFEPCT, especialmente no atual contexto sociopolítico pelo qual o Brasil está passando, em que o governo federal, como escolha política, elegeu a educação pública brasileira como antagonista ao seu projeto de governo, em consequência, está sendo implementada a Reforma do Ensino Médio com a diminuição de carga horária das matérias de Ciências Humanas.

Inicialmente, apresentamos o debate acerca da problematização da dualidade da educação técnica e profissionalizante. Em seguida, na busca pela compreensão dos efeitos das políticas e programas educativos dos IFs, é analisada a implantação do IFTO/*Campus* Gurupi, evidenciando a relação entre os projetos educacionais desenvolvidos em seu espaço e a formação crítico emancipadora dos/das discentes, configurando-o como território de cidadania. E, por último, apresentamos os resultados da pesquisa.

A dualidade da educação técnica e profissionalizante dos Institutos Federais: uma disputa de projetos societários.

Protagonizando um projeto político-pedagógico inovador, os Institutos Federais se caracterizam como um modelo de escola contemporânea com visão no futuro,



comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa, pois é constituído com os seguintes elementos: a. A verticalidade, atuando em todos os níveis do ensino, de modo que o aluno percorra um itinerário formativo dentro de um determinado eixo tecnológico; b. A certificação de saberes não formais, rompendo com a hierarquia de saberes e o academicismo. Com isso, os IFs podem não apenas certificar as competências dos indivíduos como também acreditar outras instituições para a mesma tarefa; c. A formação de professores em uma instituição técnica/tecnológica; d. A cobertura e adequação aos arranjos produtivos locais; e. O compromisso com as políticas públicas.

Atuando no sentido de potencializar o que cada região oferece de melhor em termos de trabalho, cultura e lazer, os IFs são reconhecidamente um modelo institucional com proposta pedagógica sem similar em nenhum outro país, ofertando cursos técnicos (50% das vagas), em sua maioria na forma integrada com o ensino médio, licenciaturas (20% das vagas) e graduações tecnológicas, podendo ainda disponibilizar especializações, mestrados profissionais e doutorados voltados principalmente para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica. Segundo Pacheco (2015, p. 15),

Nesse projeto educacional, a contribuição com o progresso socioeconômico local e regional é fundamental, sendo necessário o efetivo diálogo com outras políticas setoriais. Afirma-se, pois, a educação profissional e tecnológica como política pública, não somente pela fonte de financiamento de sua manutenção, mas, principalmente, por seu compromisso com o todo social.

Assim, os IFs agregam à formação acadêmica a preparação para o trabalho, adequando sua proposta pedagógica às demandas sociais, econômicas e culturais do entorno onde se instala, permeando-se das questões de diversidade cultural e de preservação ambiental, com compromisso pautado na ética da responsabilidade e do cuidado. Como explicita Pacheco (2015, p. 11), nos IFs, o

objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho – um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista.

Na perspectiva da formação integral a qual se sustenta na Educação para o Trabalho e na Educação Cidadã, o princípio da indissociabilidade, pedagógica e investigativa, como ação integrada e integradora, leva a autorreflexão crítica, à emancipação teórica e prática dos discentes e ao significado social do processo formativo dos/as discentes



e profissionais da Educação. Segundo Pacheco (2015, p. 29),

Trata-se de superar a divisão do ser humano entre o que pensa e aquele que trabalha, produzida pela divisão social do trabalho, presente na formação voltada ao treinamento para a execução de determinadas tarefas. Antes de formar o profissional, trata-se de formar o cidadão, capaz de compreender o processo produtivo e seu papel dentro dele, incluindo as relações sociais estabelecidas a partir daí.

Para a materialização deste princípio, desenvolvem-se projetos coletivos de trabalho pluri, multi, transdisciplinar, já previstos no projeto político pedagógico institucional (PPPI e PPPs), no planejamento das ações institucionais e que leve em conta o interesse da maioria da sociedade.

Portanto, para além dos aspectos socioeconômicos dos efeitos desta modalidade de educação, como comumente se faz, mas, por ter como foco os aspectos não tangíveis, entretanto, fundamentais para o desenvolvimento e emancipação do ser humano, os IFs fortalecem o sentimento de pertencimento e cidadania, contribuindo, assim, para a inclusão e o avanço da sociedade. Como ressalta Pacheco (2015, p. 10),

No conceito de inclusão, temos de abrigar o combate a todas as formas de preconceitos, também geradores de violência e intolerância, por meio de uma educação humanista, pacifista, preocupada com a preservação da natureza e profundamente vinculada à solidariedade entre todos os povos independentemente de fronteiras geográficas, diferenças étnicas, religiosas ou em relação à orientação sexual. Entretanto, não basta incluir em uma sociedade desigual, reprodutora da desigualdade. O conceito de inclusão tem de estar vinculado ao de emancipação, quando se constroem também os princípios básicos da cidadania como consciência, organização e mobilização, ou seja, a transformação do educando em sujeito da história. Assim, diante dessas novas perspectivas para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, torna-se absolutamente importante definir claramente o protagonismo daqueles que fazem educação em cada instituição de ensino e na sociedade como um todo.

Assim, essa concepção de educação profissional e tecnológica pautada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão dos Institutos Federais compreende a integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana. Por isso, espalhadas por todo o território brasileiro, essas instituições têm trazido inovação em suas atividades, especialmente no nível médio, mediante ações que envolvem os estudantes em projetos de pesquisa e extensão, fato que agrega um diferencial na formação desses estudantes, contribuindo



para o desenvolvimento humano, local e regional.

IFTO/*Campus* Gurupi: Território de cidadania – o lugar de projetos possíveis

Tendo como função social ofertar gratuitamente a educação profissional nos diversos níveis e modalidades, conjugando a teoria com a prática e promovendo a integração e a verticalização da educação básica com a educação profissional e educação superior, o IFTO/*Campus* Gurupi nasceu com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, sendo sua autorização de funcionamento publicada no Diário Oficial da União de 1º de fevereiro de 2010, por meio da Portaria n.º 130, de 29 de janeiro de 2010 do Ministério da Educação.

Levando em consideração as tendências dos setores produtivos locais, bem como do desenvolvimento tecnológico, o *campus* Gurupi responde pela formação especializada que visa à realização de pesquisas aplicadas e à prestação de serviços à comunidade. Além disso, suas ações¹ na área de projetos de ensino, pesquisa e extensão estão integradas com as expectativas da sociedade e as tendências dos setores produtivos.

Atualmente, oferta cursos diversificados² nos níveis de pós-graduação *lato sensu*, graduação em bacharelados, licenciaturas e tecnológicos. Há também os cursos técnicos nas modalidades subsequente, integrado, ao ensino médio e Proeja. Esses cursos oportunizam as pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino médio na idade própria a possibilidade de obter certificação profissional articulada (integrada) com o Ensino Médio Técnico. Além disso, oferta cursos de formação inicial e continuada, voltados à capacitação rápida da comunidade para o mercado de trabalho. De forma geral, atualmente o IFTO/*Campus* Gurupi atende cerca de 650 alunos em todos os níveis e modalidades, com cursos presenciais e à distância.

Em seu espaço compartilhado, construído a partir dos percursos diários, mediante as relações que se estabelecem pelo uso do espaço ao longo do dia que propiciam trocas materiais e espirituais e do exercício da vida, estabelece-se apropriação do sentido simbólico, o sentimento de pertencimento e produção de territorialidades.

O debate em torno da perspectiva de o IFTO/*Campus* Gurupi caracterizar-se como território de cidadania está orientado na perspectiva de Milton Santos (2000), para o qual território não é apenas um conceito, mas implica uma dinâmica social tensionada pelo uso que os atores fazem de determinados espaços físicos, social e geopolítico. Corroborando esta perspectiva, trazemos a contribuição de Xavier (2015, p.30):



[...] a noção de território, o território usado, remete a uma construção feita por meio da relação entre este e as pessoas que dele se utilizam. Ele é construído com base nos percursos diários trabalho-casa, casa- -escola, das relações que se estabelecem no uso dos espaços ao longo da vida, dos dias, do cotidiano das pessoas, e não por nenhuma estrutura anterior a esses processos.

Nesse sentido, pode-se compreender que o IFTO/*Campus* Gurupi comporta os elementos de um território, pois é onde se vivenciam diferentes campos de disputas e interesses sociais, políticos, sociais, econômicos e culturais. Conforme analisa Pacheco (2015, p. 18), pensar os Institutos Federais do ponto de vista político significa pensá-lo em um território, ou seja, lugar de disputas e interesses. Estabelecer os Institutos Federais como uma política pública representa a luta pela construção de um projeto mais amplo para a educação pública, com singularidades que lhe são bastante próprias, pois, de acordo com Pacheco (2015, p. 18), “o papel que está previsto para os Institutos Federais é de ser uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social”.

Metodologia/ Materiais e Métodos

A curiosidade em se investigar os efeitos das atividades de ensino e estruturas de pesquisa e extensão sobre a aprendizagem no IFTO/*Campus* Gurupi a partir da representação dos/das discentes advém da práxis docente, objetivou-se em compreender se efetivamente o modelo de educação integral técnica e tecnológica neste *campus* contribui para o empoderamento, fortalecimento da identidade e sentimento de pertencimento dos jovens e também para exercício de uma prática cidadã.

Para atender a tais objetivos, buscou-se a articulação entre os métodos de pesquisa documental, exploratória e estudo de caso. A primeira, segundo Severino (2007), tem como fonte de pesquisa, documentos que não tiveram nenhum tratamento analítico, caso dos dados quantitativos de alunos matriculados no ensino médio, levantados no Sistema Integrado de Gestão Acadêmica-SIGA-EPCTdo IFTO/*Campus* Gurupi.

A pesquisa exploratória, no segundo caso, é a preparação dos dados para serem analisados. Segundo Severino (2007, p. 123) “este tipo de pesquisa busca apenas levantar informações sobre determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto”. Deste modo, realizou-se uma aproximação com a temática Território de cidadania, buscando



levantar indicadores/variáveis que pudessem se correlacionar às diferentes estratégias pedagógicas e práticas educativas desenvolvidas no IFTO/*Campus* Gurupi. E, por fim, para a análise dos efeitos que as diferentes estratégias e práticas educativas desenvolvidas pelo IFTO/*Campus* Gurupi geram sobre os/as discentes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio foi realizado o Estudo de Caso que, conforme Yin ((2001), trata-se de um método que é utilizado quando se quer investigar um fenômeno em profundidade e não pode ser estudado fora do seu contexto.

Dados empíricos foram coletados por meio de entrevista com roteiro semiestruturado. A participação para a entrevista foi feita por convite em cada sala de aula dos cursos técnicos integrados, informando-se o local, data e horário. A amostragem contemplou 09 participantes discentes (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8,P9) que, dentre outros, voluntariamente se apresentaram. Para a quantidade da amostra, levou-se em conta o tipo de pesquisa - básica e qualitativa -, que demanda descrição e categorização dos resultados. No sentido de garantir representatividade das diversidades existentes no IFTO/*Campus* Gurupi, a seleção dos participantes na pesquisa foi guiada pelos seguintes critérios: (1) estudantes cursando um dos três cursos técnicos integrados ao ensino médio e em diferentes séries dos cursos); (2) estudantes de diferentes etnicidades (negros, pardos, brancos, indígenas, outros); (3) estudantes de ambos os sexos; (5) estudantes com diferentes orientações sexuais; (6) estudantes com renda familiar diferente; (7) estudantes provenientes de redes de ensino variadas (pública, privada, conveniada). As entrevistas de áudio e vídeo foram transformadas em curta documentário, obedecendo a critérios definidos pelo Comitê de Ética com seres humanos.

As considerações alcançadas por meio das entrevistas, estruturadas em torno da função social dos Institutos Federais a partir de experiências no IFTO/*Campus* Gurupi, tiveram os resultados categorizados de acordo com a percepção de cada entrevistado, conforme segue: Idade, sexo, cor/raça, série/curso, orientação sexual, forma de ingresso no IFTO, visão pessoal a respeito da infraestrutura do IFTO, visão sobre o curso profissionalizante ofertado pelo IFTO, da demanda do curso na região do seu entorno, da participação em projetos de pesquisa, extensão e/ou grupo de pesquisa, sobre a política de inclusão do IFTO, e a respeito da relação da escola com o exercício de cidadania no *campus* e fora dele.

Sobre o perfil socioeconômico do público entrevistado, podemos relatar que foram entrevistados 09 estudantes entre 15 e 17 anos, com renda familiar entre dois a cinco



salários mínimos. Destes, 03 são do sexo masculino (P1, P2, P3) e 06 do sexo feminino (P4, P5, P6, P7, P8, P9). Sobre a orientação sexual, 04 se declararam heterossexuais (P1, P2 e P4, P9), 04 bissexuais (P5, P6, P7, P8) e 01 homossexuais (P3). A respeito da autodeclaração da cor, 04 afirmaram ser brancos (P1, P2, P4, P5), 03 se consideram pardos (P6, P7, P8) e 02 se autodeclaram negros (P3, P9). Enquanto 01 dos entrevistados é proveniente da rede privada (P1), 08 estudavam em escola pública da rede estadual de ensino antes de ingressar no IFTO.

Análises e discussões

Perguntando aos discentes sobre as motivações da escolha em estudar no IFTO/*Campus* Gurupi, foi unânime a resposta de que foram estimulados pela qualidade de ensino e formação dos professores que são habilitados nas áreas em que atuam, pois, 76% do corpo docente possuem mestrado ou doutorado.

Sobre a visão dos discentes a respeito da infraestrutura do IFTO/*Campus* Gurupi, como os espaços de apoio didáticos, bibliotecas, laboratórios, quadras, salas de professores entre outros; a organização do funcionamento do *campus*, passando também pelo uso e disponibilidade para os estudantes de equipamentos e materiais didático-pedagógicos, como computadores, acesso à internet e demais insumos tecnológicos etc, todos, sem exceção, afirmaram que o ambiente do *campus* provoca neles múltiplos interesses sócio-educativos, influenciando não apenas em ganhos da capacidade cognitiva, mas também de socialização entre alunos e alunas, contribuindo para estimular o convívio social e de lazer entre eles, conforme responderam alguns entrevistados a respeito do IFTO/*Campus* Gurupi, conforme se lê:

P1 - Primeiramente é ... a estrutura, é uma estrutura muito maior, uma estrutura muito mais adequada ao ensino. Além disso, nós temos professores que realmente são formados na área, né, eu estudei numa escola estadual em Peixe e eu tinha muitos professores que não eram formados na área. Então.. e aqui além de eles serem formados a maioria é mestrado, doutorado, a gente percebe que tem uma qualidade de ensino maior, né, não só porque o professor é melhor, mas porque as condições realmente são melhores.

P2 - Ah, a primeira coisa que a gente vê é a biblioteca. A biblioteca da minha escola era muito pequena, tinha poucos livros, a maioria era os próprios livros didáticos, né... aqui a gente pode ver que é uma biblioteca... não é uma biblioteca gigante, mas uma biblioteca maior, que tem um acervo maior, mais diferenciado. É.. também tem os computadores que ajudam a gente bastante, muitos... muitos trabalhos eles são .. são



escritos, são... são digitais, então a gente ... isso auxilia bastante e... ajuda bastante na pesquisa, na hora da pesquisa, né.

P2 - Outra coisa, né, o laboratório ... hoje mesmo nós tivemos uma aula lá no laboratório de química e a gente pôde... é ...a gente vê na prática, né, o que a gente vê na sala ou na foto ali no livro a gente pode vê na prática, né, bem interessante. (P2, 15 anos)

Desse modo, as narrativas dos entrevistados vão ao encontro do que afirma Frigoto (2018, p. 31):

A qualidade da educação dá-se, por outra parte, dentro de condições materiais objetivas que envolvem infraestrutura física com espaços educativos, laboratórios, material pedagógico; corpo docente, trabalhadores técnico-administrativos, serviços e pessoal de apoio que atuem numa única escola e com plano de carreira regulamentado. No caso do corpo docente, é crucial o nível e a qualidade de sua formação, distribuição do seu tempo entre atividades em sala de aula e tempo de estudo, organização de materiais, orientação de projetos e monografias de final de curso, participação em reuniões, tempo para atualização.

Analisando o ensino integral e a participação em projetos de pesquisa e extensão, observa-se que o ensino técnico integrado ao ensino médio do IFTO traz na sua concepção de educação a articulação da ciência, trabalho e cultura na perspectiva da formação integral, societário e de desenvolvimento humano. Portanto, como diferencial no ensino médio dos IFs, a profissionalização agrega a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Reproduzimos as falas de alguns entrevistados que, por esse fato, se sentiram atraídos pelo IFTO/*Campus* Gurupi:

P3 - Primeiramente a questão do incentivo à pesquisa e à extensão, que é uma das oportunidades que a minha antiga escola não conseguia oferecer. É...o IFTO se distingue das demais instituições, das demais escolas devido a isso, ao processo de ensino ser bem mais qualificado e também ao incentivo à pesquisa e extensão e as oportunidades que o IFTO traz pros alunos

P1 - [...] desde o início do primeiro ano... entrei em fevereiro... em fevereiro mesmo eu já comecei a participar de um grupo de pesquisa.

Como princípio constitucional previsto no Art. 207 da Constituição Federal de 88, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão dos IFs reflete um conceito de qualidade em que o processo de ensino-aprendizagem favorece a aproximação entre os IFs e a sociedade em seus mais diversos arranjos ou configurações sócio-espacial-cultural-econômicas, bem como promove o interesse, a participação e o protagonismo dos sujeitos no processo de ensino aprendizagem. Como analisa Demo (2011, p. 13),



a pesquisa na escola permite aos docentes e discentes a participação efetiva, tornando-os sujeitos crítico-reflexivos na construção e reconstrução do saber que os leva à emancipação e exercício de cidadania.

Sobre a política de inclusão do IFTO, a questão das cotas para ingresso nos Institutos Federais torna-se importante questão de análise. Como em todos os IFs, a política pública de reserva de vagas tem sido aplicada desde a sua implantação, seguindo as determinações da Lei nº 12.711 de 2012 e considerando-se as peculiaridades étnicas da região. Além disso, os cursos de qualificação voltados para o público de jovens e adultos faz parte dessa política de inclusão. Sobre essa questão, os entrevistados emitem as seguintes opiniões:

P3 - [...] eu compreendo que ...as diferenças econômicas são grandes e que isso influencia para o preparatório estudantil dos indivíduos, já que como não temos as mesmas... como as pessoas não possuem as mesmas oportunidades devido à diferença econômica, eu acho que a reserva de vagas é algo que ... veio pra minimizar essa diferença entre as pessoas.

O investimento em esporte e cultura é uma ação constante no IFTO/Campus Gurupi, pois ambos são responsáveis pela permanência e êxito dos discentes, conforme afirma na entrevista (P3), “Eu participo do esporte... eu jogo vôlei... e.. assim como o GEPU foi um dos...das oportunidades do IF que ... que me fez permanecer aqui, porque o esporte é algo que me motiva a estar aqui também”. Desse modo, o IFTO é uma escola que estimula o protagonismo, ou seja,

P3 - [...] o IFTO é um local com grande diversidade e que visa não só a formar profissionais mas formar também é seres humanos, formar pessoas atuantes e que estejam dispostas a mudar a realidade da sociedade, do meio em que está inserido. O IFTO ele promove por meio de palestras, por meio das oficinas e dos eventos que ele promove ele pretende mudar a realidade dos seus alunos e com isso estimular a participação dos alunos pra que os alunos mudem a realidade também do meio em que ele está inserido, da sociedade.

Nesse sentido, o IFTO/Campus Gurupi configura-se como espaço de relações sociais que reafirmam a identidade, pois conforme as narrativas que seguem:

P6 - O espaço forma [Identidade] por causa da diversidade cultural que temos no IFTO, é ...a questão do respeito que... ainda é algo muito importante aqui no IFTO então..., forma sim é permite a formação das nossas identidades por causa da questão do convívio e pelo respeito também que existe na própria instituição”.



P4 - “O IFTO é aberto, é um espaço que você pode ser o que você quiser, ninguém vai julgar você por isso,(..) por ser um espaço público, um espaço aberto para diversidade, você tem oportunidade de ser quem você quiser por você saber que ninguém vai te discriminar ou te oprimir aqui”.

Perguntando aos discentes qual é a representação que os mesmos têm do IFTO/Campus Gurupi, as falas foram no sentido de ser um espaço educativo, de aprendizado, de acolhimentos, de inclusão, de fortalecimento de vínculos, de formação e aceitação identitária, de relações societárias, experiência marcante na vida, um espaço de liberdade. Ou seja, é um território de possibilidades, como narram alunos/as.

P8 - O IF representa liberdade, liberdade de você ser o que você quiser, de você alcançar as suas expectativas. (...) a liberdade que a gente tem aqui faz com que a gente crie um senso de responsabilidade, porque... porque toda carga de responsabilidade está na gente.

P6 - O IF é um lugar onde eu possa ser o quem realmente sou.. e ir me descobrindo aos poucos...Um lugar onde eu possa crescer em todos âmbitos pessoais, seja intelectual... profissional...Um lugar que transforma as pessoas, ajuda a melhorar cada vez mais.

P1 - O IF representa... é... uma família, porque ...eu passo mais tempo aqui com pessoal do IFTO do que com a minha família, (...) o pessoal da minha sala, principalmente...(..) todo mundo um lá é um pouco amigo de todo mundo. Na hora que alguém tá passando por momento difícil a gente tenta se ajudar [...].

P4 - O IFTO representou para mim desde início, uma oportunidade de...de não me tornar mais uma, de não ser simplesmente ser aquela pessoa que vai...antes de entrar aqui, possivelmente, segundo as estatísticas da cidade em que tava, era basicamente me tornar simplesmente uma aluna que ia concluir o ensino médio e não ia fazer mais nada, (...) Mas, o IF me trouxe a oportunidade de não ser só uma estudante... de ser uma cidadã.. de ser uma pessoa que participar das coisas, que ajuda, que toma a iniciativa para fazer algo, para mudar algo. Então o IF permitiu que eu mudasse, que eu me tornasse uma pessoa melhor do que eu era.

P3 - O IF é um espaço de ... de convivência de aprendizado, de desenvolvimento ... da pessoa não só como profissional, ele não visa apenas formar profissionais, mas formar seres humanos também. E o IFTO é importante dentro dessa formação mesmo porque ele agrega valor ao aluno... sabe... um valor sentimental, um valor psicológico e...[de identidade?] de identidade! [sente fazendo parte] sim, você é... você aprende sobre seus direitos, você ... é ... exerce seu papel de cidadão, você se torna atuante na sociedade



e ...então você se sente parte daquele lugar, entendeu?... é totalmente diferente de você tá num meio em que.. que você é censurado... que você tem que viver numa caixinha ali tudo fechado.

Dentre essas possibilidades vislumbradas pelos estudantes, está a expectativa dos de não apenas terminar o ensino médio e ir para o mercado de trabalho, mas de irem além, pois demonstram o desejo em continuar estudando, de fazer curso superior, de mudar a sua realidade e a realidade familiar, de sair para outras regiões para fazer a universidade.

Considerações finais

As análises e críticas de autores ponderam a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica como uma política implantada sem aprofundamento no debate, ou de ter como propósito atender a pauta de demandas apontada por agentes do mercado, numa perspectiva neoliberal, focada na educação técnica e tecnológica com a formação de mão-de-obra para o mercado. No entanto, o IFTO é um divisor de águas, pois, é um modelo de política pública inclusiva, redistributiva e emancipatória, que engendra nos estudantes da classe trabalhadora o *Lugar da Utopia* (Frigotto, 2018). Observamos a abrangência desta perspectiva no *saber fazer* do IFTO e nas práticas pedagógicas e educativas, pois, como se lê no depoimento de (P4), “o IFTO, trouxe um leque de possibilidades, é legal esse espaço de poder se meter em um monte de coisas”.

Logo, como espaço educativo, O IFTO/*Campus* Gurupi é uma instituição escolar geradora de oportunidades, que oferece estudo de qualidade, com pesquisa, e desenvolvimento de projetos de extensão, que envolve tanto ações voltadas para melhoria e desenvolvimento local, como também atividades culturais (teatro, música, dança, poesia, jornais). Tal como relata (P4), o IFTO é “o lugar de projetos possíveis”. A partir de experiências pedagógicas e científicas realizadas no IFTO/*Campus* Gurupi-TO, cujas ações perpassam pela inclusão e diversidade e atuam como base para o desenvolvimento de uma identidade plena, protagonismo e proatividade dos discentes, confirma-se que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, como política pública educacional, vai além de um território educativo, é produtor de cidadania, pois contribuiu para a formação crítico-emancipadora dos sujeitos nele envolvidos.



Notas

¹ Dentre várias pesquisas realizadas fora de grupos, constam vários projetos de pesquisa e extensão, dos quais: Grupo de Estudos e Pesquisas Ubuntu (GEPU), com as linhas de pesquisa Gênero, Juventude e Etnicidade; Projeto Yerysy: Formação Inicial em Matemática, Ciências da Natureza e Linguagens para Indígenas Javaé; Curso de Extensão de Inglês Básico; Jornal Ooloko; SOPRO-Melodrama; Grupo Interventores (Dança/Teatro); Projeto "E lá se vai"; MédioDrama (Teatro); Projeto Cantares (Música) entre outros. Há também eventos, como: Arte&Manha: integrando as linguagens (ensino médio), *Vox Discipuli* festival de música, MUTUCA (Teatro), Seminário de Arte Educação (Teatro/Artes Cênicas), MOSART (Teatro/Artes Cênicas) entre outros.

² Cursos e modalidades do IFTO/Campus Gurupi: Pós-Graduação (*lato sensu*) – Especialização em Arte Educação; Graduação (Bacharelado) em Engenharia Civil, Graduação (Licenciatura) em Teatro (Licenciatura), Graduação (Tecnológicos) em Gestão Pública, em Produção de Grãos; Cursos Técnicos Presenciais (Integrados ao Ensino Médio) – Técnico em Administração, Técnico em Agronegócio, Técnico em Edificações; Cursos Técnicos Presenciais (Subsequente ao Ensino Médio) – Técnico em Agronegócio, Técnico em Edificações; Curso Técnico à Distância (Subsequente ao Ensino Médio) – Técnico em Edificações; Curso de qualificação de Formação Inicial e Continuada (FIC/EJA-PROEJA) – Operador de Computador.

Bibliografia

Brasil. *Decreto nº 5.840/2006*. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm. Acesso em: 12/09/2019.

Brasil. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 29 dez. 2008.

Brasil. *Lei nº 12.711 de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 12/09/2019.



Campos, Claudinei José Gomes. *Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde*. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 57, n. 5, p. 611-614, 2004. Disponível em: . Acesso em: 13/09/2019.

Demo, Pedro. *Educar pela Pesquisa*. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – Coleção Leitura

Frigotto, Gaudêncio (Org.) (2001). Educação e trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. *Perspectiva Revista do Centro de Ciências da Educação- UFSC*. Florianópolis: UFSC, v.1, janeiro/junho.

Contexto da problemática do objeto da pesquisa, objetivos, categorias de análise e procedimentos metodológicos. In:_. *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p.17-39.

Santos, Milton. *Território e sociedade: entrevista com Milton Santos*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000. p. 22.

Pacheco, Eliezer. *Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora*. Natal: IFRN, 2015.

Os Institutos Federais: Uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 2011. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/osinstfedera.pdf>. Acesso em: 12/09/2019.

Severino, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

Yin, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Xavier, Iara Rolnik. Um olhar sobre o território na estratégia do Bairro-Escola. In: Singer, Helena (Org.). *Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola*. São Paulo: Moderna, 2015.



A reforma do ensino médio (lei nº 13.415 de 2017) no contexto das políticas do banco mundial

Gilberto Junior

Resumo

Este trabalho é resultado de análise de documentos: Aprendizagem para Todos: Investir em Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento. Estratégia 2010-2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial (World Bank, 2011) e Reforma do Ensino Médio - Lei nº 13.415 de 2017 (Brasil, 2017). Defendemos que a reforma do ensino médio é uma política de Estado coadunada como prescrições de organismos multilaterais e alinhados como transformações no mundo do trabalho no estágio atual de capitalismo. As atuais reformas educacionais - principalmente sem tocar na flexibilização curricular - devem ser analisadas sob esta óptica, uma vez que: a) capturar a drenagem do fundo público via estabelecimento de parcerias; b) leva a uma diminuição da força de trabalho vinculada ao Estado; c) a contratação de empresa para prestação de serviços educacionais possibilita a extração de mais-valia; d) redução do conhecimento sistematizado no currículo. Redobram-se como os que imputam aos jovens em processo de escolarização com responsabilidade de definir seu próprio futuro de acordo com sua vocação. Esta retórica explora os indivíduos em si, exacerba ou individualiza e contribui, de modo radical, para uma fragmentação. Hoje é o dia em que agitamos os Autonomizar e descolar uma esfera singular de subsequência real ao trabalho. Este modo, nosso esforço é demonstrar neste evento esses dois movimentos que afetam e determinam as políticas educacionais: como articulações entre o Banco Mundial e o Estado brasileiro de reforma do ensino médio e a relação trabalho e educação subjacente a este processo

Palavras chave: banco mundial, políticas educacionais, flexibilização curricular.

Banco mundial e o roteiro para reformas: estratégias para a educação 2010-2020

A influência dos organismos multilaterais nas políticas educacionais não é novidade, notadamente as relações entre o Estado brasileiro e o Banco Mundial (BM)¹. No campo educacional o resultado desta articulação até meados dos anos de 1990 focalizavam o ensino fundamental, prioritariamente, seus quatro primeiros anos. Contudo, a partir do final dos anos de 1990 e início do século XXI o Ensino Médio passa a fazer parte do rol de orientações do BM, inclusive como uma das prioridades a serem assumidas pelo Brasil.



No documento do Estratégias para a Educação 2010-2020², a centralidade parece enquadrada nos jovens³, o próprio título, *Aprendizagem para todos: investindo no conhecimento e habilidades das pessoas para promover o conhecimento*, contribui com esta impressão. Trata-se de uma publicação em âmbito mundial e destinada aos países-parceiros do Banco, incluindo o Brasil⁴.

No caso brasileiro, argumenta o Banco, o aumento das taxas de escolarização no ensino fundamental – segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁵, as taxas de escolarização da população de seis a catorze anos são de 99,2% - aumentaram a pressão sobre os níveis de ensino médio e superior. Estes níveis de ensino são fundamentais para o “desenvolvimento de uma força de trabalho habilidosa, produtiva e flexível” (Banco Mundial, 2011, p. 04).

Em relação ao ensino médio o documento faz três considerações centrais: a primeira salienta que a partir dos 16 anos os jovens iniciam a transição da escola para a vida profissional, portanto, é necessário que este jovem não interrompa o itinerário escolar após o ensino fundamental; segundo, a pedra angular das políticas públicas voltadas ao ensino médio é o jovem, e, neste momento de transição é preciso construir e aproveitar a vida, habilidades de trabalho, valores e atitudes dos jovens; terceiro, alavancar o setor educacional privado via estabelecimento de parcerias para a formação técnica e profissional (Banco Mundial, 2011).

Na concepção do Banco, um fator decisivo que contribui negativamente para a qualidade da educação é o descompasso entre as demandas do mercado e a organização educacional de um país. Neste sentido, é preciso redefinir o termo sistema educacional, ou seja, este deve estar aberto a:

[...] todas as oportunidades de aprendizagem em uma determinada sociedade, seja dentro ou fora das instituições de ensino formal. Nesta definição, o sistema educacional é composto por todas as partes que estão preocupadas com a prestação, financiamento, regulação e uso de serviços de aprendizagem. Assim, além dos governos nacionais e locais, os participantes incluem instituições de ensino privadas, indivíduos e suas famílias, comunidades e organizações sem fins lucrativos e com fins lucrativos. (Ibid., p. 11).

A formulação sobre sistema educacional ampliado tem três eixos centrais, quais sejam:

a) Mercado: os sistemas de ensinos devem abranger todas as ‘oportunidades de aprendizagem’, sejam elas, filantrópicas, empresariais, comunitárias, religiosas, etc. Em



todos os níveis de ensino o “setor privado também colabora com sucesso com o governo para melhorar tanto a relevância dos serviços de educação e expandir o acesso a esses serviços⁶” (Ibid., p. 15). Este primeiro eixo, comporta também toda gama de profissionais à disposição “[...] por exemplo, professores, treinadores, pessoal não acadêmico⁷ e administradores” (Ibid., p. 12); b) Participação: todas as partes que compõem o sistema de ensino devem ter suas vozes ouvidas, notadamente os empregadores, que são àqueles com “força potencial para melhorar a forma como o sistema funciona” (Ibid., p. 12); c) Estado: cabe a este as funções de manutenção e execução do sistema educacional, tais como: mecanismos de dotação financeira, leis, regras e regulamentos que determinam como os professores são contratados, gerenciados e pagos, como os recursos fiscais são alocados e gastos, como as escolas e outras instituições de ensino são estabelecidas e supervisionadas e, como os alunos são ensinados e avaliados. (Banco Mundial, 2011).

O apoio técnico e financeiro do Banco Mundial depende da assunção, por parte dos países parceiros, desta concepção de sistema educacional ampliado e de cinco pontos estruturais à criação de um ambiente favorável a reformas mais profundas:

- 1) *melhorar a qualidade e relevância do sistema de ensino, de modo a melhorar os seus laços com o mercado de trabalho e transição escola-trabalho, respondendo assim à crescente demanda por programas flexíveis de competências;*
- 2) *promover quadros políticos que garantem a qualidade dos serviços educacionais prestados;*
- 3) *melhorar a eficiência dos sistemas de ensino;*
- 4) *promover a igualdade de oportunidades de aprendizagem para as populações desfavorecidas;*
- 5) *apoiar a garantia de qualidade e mecanismos de financiamento eficientes e equitativos para o ensino superior, que está cada vez mais sob pressão para fornecer uma força de trabalho com as habilidades relevantes e gerar inovações que impulsionem o progresso econômico. (Ibid., p. 30).*

Os cinco pontos estruturais e sua articulação aos três eixos são elementos necessários que antecedem reformas educacionais mais profundas, notadamente no ensino médio, àquilo que o Banco Mundial define como abordagem sistêmica ou abordagem de sistemas (*system approach*):



A estratégia da "abordagem sistêmica" fornece uma estrutura para ajudar os países a formular as reformas que podem alcançar melhores resultados nas esferas políticas essenciais de um sistema de educação. A abordagem de sistema permite que um país tenha um diagnóstico claro das políticas e programas que tem atualmente no local e também a referência contra aqueles que as evidências e boas práticas sugerem é mais provável para alcançar a aprendizagem de todos. Ele também fornece um roteiro objetivo para as reformas que os países podem implementar para melhorar o desempenho em um domínio político particular, que a médio prazo pode levar a melhorias no sistema educacional como um todo. (Ibid., p. 31).

A abordagem sistêmica tem por objetivo alavancar o setor educacional privado, inclusão de populações sem acesso à educação escolarizada, responsabilização e prestação de contas e, preparação da força de trabalho (Banco Mundial, 2011).

A alavanca ao setor privado – no caso dos jovens do ensino médio – se dá via formação técnica e profissional em instituições privadas (concomitante ou posteriormente a conclusão desta etapa de ensino) e, também, via acesso à educação superior privada.

[...] abordagem de sistema pode ampliar a agenda potencial de ação na política educacional, permitindo aos governos tirar proveito de um maior número de fornecedores e canais de entrega. Demanda por ensino superior e de ensino técnico e profissional (TVET⁶), por exemplo, está crescendo em todas as regiões servidas pelo Banco Mundial (Ibid., p. 15).

É importante destacar a ideia de vocação. TVET é a sigla de Treinamento e Educação Vocacional e Técnica. Na época do lançamento das Estratégias para a Educação 2010-2020, o TVET estava sendo desenvolvido em Moçambique:

O Projeto de Treinamento e Educação Vocacional e Técnica de Moçambique pretende transformar o sistema TVET existente em um sistema de treinamento puxado pela demanda que irá proporcionar mais beneficiários no mercado relevantes para as competências e oportunidades econômicas. O projeto tem como objetivo envolver o setor privado e vai estabelecer uma estrutura de governança com representação do governo, indústria e sociedade civil. Isso também irá criar um quadro de qualificações sustentado por padrões profissionais para setores visados que apresentarem crescimento do emprego e falta de habilidade e vai realinhar o sistema TVET baseado em padrões ocupacionais". (Ibid., p. 37/38).



Vocação é demanda local do mercado, trata-se da preparação da força de trabalho alinhada às determinações imediata do mercado, ou como afirma o Banco, das “Ligações entre os sistemas de educação e mercado de trabalho” (Ibid., p. 21).

Melhorar a relevância do mercado de trabalho é um objetivo chave da nova estratégia. Atualmente, muitos jovens nos países em desenvolvimento estão deixando a escola e entrando no mercado de trabalho sem o conhecimento, habilidades e competências necessárias para prosperar em uma economia global competitiva. Ao concentrar-se na aprendizagem, a nova estratégia será desviar a atenção de apenas de matrícula e de conclusão para se aqueles que abandonam a escola têm os necessários conhecimentos e habilidades e o objetivo é aumentar a parcela de projetos que inclui o mercado de trabalho relacionado com os objetivos. A abordagem sistêmica adotada pela Estratégia reforça este foco, reconhecendo os empregadores como os principais interessados sob a definição mais ampla do sistema de ensino e enfatizando a responsabilidade pelos resultados. No âmbito da Estratégia, os esforços estão em curso, em colaboração com os parceiros de desenvolvimento, para desenvolver uma estrutura e as ferramentas para medir as habilidades e competências necessárias para competir efetivamente no mercado de trabalho”. (Ibid., p. 21).

Um dos pilares da abordagem sistêmica - no espírito do conhecer globalmente as experiências educacionais e agir localmente de modo a aumentar a aprendizagem para todos (Banco Mundial, 2011) - é a implementação de experiências exitosas, à exemplo do TVET, em outros países.

A seção *Preparando a Ação* aborda as articulações necessárias para criar a atmosfera favorável às reformas educacionais mais profundas. A primeira ação é a busca pelo consenso entre os grupos interessados na reforma:

Políticas são determinadas pela interação de muitos fatores: os interesses conflitantes de grupos diferentes; o poder que cada grupo possui para promover seus próprios interesses; os mecanismos formais e informais através dos quais os conflitos são resolvidos[...] Uma política de educação ou um programa não pode beneficiar diretamente todos os participantes e interessados no sistema e a capacidade local para tomar as ações implicadas por políticas e investimentos podem ser limitadas ou concentradas em algumas partes do governo e da sociedade. No entanto, para as reformas serem bem-sucedidas e duradouras, o apoio de uma base ampla, ativa ou tácita, são valiosas, se não essenciais. (Ibid., p. 41).

A segunda ação é estar atento aos momentos favoráveis à efetivação da reforma. Está é informada pelos *barômetros de prontidão*, quais sejam:



Outro aspecto da economia política é identificar e aproveitar as janelas de oportunidade para uma reforma significativa. As reformas são mais fáceis de introduzir quando há um novo governo ou quando há demanda por mudanças mais amplas, como é o caso durante as crises ou então quando outras reformas também estão sendo feitas. (Ibid., p. 42).

A terceira diz respeito a preparação de quadros dentro e fora do Banco, ou seja, deste e dos países parceiros. De maneira sintética, trata-se da articulação dos intelectuais orgânicos do Banco e do Estado, em busca de elementos que justifiquem as reformas, principalmente, através dos resultados advindos das avaliações em larga escala. Esta relação entre intelectuais orgânicos do Banco e do Estado dos países parceiros, ancorados em análises fundamentadas em resultados destas avaliações, são reafirmadas, diuturnamente, em busca do consentimento ativo da população. Este trabalho prévio é fundamental para aproveitar as brechas político-econômicas, pois são nelas que emergem as transformações mais agudas no campo educacional.

Por fim, alerta o documento do Banco, a abordagem sistêmica deve considerar três aspectos para a implementação de reformas educacionais:

(1) o ambiente propício para a reforma: o grau em que o contexto político é propício para o lançamento e sustentação da reforma;

(2) o alinhamento da reforma com o resto do sistema educativo: se as políticas e os objetivos da reforma política em um domínio particular, são consistentes com os outros domínios em todo o sistema de ensino e;

(3) a qualidade técnica da reforma: se a reforma inclui instrumentos e processos necessários para garantir o sucesso. (Ibid., p. 43).

As *estratégias* são objetivos a serem alcançados de acordo com a realidade -conjuntura político-econômica - de cada país. Deste modo, a adoção de determinadas táticas leva em consideração a análise da realidade e o objetivo estratégico. O momento do assalto depende do sopro de ventos favoráveis, identificável pelos barômetros de prontidão.

A materialização das *estratégias* na lei nº 13.415 de 2017

Na documentação do Banco Mundial a implementação de reformas educacionais mais profundas deve ser planejada com antecedência para despontarem em momentos propícios à sua efetivação, e, articulado a este planejamento, os processos decisórios-participativo se constituem como um mecanismo imprescindível à sua sustentação e



legitimação. Entretanto, a reforma do ensino médio no Brasil foi levada à cabo via Medida Provisória (MP nº 746). Seria esta reforma uma exceção, ou seja, não houve planejamento para sua implementação e muito menos espaços de busca pelo consentimento⁹?

Em primeiro lugar, refutamos a ideia de que a reforma do ensino médio (Lei nº 13.415 de 2017) é uma espécie de abiogênese do governo de Michel Temer, trata-se de uma política de Estado coadunada às transformações no mundo do trabalho no atual estágio do capitalismo. Não obstante, reconhecemos que a reforma do ensino médio via Medida Provisória só poderia ter despontado neste governo, justamente por reunir as condições objetivas tidas como ideal: a) contexto de reordenação política do Estado brasileiro¹⁰ (novo governo); b) outras reformas e projetos de lei (PL) em discussão, como por exemplo, o PL 6.840 de 2013 (reestruturação do ensino médio), a reforma trabalhista (PL nº 6787/2016, transformado na Lei Ordinária 13.467/2017), Projeto de Emenda à Constituição 241/2016 (Emenda Constitucional 95/2016, que limita por 20 anos os gastos públicos) e, por fim, a Proposta de Emenda à Constituição nº 287/2016 (Reforma da Previdência, ainda não votada); c) no campo educacional, merece destaque a discussão em torno da Base Nacional Comum Curricular (na época da MP do ensino médio a BNCC estava em sua segunda versão da Base. Foi aprovada em dezembro de 2017).

Em segundo lugar, o consentimento foi buscado imediatamente após a promulgação na MP e depois desta ser tornada lei. As condições objetivas obrigaram a inversão da ordem 'natural' da coisa. O que faltou em espaços para o exercício democrático-participativo, à exemplo da Base Nacional Comum Curricular aprovada em 2017, foi compensado pela propaganda massiva. No caso específico do Ministério da Educação (MEC) foram e continuam a ser envidados esforços publicitários agressivos, tanto do ponto de vista da subjetividade, quanto orçamentário. O primeiro enfatiza a ideia de individualismo, vocação e escolha profissional; o segundo é perceptível a partir do levantamento abaixo:

| | Orçamento publicitário do Ministério da Educação de janeiro de 2015 – agosto de 2016 (19 meses) | Gastos somente no ano de 2015 |
|-------|---|-------------------------------|
| Dilma | R\$ 34.279.893,22 | R\$ 17.476.144,41 |



| | | |
|-------|--|---|
| | Orçamento publicitário do Ministério da Educação entre agosto de 2016 e março de 2018 (20 meses) | Gastos entre agosto 2016 (Pré-MP nº 746) e fevereiro de 2017 (Aprovação da Lei nº 13.415) |
| Temer | R\$ 56.679.011,87 | R\$ 19.617.739,93 |

Quadro – Comparativo dos gastos publicitários do Ministério da Educação entre os governos de Dilma Rousseff (janeiro de 2015 – agosto de 2016) e Michel Temer (agosto de 2016 e março de 2018). Disponível para acesso no <http://portal.mec.gov.br/gastos-com-publicidade>

A diferença entre os orçamentos publicitários ultrapassou os R\$ 23 milhões de reais, porém, o que mais se destaca foram os gastos entre agosto de 2016 e fevereiro de 2017, neste período de sete meses foram gastos mais de 19 milhões de reais, dois milhões a mais que todo o ano de 2015. Somente no mês de dezembro de 2016, R\$ 7.266.218,02 foram gastos com publicidade¹¹.

Entretanto, para além do momento de implantação e dos esforços que buscam legitimar as alterações no ensino médio, é importante compreender que o ponto fundamental da Lei nº 13.415 é a ampliação do sistema educacional. Esta ampliação em sua faceta aparente busca atender as aspirações individuais dos jovens estudantes, como se estas fossem as responsáveis por impor alterações estruturais a determinado nível de ensino, contudo, no reverso da moeda o que interessa é a aproximação e conexão das demandas emanadas do mercado e a escola, o atrelamento das demandas produtivas aos arranjos educativos. Esta é uma questão-chave da reforma do ensino médio, presente, principalmente, no artigo 4º da Lei nº 13.415, notadamente nos §1º, § 6º e § 11º.

O Art. 4º dá nova redação ao Artigo 36 da LDBEN - as diretrizes para o currículo do ensino médio, que agora será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos. Estes, por sua vez, “deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;*
- II - matemática e suas tecnologias;*
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;*
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;*
- V - formação técnica e profissional. (Brasil, 2017).*



A organização das áreas, de acordo com o § 1º do respectivo artigo, será feita de acordo com os critérios estabelecidos em cada sistema de ensino, em outras palavras, haverá maior flexibilização aos estados e municípios. Esta flexibilização – que aparece de forma positiva – contribui para a precarização da educação escolar pública e para o estabelecimento de parcerias como caminho a ser adotado. No primeiro caso:

[...] a oferta de todos os itinerários por uma mesma escola não é obrigatória, a depender das condições do sistema de ensino (em muitos municípios há poucas escolas, quando não uma ou duas, que funcionam com dificuldade); a tendência será reduzir a oferta, privilegiando as áreas que dependem menos de docentes qualificados e de recursos materiais e tecnologias mais sofisticadas. Não é difícil compreender que a reforma resolveu, pelo menos, dois grandes problemas para os sistemas de ensino: a falta de professores para várias disciplinas e a dificuldade para resolver a precariedade das condições materiais das escolas, principalmente em termos de laboratórios, bibliotecas, equipamentos de informática, acesso à internet e construção de espaços para atividades culturais e esportivas. (Kuenzer, 2017, p. 336).

No segundo caso, a flexibilização e os estabelecimento de parcerias, nos obriga a citar a inclusão do § 6º no Art. 36 da LDBEN:

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (Brasil, 2017).

A flexibilização curricular vai ganhando contornos de autonomia via possibilidades de escolha e estabelecimento de critérios, seja para a composição da parte diversificada, inclusão de temas transversais, organização das áreas do conhecimento e oferta de um ou mais itinerários formativos e agora, via ênfase técnica e profissional.

A questão das parcerias é condição *sine qua non* para a efetivação do que está expresso no Inciso I, “levando o sistema de ensino a prescindir de seus próprios professores e da obrigação de estruturar e equipar escolas para este fim” (Ramos, Frigotto, 2017, p. 40). Em relação ao Inciso II é importante dar destaque aos certificados intermediários e a questão da terminalidade, que também aparece no parágrafo 10 “Além das formas de



organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica” (Brasil, 2017).

Do ponto de vista legal a terminalidade específica apresenta duas definições na LDBEN, uma relacionada a educação especial e a outra dada a partir da Lei Nº 11.471 de 2008. No entanto, entendemos que a terminalidade proposta na Lei nº 13.415 refere-se aos itinerários formativos, à exemplo das ênfases do Projeto de Lei nº 6.840 de 2013:

[...] o que está sendo indicado é a possibilidade da certificação não apenas como conclusão desse nível de ensino em geral, mas como conclusão relacionada a um campo, ou “ênfase” específica, o que poderá, posteriormente, redundar em diferenciações entre os concluintes do ensino médio com respeito à sua formação, com implicações para sua inserção em cursos de nível superior[...] (Ferretti, 2016, p. 89).

Outro ponto que merece destaque no Art. 4º da 13.415 é o parágrafo 11 que permite aos sistemas de ensino, afim de cumprirem as exigências curriculares, *firmarem convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento*, mediante as formas estabelecidas nos incisos abaixo:

- I - demonstração prática;*
- II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;*
- III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;*
- IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;*
- V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;*
- VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (Brasil, 2017).*

Este artigo inaugura a educação a distância no ensino médio, ainda que restrita a oferta de formação técnica e profissional. A flexibilização curricular permite que – uma vez satisfeitas as exigências expressas na lei – a formação técnica e profissional seja ofertada por grandes conglomerados educacionais fixados em qualquer parte do mundo via aquisição de pacotes completos que podem ser oferecidos a distância e também nas unidades escolares. (Kuenzer, 2017).

A flexibilização que marca a lei nº 13.415 de 2017 deve ser relacionada as relações de produção vigentes, a aprendizagem flexível.



Diferentemente do que ocorria no taylorismo/fordismo, em que as competências eram desenvolvidas com foco em ocupações previamente definidas e relativamente estáveis, a integração produtiva se alimenta do consumo flexível de competências diferenciadas, que se articulam ao longo das cadeias produtivas. Essas combinações não seguem modelos preestabelecidos, sendo definidas e redefinidas segundo as estratégias de contratação e subcontratação que são mobilizadas para atender à produção puxada pela demanda do mercado. (Kuenzer, 2017, p. 340).

A aprendizagem flexível observada na Lei nº 13.415 de 2017, significa um recuo da teoria¹² e inscreve-se, do ponto de vista epistemológico, no campo das teorias pós-modernas. O espontaneísmo e o pragmatismo que marcam o ensino médio atual, em consonância à possibilidade de cursar esta etapa de ensino via EaD, módulos ou cursos ofertados por instituições privadas, configura-se como um processo de flexibilização que precariza e relativiza a organização curricular sistematizada. (Kuenzer, 2017).

Diante do contexto brevemente assinalado, amplia-se o potencial das escolas serem convertidas em espaços de educação minimalista, focalizando os arranjos produtivos locais e conformando os arranjos educativos locais (Leher, 2014). Essa educação minimalista apoia-se, sobretudo, na ideia de orientar os currículos para as habilidades necessárias ao atendimento das demandas produtivas locais (World Bank, 2011). Em outras palavras, o currículo deve ter uma base comum – rudimentos do conhecimento e habilidades atitudinais – e uma parte variável que possa ser próxima e conformável às demandas do mercado. A brecha é dada pela ideia de parcerias e flexibilidade curricular, ambas referendada com força no Artigo 4º da Lei nº 13.415 de 2017.

Conclusão

A relação trabalho e educação tem a partir do processo de reestruturação produtiva uma nova dinâmica, marcada, sobremaneira, pela ideia de flexibilização. As mudanças mais significativas no campo da produção estão relacionadas às inovações tecnológicas, organizacionais e sociometabólicas (Alves, 2012). Dentre estas, destaca-se o cordão *andon*, uma tecnologia de baixo custo dentro das inovações tecno-organizacionais do Toyotismo. Trata-se de uma corda posicionada no alto acompanhando toda a linha de produção, quando surge algum problema a corda é puxada acionando automaticamente uma luz amarela que faz a produção parar, corrigindo assim eventuais falhas. Em vídeo publicitário da Toyota uma trabalhadora da linha de produção diz: “O cordão *andon* é acionado 1.000 vezes por dia, isso não significa que temos 1.000 problemas por dia, mas que resolvemos 1.000 problemas por dia.



Em vez de soluções definitivas a Toyota utiliza o termo *contramedidas* (Spear; Bowen, 1999), a questão de não ter soluções definitivas explora a capacidade psicofísica dos trabalhadores. Por isso a ênfase em *contramedidas*, já que estas, ao contrário de soluções definitivas, são pautadas pela provisoriade e transitoriedade, estando sempre sujeito a mudanças.

A lei nº 13.415 tem potencial para tornar-se o cordão *andon* do ensino médio principalmente a partir dos artigos da lei destacado na seção anterior, que prevê, respectivamente, a formação técnica e profissional e a inclusão de experiência prática de trabalho no setor produtivo via estabelecimento de parcerias com instituições privadas e/ou a distância. (Brasil, 2017).

Quando – seguindo a dica teórico-metodológica de Gramsci – concordamos que a hegemonia nasce na fábrica, é preciso relacionar este processo com a financeirização do capital. Em outros termos, a reprodução do capital portador de juros parece autonomizada, descarnada, descolada da base material, contudo, este processo está umbilicalmente ligado à extração de mais-valia, o que impõem uma aceleração mais acentuada desta.

Frente este contexto, onde o imperativo do tempo de compressão do trabalho necessário se impõe à classe trabalhadora como forma de valorizar o capital portador de juros, gerando desemprego e formas de trabalho cada vez mais precarizadas, bem como as constantes ameaças e retiradas de direitos historicamente conquistados – haja visto a Emenda Constitucional nº 95¹³ e a Lei nº 13.467/2017¹⁴ - a força de trabalho é e deverá cada vez mais permanecer relutante (Mészáros, 2008). Redobram-se assim os esforços que imputam aos jovens em processo de escolarização a responsabilidade de definir seu próprio futuro de acordo com sua vocação. Esta retórica explora os indivíduos em si mesmo, exacerba o individualismo e contribui, de modo radical, para a fragmentação

[...] “os indivíduos partiram sempre se si mesmos, mas, naturalmente, de si mesmos no interior de condições e relações históricas dadas, e não do indivíduo ‘puro’, no sentido dos ideólogos” (Marx; Engels, 2007, p. 64).

A autonomização das relações sociais, histórica, que surgem no interior da divisão do trabalho faz com que surja uma divisão na vida de cada indivíduo, sua vida pessoal e sua vida subsumida a um ramo qualquer de trabalho. (Marx; Engels, 2017). No processo concorrencial estes indivíduos encontram-se menos livres e mais presos ao poder das



coisas, e no plano da representação, na singularidade, são indivíduos mais livres sob o jugo burguês. É nesta senda que hoje se agiganta os esforços em autonomizar e descolar a esfera singular da subsunção real ao trabalho.

Neste sentido, a reforma do ensino médio permite que esta etapa da educação básica sirva como o cordão *andon*, ou seja, a escola corre o risco de ser acionada 1.000 vezes por dia, mas isso não significará que a escola terá 1.000 problemas por dia, mas que resolverá 1.000 problemas por dia.

Notas

¹ É importante destacar que o Brasil é um país membro-fundador da Formulação do Acordo Internacional de Bretton Woods (1942-1944). Para maiores esclarecimentos, consulte: Barreiro (2009). Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/his/v28n2/18.pdf> > Acesso em: 14 de jun. 2018;

² Chamaremos de Estratégias 2010-2020 o documento Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial (Banco Mundial, 2011)

³ Aparentemente as pessoas, mais precisamente os jovens, encontram-se sob a luz da documentação em questão. Entretanto, a centralidade, ou a essência, está no redimensionamento do sistema educacional e na conexão entre as demandas do mercado e a escola. O mesmo artifício é utilizado na Lei n.º 13.415, conforme tentaremos demonstrar ao longo do artigo.

⁴ Paquistão e Brasil são os países mais citados no documento.

⁵ Disponível em: < <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam- apenas-o-ensino-fundamental-completo.html> > Acesso em: 19 de abr. de 2018.

⁶ A expansão destes serviços via organizações sociais – vide caso recente de Florianópolis Lei n.º 10.372/2018 – encontra respaldo na Lei Federal n.º 9.637/1998. Para maiores informações acesse: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1998/lei-9637-15-maio-1998-372244-norma- atualizada-pl.html> ;

⁷ Pessoal não acadêmico enquadra-se na ideia de notório saber.



⁸ TVET é a sigla de Treinamento e Educação Vocacional e Técnica. O projeto tem como objetivo envolver o setor privado e vai estabelecer uma estrutura de governança com representação do governo, indústria e sociedade civil. Isso também irá criar um quadro de qualificações sustentado por padrões profissionais para setores visados que apresentarem crescimento do emprego e falta de habilidade e vai realinhar o sistema TVET baseado em padrões ocupacionais”. (Banco Mundial, p.p 37/38, 2011). Em síntese, o atrelamento das demandas do mercado e os arranjos educacionais locais.

⁹ Na literatura recente – recomendamos a leitura dos Dossiês: Revista Retratos da Escola v.11, n.20, janeiro a junho de 2017, e da Revista Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017 - sobre a MP nº 746 de 2016 e da Lei nº 13.415 de 2017 é lugar-comum afirmar que a reforma do ensino médio foi tornada lei sem dialogar com a sociedade – o que de certa forma convalida e legitima os processos decisórios-participativos – e que a mesma é uma política que retroage aos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Desta forma, parece que as alterações no ensino médio foram espontâneas e suprimidos os espaços de busca pelo consenso.

¹⁰ Impeachment de Dilma Rousseff e assunção do vice Michel Temer.

¹¹ Na Lei nº 13.415 de 2017, o Artigo 10 obriga as Secretarias Estaduais de Educação a darem publicidade da implementação da Reforma do ensino médio, caso aderirem a Política de Fomento a Educação em Tempo Integral.

¹² “[...] a superficialização do processo educativo, reduzindo-se o conhecimento a narrativas sobre as atividades cotidianas, fenômeno denominado por Moraes (2003) de recuo da teoria” (KUENZER, 2017, p. 344).

¹³ Institui novo regime fiscal. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html> > Acesso em: 22 de jun. de 2018;

¹⁴ Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm > Acesso em: 22 de jun. de 2018.

Referências

Alves, Giovanni. Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo compulsório. São Paulo, SP: Boitempo, 2012;



Brasil. (2017). Lei nº 13.415 de 2017. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm > Acessado em: 05 março de 2017;

Ferretti, Celso João. Reformulações do ensino médio. Revista Holos, Ano 32, Vol. 6, 2016;

Fontes, Virgínia. O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010;

Kuenzer, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. Revista Educação & Sociedade - vol.38 no.139 Campinas (abril/junho de 2017);

Leher, Roberto. Organização, estratégia política e o Plano Nacional de Educação. IN. II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária. Ed. Expressão Popular. - São Paulo, 2014;

Marx, Karl; Engels, Friedrich. A ideologia alemã : crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846) / Karl Marx, Friedrich Engels; supervisão editorial, Leandro Konder ; tradução, Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. - São Paulo : Boitempo, 2007;

Mészáros, István. A educação para além do capital; [tradução Isa Tavares]. - 2. ed. - São Paulo: Boitempo, 2008;

Ramos, Marise Nogueira; Frigotto, Gaudêncio. Medida provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. Revista Histedbr On-line, Campinas, no 70, p. 30-48, dez. 2016 – ISSN: 1676-2584

Spear, Steven J; Bowen, H. Kent. Decoding the DNA of the Toyota Production System. 1999. Disponível em: < <https://hbr.org/1999/09/decoding-the-dna-of-the-toyota-production-system> > Acessado em: 19 de maio de 2017;

World Bank. Learning for all: investing in people's knowledge and skills to promote development, World Bank Group Education Strategy 2020. Washington: The World Bank Group, 2011.



PRONI (Programa Nacional de Inglés) en la secundaria "José Vasconcelos": de la teoría a la práctica.

Martha Alicia Méndez Murillo

Resumen

El aprendizaje de un idioma en educación básica es una política educativa a nivel Nacional para los grados preescolar, primaria y secundaria, sin embargo, son múltiples los factores que intervienen en el desarrollo y avance educativo de ésta en cada nivel educativo. Por lo anterior, la investigación tomó como partida los conocimientos previstos establecidos por el PRONI y la realidad reflejada en el desempeño de los estudiantes en las clases. La investigación se realizó en la secundaria "José Vasconcelos" ubicada en el Municipio de Trancoso, Zacatecas, (comunidad ubicada a 25 minutos de la capital). La cercanía con la capital creó perspectivas sobre el comportamiento, conocimiento y adquisición del idioma inglés marcado en el PRONI como una política de Estado.

Con el objetivo de conocer el nivel y desempeño de los adolescentes, se llevó a cabo una investigación con enfoque cualitativo para conocer los antecedentes, experiencia y desempeño de los estudiantes al cursar primer grado en el ciclo 2016-2017 y tercer grado (2018- 2019). Con el uso de una entrevista semiestructurada se evaluaron los conocimientos básicos, técnicas de trabajo y concepción de los estudiantes sobre el idioma.

Los hallazgos fueron diversos: En primer lugar, la composición del grupo varió, lo que impactó en las dinámicas áulicas y de aprendizaje, además de las expectativas creadas sobre el idioma aprendido. El trabajo docente influyó el nivel educativo, éste afectado por las técnicas pedagógicas y las actividades áulicas. Los anteriores elementos que aportan en la aceptación y avance de una política educativa nacional que continúa y que a través de la investigación se pretende impactar en la conciencia sobre el quehacer educativo con la reflexión del ser y quehacer áulico para aprender una segunda lengua.

Palabras clave inglés, Educación básica, PRONI, programa de estudios, realidad.

Introducción

La educación básica en México representa los pilares en la formación de los niños y jóvenes que ingresan cada año. Como parte de las políticas gubernamentales que apoyan la construcción del perfil académico, profesional y social, la Secretaría de



Educación estableció el Programa Nacional de Inglés (PRONI) con el fin de proporcionar los conocimientos en una segunda lengua: inglés a través de la creación de los programas de estudio específicos para los niveles preescolar, primaria y secundaria.

El Programa Nacional de inglés (documentos) establece como objetivo acreditación de nivel B1 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Las bases que sustentan el cumplimiento del proyecto es con el análisis de la lengua mediante la exposición directa de los niños en el jardín de niños (1 año) , primaria (6 años) y secundaria (3 años). Los propósitos de cada nivel educativo "es sensibilizar a los alumnos con respecto al inglés. Las practicas sociales, las competencias lingüísticas son los elementos teóricos que sustentan el trabajo de los profesores. Sin embargo, las situaciones que enfrenta un docente en el nivel secundaria son diversas a las programadas por los documentos oficiales.

La realidad, como conjunto de hechos en una situación específica, es la que se observa dentro de las aulas. La ausencia de clases, profesores o simple exposición a la lengua requiere de un docente que conozca, adapte y facilite las condiciones de aprendizaje del idioma. Por medio de la presente investigación se intenta recuperar el vivir de los estudiantes de secundaria, la travesía diversa que se conjunta en un aula, y que sólo, con ayuda del reconocimiento del otro, y el contexto se concretan políticas como las que dan sentido al Programa Nacional de Inglés.

Planeamiento del problema:

Aprender de la vida es educarse en sociedad del acontecer público y educativo, todo a través del conector con los individuos, es decir, instituciones encargadas de establecer los parámetros culturales en los demás. En México, mediante las políticas educativas se derivan lineamientos en las disciplinas estudiadas en nivel básico y medio superior. El aprendizaje del idioma inglés experimenta la misma situación, pues el gobierno federal emite los planes y programas con el fin de brindar una educación homogénea, con posibilidad de adaptación al contexto social y cultural que así lo requiera.

El Programa Nacional de Inglés (PRONI) nace para brindar a los jóvenes mexicanos la oportunidad herramientas culturales y lingüísticas que les permitan mejorar el estilo de vida mediante el intercambio y contacto directo con los dueños del capital. En el caso de México, la conexión territorial con Estados Unidos y otros países de habla inglesa,



hace impostergable la tarea de aprender el idioma y con esto la comunicación directa entre individuos.

Aprender un idioma no es nuevo en el país, pues en el nivel secundaria se enseñaba, sin embargo, con el tratado de libre comercio entre Estados Unidos, México y Canadá se modifican los planes de estudios y se crea el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica con el propósito de atender la enseñanza-aprendizaje del idioma desde el nivel preescolar, primaria para en un momento conectarse con secundaria. El inicio del programa es con el pilotaje en el 2009 con conexiones paulatinas entre los 3 niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria). El cambio, el nombre del programa procede años después, siendo Programa Nacional de Inglés (PRONI), no obstante, los preceptos y contenidos continúan.

La realidad, sin embargo, es diferente a la percibida en los documentos. Los cambios son de manera paulatina pero no de forma equitativa. La presente investigación se basó en una escuela secundaria llamada "José Vasconcelos" ubicada en el municipio de Trancoso, Zacatecas. La institución se encuentra a 25 minutos de la capital del estado, más las condiciones entre una y otra son diferentes y la diversidad de contextos están presente en ambos. El primer factor es la oferta educativa y la posibilidad de acceder a la educación, para conocer el impacto en los jóvenes. El motivo de la presente investigación fue analizar el nivel o conocimiento real con que los niños de primaria transitan a secundaria, para después de un tiempo observar el progreso con el uso lingüístico del inglés.

Objetivos

El objetivo general de la investigación fue conocer el nivel de conocimiento del idioma inglés, al ingresar en la secundaria y después contrastar con el avance de éste en la estancia dentro de la institución.

Del objetivo general surgieron objetivos secundarios que favorecieron conocer e identificar qué sucede con el programa de inglés aplicado en Trancoso, y éstos fueron :

1. Presencia del PRONI,
2. Exposición de los jóvenes al idioma,
3. Actividades establecidas por el profesor,
4. Reconocimiento en el uso del idioma.



El establecimiento de objetivos traza una línea del objeto a conocer y posibles factores que interfieren o benefician el desarrollo de ésta, sin embargo, la metodología cualitativa centra el qué conocer a través de los instrumentos apropiados.

Metodología

La realidad educativa es cambiante por los sujetos y las interacciones que surgen entre éstos. Sin embargo, para comprender la evolución de las problemáticas o situaciones presentes en el aula, es necesario observar la realidad con el fin de interrelacionar la teoría (las políticas educativas) con la materialidad de ésta bajo condiciones y situaciones específicas como lo es la secundaria "José Vasconcelos" de Trancoso, Zacatecas.

Una mirada diferente se obtiene con el uso de la metodología cualitativa, pues ésta brinda flexibilidad al recuperar experiencias de los jóvenes con el contacto establecido con la lengua. El abordaje para realizar dicha investigación fue mediante el diseño fenomenológico pues tiene el propósito de "descubrir el significado de un fenómeno para varias personas" (Hernández, 2014 p. 493). La práctica educativa es particular en cada aula, y en el aprendizaje de lenguas no es diferente. Las experiencias de los adolescentes varían según las características de los profesores (perfil docente), las actividades diseñadas con base en el plan de estudios y la adaptación de éstas por los docentes a causa del conocimiento real e ideal establecidos en el documento.

La diversidad en conocimientos culturales y de la lengua inglesa exige de los estudiantes actitudes específicas con el fin de cumplir los objetivos establecidos por la institución. El conocer ¿cuál es el significado, contacto o exposición de un joven en el aprendizaje de la lengua? ¿qué emoción despierta? ¿qué tipo de relaciones se establecen en el aula? Son preguntas que habitualmente no se realizan, sin embargo, son elementos que conviven en un espacio educativo. El aprendizaje del idioma se crea de manera paulatina, que, como menciona Alvarez-Gayou (2014) descansa en la temporalidad, espacialidad, corporalidad y la relacionalidad o la comunidad. El individuo comparte en tiempo, espacio, experiencias físicas y en grupo, la experiencia y, en el caso del aprendizaje del idioma, el Programa Nacional de Inglés ha influido en la vida de los jóvenes desde preescolar hasta secundaria. Trancoso, al ser una comunidad pequeña, permitió el compartir las experiencias y los contextos de aprendizaje al haber pocas escuelas.



Las características retomadas de la fenomenología fue las marcadas por Hernández (2014) fueron:

1. Entender y describir el fenómeno del aprendizaje de lengua desde la perspectiva de los estudiantes;
2. Contextualizar las experiencias;
3. Analizar el discurso o respuestas emitidas por los participantes.

La base de la investigación fue la fenomenología empírica, con el propósito de recuperar datos proporcionados por los estudiantes. Con el fin de recopilar los antecedentes se utilizó como instrumento la entrevista por ser una herramienta que permite “acceder a cierta información por medio de la conversación profesional con una o varias personas” (Zapata, 2006 p. 150). El contacto directo entre sujetos permitió la recuperación de información para comprender el fenómeno de estudio, los factores que intervienen en el desarrollo de éste y como poder modificar o cambiar los resultados.

La entrevista no estructurada o semiestructurada se aplicó en el grupo de estudio con el fin de posibilitar la introducción de preguntas abiertas e “introducción de preguntas adicionales para precisar conceptos y tener mayor información” (Hernández, 2014 p. 403). Las entrevistas semiestructuradas recobran el sentir de los participantes, pues a través de las expresiones transmite la relación social y educativa creada en los espacios académicos. La flexibilidad y dinamismo de las preguntas abonó en la recuperación de expresiones que los jóvenes, con respaldo del grupo, emiten al entrevistador.

La muestra seleccionada en la investigación fue el grupo de primero “F” con fecha de ingreso a la secundaria en agosto del 2016 y egreso en julio 2019. En los primeros meses de estancia en el ciclo escolar 2016-2017, se realizó una entrevista para conocer la idea y datos sobre la lengua inglés que poseían los jóvenes. Después de tres años de estudio del idioma inglés en secundaria y, bajo el PRONI, meses antes de concluir el nivel educativo se aplicó el mismo examen de conocimientos y la misma encuesta para conocer la percepción de éstos sobre la lengua y saber el nivel de idioma adquirido dentro de la institución. Los datos y modificaciones del grupo fueron diversos, sin embargo, esa riqueza en la transición del fenómeno educativo colabora con el entendimiento de qué hacer para beneficiar la adquisición del inglés a otros.

Marco Teórico

Las investigaciones sobre el aprendizaje y adquisición de una lengua soportan el trabajo que se realiza dentro de las escuelas, sin embargo, también muestran los puntos dónde



hay que mejorar y cuestionar en la labor diaria, además de la necesidad de observar y analizar los hechos áulicos, escolares, sistemáticos como clave para modificar las prácticas educativas ejecutadas. Un contexto educativo está conformado por una comunidad educativa (maestros, alumnos, padres, sociedad y administrativos) conscientes de las relaciones y dependencia que existe en las tareas que cada uno establece con el propósito de educar en cultura y conocimientos generales. Dentro de este conglomerado de información ue se presenta a los estudiantes, el aprendizaje de una lengua extranjera, es parte de la formación profesional.

La educación inicial de acuerdo con el Programa Nacional de Inglés en educación Básica, se tomó como base el Plan Nacional de Desarrollo y el Plan Sectorial de Educación 2007- 2012 los cuales proponen las acciones para el desarrollo educativo del país. Las políticas educativas marcaron la dirección sobre qué enseñar, el tipo de preparación que recibirán los ciudadanos según los convenios, tratados o tendencias mundiales. A nivel internacional, las Naciones Unidas (ONU) sugieren reglamentación que propicie el desarrollo integral de los individuos, por seguridad y cuidado; por el simple hecho de ser.

Las publicaciones de la ONU, como “*La educación Inclusiva: el camino hacia el futuro*”, marca la inserción de todos los individuos a oportunidades educativas, sin importar su color, raza, creencias, sexo o capacidades físicas o mentales. Así, la educación inclusiva supone

la formulación y aplicación de una vasta gama de estrategias de aprendizaje que respondan precisamente a la diversidad de los educandos. En este sentido, los sistemas educativos necesitan responder a las expectativas y necesidades de los niños y jóvenes teniendo en cuenta que la capacidad de ofrecer oportunidades reales de aprendizaje sobre la base de un esquema “rígido” de integración es muy limitada (...) cuando se conceptualiza como un “lugar” y no como un servicio ofrecido en el aula de educación común como punto de referencia. (UNESCO, 2008: 10).

La aplicación de las estrategias considera movimiento de individuos, de aparatos gubernamentales, además del empleo y seguimiento de las políticas establecidas. En México, la educación inclusiva no sólo aplica a la diversidad étnico-cultural, sino a las diferentes habilidades y capacidades de los individuos; éste hecho hace obligatorio mirar las condiciones reales de la sociedad, para adaptar las medidas sugeridas por la UNESCO y otros organismos, a las problemáticas presentes en cada país. La migración, es un hecho común a nivel global que solicita a cada nación la apertura a otra lengua diferente a la propia para obtener oportunidades de crecimiento laboral. Además, del



respecto al idioma propio ante el conocimiento de otras lenguas internacionales como el inglés.

Una muestra documentada sobre el interés por otra lengua se extrae de un escrito llamado *la educación en el mundo plurilingüe* que se presentó en París en la Conferencia Internacional de Educación, instaurada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura llevada a cabo en el 2003. El artículo nombrado. *La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro* concede obligación a los encargados de establecer políticas educativas respecto a los idiomas, la escolarización, planes y programas de estudio. Lo trascendental del artículo fue que, al implementar políticas internacionales se esperaba alcanzar un grado de desarrollo de los ciudadanos, así como la comprensión y valor de la lengua materna y de la lengua extranjera que se adquiere.

Si bien hay sólidos argumentos pedagógicos en favor de la enseñanza en la lengua materna (o primera lengua), también ha de buscarse un delicado equilibrio entre brindar, por un lado, la posibilidad de utilizar las lenguas vernáculas en la enseñanza y, por otro lado, dar acceso a las lenguas mundiales de comunicación mediante la educación (UNESCO 2008, p. 14).

La UNESCO ampara las lenguas presentes en cada nación, e invita a los gobiernos a otorgar formación que permita, a través de la educación, ser competitivos con otros individuos y el lenguaje no sea impedimento para la comunicación entre personas, como con las naciones requieren un intercambio cultural o comercial para obtener beneficios entre países.

La Organización de las Naciones Unidas y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y Cultura no son los únicos organismos de cooperación y vigilancia entre los países, existe también la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) coadyuva los Estados-Nación. La OCDE, a través del trabajo conjunto "afrentar los retos económicos, sociales y medioambientales que plantea la globalización" (OCDE, 2010, p. 3), y que, son necesarios para el desarrollo unido y balanceado de todas las naciones. Los países miembros de la OCDE auxilian con el propósito de obtener mayores beneficios con las investigaciones que realizan sobre sus sistemas económicos, educativos y medioambientales.

En el documento llamado *Acuerdo de Cooperación México- OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*, en el apartado llamado *Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México* se sugieren puntos importantes para



transformar la educación que brinda el estado mexicano para convertirla en educación de calidad. Las sugerencias que brinda la OCDE a México son quince, sin embargo, se enfocan en tres puntos específicos que se desempeñan dentro de las instituciones educativas: los docentes, los aprendizajes que obtienen los alumnos y el apoyo a través del liderazgo de los directivos para adquirir recursos para la institución que dirigen. En este momento puede surgir la duda sobre ¿cómo impacta la UNESCO y la OCDE en México? Y ¿cómo se ve reflejado en el sistema educativo presente?

El Sistema Educativo Mexicano (SEM), respondió a las recomendaciones realizadas por la OCDE a través de la implementación de exámenes a los docentes, tanto para acceder a una plaza laboral, como a los profesores que se encuentra frente a grupo con varios años de experiencia dentro del ámbito educativo. Los exámenes hacia los alumnos evalúan el desempeño de los docentes con los conocimientos que plasman los estudiantes en su evaluación. Las políticas educativas reflejan, en programas de nueva creación como el PNIEB, las sugerencias de la UNESCO sobre el aprendizaje de una lengua extranjera y se espera éste permita la ampliación de los conocimientos de los estudiantes.

El PNIEB, como programa piloto en un inicio, transitó a ser parte de las acciones que en México se establecieron en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 con el propósito de alcanzar los objetivos de aprendizaje determinados dentro de los currículos, y para constatar si los objetivos se han cumplido.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) estableció indicadores de mejora para el aprendizaje de los estudiantes tal como lo miden la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés (OCDE, 2010, p. 10).

La OCDE y los organismos de evaluación presentan indicadores para el desarrollo de los docentes, el tipo de decisiones en el ámbito escolar, la igualdad de oportunidades en el sistema educativo y reformas relacionadas con el contenido y planes de estudio que garantizan la adquisición de conocimientos, que permiten a los ciudadanos mexicanos competir con los profesionistas de otras naciones. ENLACE y PISA son evaluaciones que se aplican no sólo en México, sino en países miembros de la OCDE, y éstos influyen en las decisiones del currículum destinado para educación básica; pues examinan los conocimientos adquiridos por los jóvenes en asignaturas base del currículum. La aplicación de pruebas se justifica porque auxilian a valorar si un joven



posee los conocimientos para el área laboral a desempeñarse en un futuro y si será capaz de competir globalmente con ciudadanos de otros países.

La única incógnita es si el sistema educativo mexicano, independientemente de las exigencias internacionales, cuenta con recursos materiales y humanos para ofrecer a los ciudadanos la educación que se exige posean y demuestren dentro del ámbito laboral.

El Programa Nacional de Inglés en Educación: Ciclo 4- Secundaria

Las competencias lingüísticas desarrolladas en los jóvenes se basan en las habilidades comunicativas (hablar, leer, escribir y escuchar) éstas como parte de la comunicación general entre individuos. Así, el requisito de aprender una lengua extranjera, para ser apto y cumplir un trabajo de forma adecuada, se establece a nivel mundial y los exámenes aplicados a los estudiantes (futuros profesionistas y ciudadanos), son para demostrar las habilidades de manejo y conocimiento de una lengua.

La evaluación, a través de exámenes como el TOEFL [Test of English as a Foreign Language (Prueba de Inglés como Lengua Extranjera) o el TOEIC [Test of English for International Communication, (Examen de Inglés para la Comunicación Internacional)], son "los encargados de evaluar a personas que no son hablantes nativos de la lengua inglesa". (ETS, 2012). La valoración que realiza el TOEFL es de las habilidades lectora, auditiva y gramatical, además califica al estudiante como apto en conocimientos y para desempeñarse en el ámbito académico-laboral dentro del país ó a nivel internacional.

Los exámenes como TOEFL o TOEIC, creados por la organización llamada [(Educational Testing Service) ETS (siglas en inglés) Servicios de Pruebas Educativas] con sede en Estados Unidos, fue la respuesta a la demanda educativa de personas no nativas del inglés. La propuesta educativa de evaluación de Estados Unidos se aplica en todo el mundo como política educativa para ingresar a las instituciones laborales y universitarias. Así, las políticas que instauran países como Estados Unidos afectan y se aplican naciones como México. El requisito de cumplir con los tratados, sugerencias o acuerdos explican programas como el PRONI que tiene el propósito de formar a los niños que pasan por el nivel educativo básico (preescolar, primaria y secundaria) y recibir los conocimientos elementales de una lengua extranjera para presentar y aprobar los exámenes de forma adecuada.

Las políticas de evaluación internacionales llegan al país a través de exámenes, propuestas o adaptaciones curriculares que se reflejan en las modificaciones al currículo



de una asignatura en específico, o de todo el tronco que corresponde a educación básica. En lo que respecta al aprendizaje de un idioma en México, se tiene el programa para la enseñanza de inglés y francés, que modifica la forma de enseñar y reflexiona en la pedagogía utilizada en cada programa de estudios de acuerdo con las sugerencias internacionales. Precisamente, en 2006 se presenta una modificación en la asignatura de inglés en educación secundaria que hasta ese momento se basaba en "el enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas extranjeras..." (SEP, 2001, p.10) que trabajaba con la propuesta educativa establecida en 1993. El programa 1993 instituía al alumno como base del proceso de aprendizaje y el maestro era quien construía las técnicas de enseñanza- aprendizaje para la adquisición del idioma.

A pesar de los trece años para la aplicación del programa 1993, no se observaron resultados en los estudiantes y, ante los requerimientos internacionales, se modifica el currículum de inglés, variando la estrategia de enseñanza, pero con el mismo propósito: que los alumnos adquieran otra lengua y, por lo tanto, amplíen la forma de interactuar y comunicarse.

En el año 2006 se transforma el plan de estudios de secundaria fundamentado en "el artículo tercero constitucional, el cumplimiento de las atribuciones que otorga la Ley General de Educación, la Secretaría de Educación Pública plasmó en el programa Nacional de Educación 2001-2006" (SEP, 2006, p. 5). La reforma permite la reestructuración de los planes de estudio de nivel; pero, además, solicita la participación de los docentes, su actualización y evaluación para observar el desempeño frente a las clases. El mejoramiento de la infraestructura, la capacitación de los directivos para ampliar la gestión de las instituciones educativas, por lo tanto, elevar el nivel educativo mexicano, propuestas que aparecen en la presentación de los programas educativos 2006. La exposición de intenciones plasmadas en los programas coincide con recomendaciones de la OCDE para mejorar la calidad educativa, de igual forma con sugerencias realizadas por PISA, sobre calidad en los currículos existente en el nivel básico.

Así pues, con las evaluaciones internacionales, se adapta en el año 2006, la metodología de enseñanza aplicada en secundaria y basada en las prácticas sociales del lenguaje. Esta metodología implica una propuesta de enseñanza – aprendizaje fundada en la experiencia (Modelo de Aprendizaje Experiencial de David Kolb), en el que se pretende:



El aprendizaje a través de la experiencia... basado en la noción constructivista del aprendizaje, que sostiene que cada individuo está en constante y activamente involucrado en dar sentido al mundo por medio de la construcción (reconstrucción) de significados a partir de la interpretación de experiencias personales (SEP, Lengua extranjera Inglés. Educación básica. Secundaria, 2006 p. 110).

La idea que plantea el programa de Estudios 2006 está en función de cumplir las evaluaciones al solicitar que la experiencia esté presente en las aulas y que el aprendizaje sea significativo y vinculado con un ambiente similar a la ubicación real de la lengua meta. En el enlace de reformas y propuestas educativas internacionales, se muestra el tipo de desarrollo del estudiante, que, a través del uso del aprendizaje experiencial, la evaluación por los organismos como la OCDE, TOEFL y TOEIC, garantizan que el estudiante obtendrá el nivel laboral deseado.

Las organizaciones evaluadoras se encargan de sugerir a los países como México la modificación curricular necesaria para alcanzar el nivel de los países desarrollados, y como consecuencia, impacte en el desarrollo social y tecnológico. Precisamente, cada proyecto educativo presenta una expectativa de avance tecnológico y cultural, sin embargo, las condiciones dentro de programas como el PRONI (en un inicio PNIEB) no arroja los resultados deseados debido a las condiciones económicas y las políticas institucionales.

El Programa Nacional de Inglés (PRONI) en Zacatecas

El Programa Nacional de Inglés en Educación Básica surge en el año 2009 como programa piloto para la enseñanza del inglés en preescolar y primaria, con la contratación de maestros con conocimiento del idioma y con algún perfil docente relacionado con la enseñanza de la lengua extranjera (inglés), es decir, maestros contratados con certificación en el idioma, un documento o constancia que avalara los conocimientos en la lengua como requisitos básicos para trabajar en educación básica.

Los requerimientos curriculares, recursos materiales y humanos dentro de las escuelas no eran suficientes, por ese motivo se contrató profesores para aplicar un plan de estudios con el fin de educar a la sociedad mexicana en un segundo idioma y éste, es el fundamento de programas educativos como del PRONI. De Alba (1991) ha afirmado que...



la síntesis de los elementos culturales que conforman y determinan un currículum se constituyen a través de un proceso de lucha entre los distintos grupos y sectores que piensan e impulsan una propuesta curricular (p. 64)

Este señalamiento de De Alba (1991), resalta el compromiso que adquieren ciertos grupos sociales, con el propósito de mantener o modificar las condiciones económico-culturales de una Nación, sin embargo, las diferentes reformas del currículum en secundaria (1993, 2006, 2012) son respuesta a la constante evaluación a la educación mexicana. De igual forma, el proyecto del PNIEB (2009) expresa la necesidad de ciudadanos mexicanos bilingües, con la habilidad de desempeñarse laboralmente y al mismo tiempo cumplir con las evaluaciones externas (TOEFL o TOEIC). Las evaluaciones internacionales tienen el propósito de valorar los conocimientos con una certificación de valor internacional permitiendo, a los estudiantes, el ingreso al mercado laboral y como consecuencia, la inserción en la sociedad internacional.

Las valoraciones, requerimientos nacionales e internacionales, así como las tendencias económicas influyen en el aprendizaje de una lengua, depende de los sujetos y *del contexto social* la aplicación de las políticas educativas que se convierten en estrategias institucionales particulares, al adaptarlas a las condiciones de cada escuela. El contexto social, aunque se aprecia distante del currículum, aparece en el plantel educativo a través de problemáticas sociales llevadas por los alumnos a cada asignatura que estudia, además de la interacción en el aula. En el caso de inglés, existen fenómenos como la migración, entendida como el movimiento de los seres humanos de un pueblo a otro o de un país a otro, con objeto de buscar mejores condiciones de vida; este hecho genera un intercambio de culturas, costumbres e ideologías diversas, que se hacen evidentes en centros educativos, familias y lugares públicos, donde la lengua es uno de los primeros elementos para el intercambio de información y base de la socialización. En México, la migración es una constante y más con un país vecino como Estados Unidos de América donde, conocer la lengua, las costumbres y cultura, es importante para cada miembro de la sociedad mexicana.

La migración, como hecho innegable y como parte de la globalización, impacta en el desarrollo de la sociedad, la educación y las relaciones sociales que se dan en cada institución educativa. Entonces, la escuela refleja la cercanía con Estados Unidos, no sólo en la frontera sino el traslado social y cultural dentro del aula. La circulación de personas, por causas económicas, es la clave de la marginación a pesar de que el currículum no considere las necesidades de quién se encuentra en movimiento entre



dos países. Lo anterior se agudiza cuando los profesores de educación básica, que atienden a hijos de migrantes, quiénes tienen contacto con las costumbres, rituales y artefactos además del lenguaje introducido por el padre o algún familiar, esto por la necesidad de ejecutar actividades diarias en aquel país, relegan las necesidades reales de conocimiento y orientación de los estudiantes.

Eggleston, ante el currículum, presenta la perspectiva institucional, pues la SEP marca los parámetros laborales y contenidos a trabajar dentro del aula, sin embargo, el maestro adecua el currículum a las necesidades del contexto laboral. Entonces el currículum, se considera "un instrumento construido por docentes y otras personas responsables de determinar la experiencia de los alumnos" (Eggleston, 1980 p. 72). Eggleston pide al maestro reflexionar sobre el trabajo que desempeña al seleccionar y construir los contenidos según las condiciones sociales y el contexto social determinado por la constante migración, el cual es un aspecto que enfrenta el maestro dentro del aula. El profesor es considerado como el reproductor de los contenidos y del sistema establecido, pero la profesionalización de los docentes es la apropiada para desempeñar la tarea asignada.

El movimiento globalizador predomina en la sociedad nacional y mundial, además de los contextos sociales y culturales que entran en las escuelas, no con el currículum sino con objetos como canciones, ropa, instrumentos, cine, grupos musicales, etc., que los alumnos ven como parte del propio contexto. Los elementos que se mencionan son utilizados para la enseñanza del idioma por la relevancia y relación con la realidad de los estudiantes fuera de la escuela. El currículum del PRONI utiliza conocimientos y situaciones comunicativas llevadas por el movimiento de individuos al contexto cultural. La información que posee el maestro sobre el contexto social, el currículum y la adecuación de éste, es la base para implementar el PRONI, porque además de ayudar a la integración de los niños y jóvenes del país y aquellos que regresan, educa para el mundo laboral y el desarrollo de una competencia que posibilite una relación equitativa entre la sociedad de un país y otro; entre los dueños del capital económico, es decir, con quienes se realizan los tratados y acuerdos internacionales.

Los documentos oficiales y normativos, recursos materiales y humanos con el fin de mejorar el hombre y su entorno, se ejecutan en el contexto social del estado de Zacatecas. Así, las instituciones educativas siguen escritos oficiales para formar estudiantes en áreas del conocimiento, ya sea generales (nivel educativo básico o en el área de especialidad. Como menciona Gimeno (2013) "el currículum en la práctica no



tiene valor sino en función de las condiciones reales en las que se desarrolla, en tanto plasma en prácticas concretas de muy diverso tipo” (p.40). El currículum desarrollado por los profesores, como señala Gimeno (2013), tiene sentido en el cumplimiento del mismo, y con contenidos a enseñar en el aula, crea una perspectiva diversa basada en los hechos presentes dentro del espacio educativo. La primera concepción de currículum es desde dos perspectivas: real u oculto, es decir, éste transmuta con la aplicación de profesores y presenta elementos no señalados en el escrito base.

El currículum del PRONI se basaba en diferentes niveles según el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (2012), preescolar 3ro y primaria 1ero, 2do (ciclo 1), Primaria 3ero, y 4to. (ciclo 2), Primaria, 5to y 6to (ciclo 3) y secundaria 1er, 2do, 3ero (ciclo 4to) (p 16). Cada momento educativo bajo los estándares establecidos para la educación básica, es decir, el aprendizaje del idioma inglés ubicado en el estándar curricular lenguaje y comunicación que contiene (lenguaje y comunicación para preescolar, español para primaria y secundaria e inglés para los 3 niveles bajo el nombre de segunda lengua inglés).

El programa de inglés contiene lo que menciona Rule (como se citó en Gimeno 2013) sobre el currículum al reconocer que dentro de éste se establece una perspectiva en donde se observa el ...

Currículum como definición del contenido de la educación, como planes, propuestas, especificación de objetivos, de la educación herencia cultural, como cambio de conducta, programa de la escuela que contiene contenido y actividades, suma de aprendizajes o resultados, o todas las experiencias que el niño pueda obtener. (Gimeno, 2013, p. 14)

El currículum, más que un plan de estudios, una lista de asignaturas e información general analizada de acuerdo al nivel educativo, entraña cultura, los movimientos sociales y propuestas de cambio reflejados en la educación dentro del aula. La presencia del currículum como tira de asignaturas a estudiar por los sujetos (Gimeno, 2013) provoca “igualdad de condiciones” más las personalidades y estilos de enseñanza de docentes y adultos causa consecuencias diversas a lo planteado en primera instancia. Esto es, la dinámica dentro de la escuela, el número de estudiantes, la relación entre ellos, pero sobre todo los contenidos y la propuesta del profesor de actividades, permite la adquisición y alcance de los objetivos

La dinámica institucional depende del currículum determinado por la SEP, que en la investigación se centra en la política curricular en secundaria, y autores como Casarini



(2013) establecen los tipos de currículum (formal, real [o vivido] y oculto) como elementos presentes en una institución educativa. Cada currículum pensado por Casarini (2013) describe el tipo de relación e influencia en los espacios educativos "el currículum formal (o plan de estudios) es la planeación del proceso de enseñanza aprendizaje con sus correspondientes finalidades y condiciones académicos. administrativos" (2013, p. 8). En el ciclo escolar 2016- 2017, los docentes del 1° de secundaria planean las clases bajo la guía de nivelación cuyo propósito era crear o proponer estrategia para adaptar los contenidos presentes en los documentos oficiales, con las condiciones reales. No obstante, la pregunta surge ¿cómo llenar los vacíos culturales, la ausencia de conexión y exposición de la cultura indispensable para comprender el idioma.

El currículum formal, para el PRONI; se equipará al "plan de acción" proyectado por las autoridades federales o estatales para que los profesores interpreten y apliquen los conocimientos seleccionados. Sin embargo, la interpretación y adaptación del currículum formal vinculado con la realidad, la experiencia y los conocimientos que causa la transformación el currículum formal al currículum real (o vivido) no se cristaliza con el avance de los alumnos en el aprendizaje del idioma, (Casarini 2013) es decir la situación de los estudiantes es divergente a las opiniones recuperadas con los instrumentos aplicados en la investigación.

En Zacatecas el contexto educativo para el aprendizaje de una lengua se encuentra en la unión entre la comunidad educativa, los proyectos y acuerdos que se alcanzan a nivel nacional. Justamente, el PRONI antes PNIEB inicio con los recursos disponibles dentro del la Secretaria de Educación a partir del 2009, y a través del departamento de reforma de primarias, se emprende el proyecto que proviene desde la Ciudad de México. La fase de pilotaje del programa empezó con la contratación de 22 maestros de inglés cuya labor sería ofrecer sus servicios en una escuela de educación básica (preescolar y primaria) y el titulo de contratación sería "becarios". El ingreso de los profesores del PNIEB fue el 2009 a través del examen de oposición, evaluación a docentes que ingresan al Sistema Educativo Nacional. Los aspirantes a adquirir horas clases de la asignatura inglés a nivel secundaria fueron convocados para llevar a cabo el programa de inglés en primaria sin embargo, a pesar de las acciones, los resultados fueron otros y se presentan a continuación.



PRONI: Ciclo 4

El Programa Nacional del Inglés tiene como base el desarrollo de las habilidades comunicativas por los jóvenes. En el último ciclo de estudio el propósito es que los adolescentes alcancen el nivel B1 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER) (SEP, 2012 p. 17). Las habilidades desarrolladas por los jóvenes al concluir los estudios de secundaria es la comprensión de textos orales y escrito no solo en el ambiente familiar, sino que permita el tránsito y conexión con el ambiente escolar a través de las prácticas sociales del lenguaje.

El enfoque para el aprendizaje del inglés, si bien se cubre bajo las teorías de aprendizaje de segunda lenguas, retoma los 4 periodos escolares que constituyen la educación básica según la SEP (2012) :

1. Comprensión : Participación activa y propositiva en situaciones
 - a. Auditiva: capacidad de comprender y participar activamente en intercambios de información.
 - b. Lectura; comprender y usar con fines específicos la idea principal para leer y editar textos propios o ajenos.
2. Expresión: Participación pospositiva y espontánea, de distintos intercambios de información, explicando breves proyectos.
 - a. Oral. Capacidad de participar en intercambios habituales de comunicación
 - b. Escrita: producción de textos con propósito personal, creativo, social y académico.
3. Multimodal: reconocimiento, interpretación y aplicación de recursos visuales; hacer vínculo entre el lenguaje corporal y visual, y lenguaje oral,
4. Actitudes hacia el lenguaje y comunicación. confianza en la comunicación, respeto amabilidad, empatía cortesía, compromiso y desarrollo cívico.

Los estándares curriculares establecidos por la Secretaria de Educación Pública a desarrollar en el ciclo 4 para secundaria tiene como propósito conocer los ámbitos de aplicación de conocimiento de un ciudadano del mundo, es decir, de un sujeto capaz de comunicar sus ideas, sentimientos, así como desarrollar actividades específicas. De igual forma, la creación de relaciones con otros individuos basada en las prácticas sociales del lenguaje (modos de interacción oral y escrita) y los ambientes sociales de aprendizaje (condiciones de aprendizaje y aplicación de la lengua).



Dentro del programa establecido para el PRONI, según la Secretaria de Educación Pública, comprende 3 ambientes sociales: familiar y comunitario, literario y lúdico, académico y de formación. Cada ambiente contiene prácticas sociales del lenguaje, que se define como las actividades, interacción o formas de comprobar la adquisición del idioma. Como muestra dentro del aspecto familiar y comunitario contiene 4 practicas sociales. La primera, comprender expresar información sobre bienes y servicios (SEP, 2012), y requiere actividades específicas de los estudiantes. En particular a la letra menciona que el alumno de primer grado de secundaria debe "dar y recibir información sobre la prestación de servicio comunitario" (p. 45) mientras que en segundo el mismo ambiente corresponde a "ofrecer y comprender sugerencias para adquirir o vender un producto...[en tercero] expresar quejas orales sobre un servicio de salud"(SEP, 2012, P. 45). El trabajo desarrollado dentro del Programa de estudios establecido para secundaria se basa en contenidos y conocimientos que los jóvenes deben de poseer, sin embargo, la realidad es diferente a los contenidos marcados como el hacer, ser, y saber con el lenguaje para plantearlo dentro de un producto específicos.

El currículo formal establecido por el PRONI es una situación vista como ideal, pero la realidad y la perspectiva de los estudiantes del Primero F en el 2016- 2017 y después del mismo grupo del 2018- 2019 es desemejante a la planeada por la política educativa.

Análisis de la información:

PRONI – Ciclo 4 Primero de secundaria

Un grupo se distingue por sus integrantes, la personalidad, interacción y gusto de ellos, esto caracteriza el cómo se observan ante el espacio escolar y la sociedad. Por otro lado, los planes de estudio del Programa Nacional de Inglés en educación Básica, segunda lengua: inglés, es donde se sustentan los elementos teóricos y pedagógicos de la enseñanza del idioma dando secuencia a lo realizado tanto en preescolar y primaria. Los alumnos y los planes de estudio son articulados por los profesores, ellos se encargan de particularizar y contextualizar los contenidos con el fin de desarrollar las habilidades planteadas por el documento oficial, sin embargo ¿qué sucede cuando los jóvenes no poseen los conocimientos previos para seguir en la construcción programada por la Secretaria de educación? La realidad de la escuela "José Vasconcelos " es solo una muestra de la práctica del PRONI en el estado de Zacatecas.

Para recopilar los datos, la entrevista se dio en dos momentos espaciales y físicos diferente distintos. En agosto del 2016, los jóvenes ingresaban al nivel secundaria, es



decir, al aprobar preescolar (3 años) y primaria 6 años, transitaban a nivel secundaria para permanecer ahí 3 años más. El grupo de trabajo se enfocó con el primero 'F', compuesto por 41 alumnos siendo 21 mujeres y 20 hombres con edades de 11 y 12 años cumplidos. A través de una entrevista se estableció la primera pregunta a los estudiantes sobre dónde vivían la mayoría, se contestó que en Trancoso y barrios pertenecientes al municipio, sin embargo, algunos mencionaron vivir en comunidades cercanas como el Barrio El Panal, o El refugio de debajo. La organización de estos adolescentes para desplazarse a la escuela era a través del "rait", es decir, el acuerdo con un padre de familia para trasladaba a varios jóvenes en un vehículo.

La composición de las familias a las que pertenecían los alumnos, variaba de entre 2 a 5 hermanos máximo, siendo pocos los casos de hijos único (2). El preguntar sobre los hermanos y posición dentro de la familia, ayudó a conocer la exposición que los jóvenes tenían al idioma; pues al preguntarles qué música escuchaban, en su mayoría fue regional mexicano (banda), y reguetón. Algunos mencionaron que escuchaban música pop, porque sus hermanos mayores la escuchaban y esto llamaba la atención. En las respuestas sobresalían las de tres chicos, quienes permanecían juntos, y expresaban como opción el rap, canciones viejitas, metálica o electrónica. El comportamiento de los jóvenes era diferente al del resto de los compañeros, así como de unas adolescentes quien mencionaban escuchar música pop o tranquila.

El acercamiento de los jóvenes al idioma inglés, en el caso de primero "F", fue diverso; pues la exposición a través de música fue sólo a un grupo específico. La generalidad en el estudio se esperaba al cuestionar la escuela de procedencia, siendo varias las locaciones de respuestas: Colegio Hidalgo, Primaria Francisco Gracias Salinas, Mártires de la Blanquita, Sor Juana Inés de la Cruz, Fernando Soria Rodríguez. Los alumnos del colegio Hidalgo tuvieron 6 años de clase de inglés, sin embargo, en los otros 4 espacios educativos los jóvenes mencionaban tener nula experiencia o contacto con el idioma, o bien, sólo de manera esporádica al tener clases por 6 meses o 3 años máximo. Las expresiones de "el maestro venía nos daba clase y ya no regresaba", o "nos daban el libro, trabajábamos y después volvía otro maestro" fueron algunas de las respuestas que proporcionaron al cuestionar el trabajo en clase.

Con la exploración inicial que se hizo en la entrevista, se rescató y comprobó que el PRONI no se aplica de manera equitativa dentro de las escuelas, lo que presenta una diversidad de conocimientos en el idioma, hecho que afecta el trabajo del profesor de secundaria, quien debe adaptar las actividades con el fin de cumplir lo establecido en el



programa. La relación entre la lengua, aprendizaje, actividades establecidas por el profesor y programa de estudio estaban influidas por la diversidad de condiciones, que a pesar de ser en una comunidad pequeña se presentaban.

Con la guía semiestructurada, cuando se cuestionó sobre el gusto por la clase de inglés dentro del primer grado de la secundaria, las respuestas se dividieron con opiniones como "no le entiendo", "se me hace difícil" "no me gusta". Por otro lado, otros estudiantes veían la posibilidad de un futuro mejor con "me podría apoyar para un futuro", "cuando viaje a otros lugares, podría conversar con alguien", "para cuando nos vayamos al otro lado, ya sabemos inglés". La diferencia en opiniones se basa en el contacto y exposición de los niños con la lengua, es decir, quién no conoce música, cultura, rechaza u observa con dificultad el adquirir la lengua. Por otro lado, los jóvenes que han sido expuestos, reciben los contenidos de una forma grata, viendo un impacto o conexión con el futuro académico o social.

Un apartado de la entrevista se enfocó al uso de actividades para la enseñanza y enfatizaba el gusto por "dictado, enseñanza musical para ir desarrollando el oído, escrito y lectura". El dinamismo y variación en los trabajos planeados por el profesor permitían captar la atención de los jóvenes para adquirir el idioma con juegos como "Simón dice" (enfocadas con la parte del cuerpo); el dictado en conjunto, es decir, escribir en el pizarrón un texto con ayuda de estudiantes para después comprobar la escritura correcta. También, la diversificación de actividades con lectura, escritura, conversar con compañeros; escuchar audios; dictados; dibujos mantenía la atención en las clases dentro de la secundaria. Sin embargo, "platicar con compañeros" era la más solicitada pues, con el acompañamiento del profesor a través de 'drills' (ejercicios o simulacros), se ensayaba para después ejercer el conocimiento con los compañeros.

Las dinámicas preferidas y que abonaban en el aprendizaje eran a través de la combinación de español e inglés en las clases. La interacción y uso del aprendizaje era preferido por los estudiantes, por eso al cuestionar cuáles eran las actividades necesarias para mejorar en el idioma, el énfasis fue "la conversación con compañeros" y división de opiniones entre la lectura y audios, como elementos que benefician el aprendizaje "dependiendo del tema", según opiniones.

La exposición y el tiempo destinado para las clases fue otro cuestionamiento y las respuestas estaban divididas entre suficiente y bueno, pues el profesor tenía el momento para presentar los temas y practicarlo. Ante la diferencia de experiencias en primaria sobre la exposición del idioma, se enfocó en generalizar vivido en ese momento



con el fin de mejorar las clases y el aprendizaje por la falta de contacto con la lengua (inglés) de algunos alumnos. Un elemento que se incluyó, fue el papel del profesor y acuerdo con las opiniones, para ser un buen maestro deben existir juegos y variación en actividades. Las características del maestro que ha beneficiado el aprendizaje se basa en explicar con detenimiento qué hacer y cómo hacerlo, además de "acercarse" o convivir más con los alumnos para conocer sus inquietudes. La percepción es que, a través de la comunicación y apertura del profesor ante los cuestionamientos presentes en el desarrollo de las actividades, es así como brindar confianza para expresar las dudas, y así centrarse en mejorar aspectos específicos de la lengua.

En la experiencia de nivel secundaria, se aplicó dicha entrevista con el grupo de primero "F" en el ciclo escolar 2016-2017. Dos años después, se empleó la misma entrevista a fin de analizar las diferencias y percepciones creadas por una exposición constante o garantizada en el programa de estudios. El PRONI, a nivel secundaria se enseñaba por la inclusión dentro del plan curricular de 3 horas por semana de inglés, además de la contratación de profesores específicos para impartir la asignatura. Los dos elementos, profesor y plan curricular, permiten establecer un trabajo constante de enseñanza-aprendizaje del inglés, sin embargo, la información presentada por los jóvenes es diferente.

PRONI Ciclo 4 Tercero "F": dos años después.

Las modificaciones en las percepciones de los jóvenes fueron por experiencias, contacto con los individuos dentro de los espacios educativos y la madurez alcanzada. La investigación, enfocada en conocer la percepción y avance de los estudiantes que ingresaron en agosto de 2016 al primero "F", fue contrastante con las opiniones emitidas 3 años después de estudiar dentro del espacio escolar.

Las condiciones del grupo fueron diferentes en el ciclo escolar 2018- 2019. En este periodo escolar los estudiantes estaban por concluir el nivel educativo, con las edades de 14 y 15 años y una constitución del grupo diferente pues vario en cantidad ya que de 41 sólo permanecían 30 estudiantes (12 hombres, 18 mujeres) en la secundaria "José Vasconcelos". Al cuestionar por qué salieron de la escuela algunos de los compañeros, respuesta como "se casaron", "reprobaron materias", "ya no quería estudiar" fueron una constante. El contexto social identificado en Trancoso influyó en el movimiento de los jóvenes, y esto impactó en la constitución, desempeño e interacción del grupo.



Al cuestionar la cantidad de años de estudio de la asignatura la respuesta fue 3 años y agregando la asignación obligatoria (curricular), a pesar del comentario hubo respuestas positivas sobre la materia con respuestas como "aprendemos cosas nuevas" "aprendo frases. "para visitar lugares" "me gustaría hablarlo", "porque de grande lo voy a necesitar" marcan la conciencia e impacto que tiene la lengua en la vida de los estudiantes. Lo anterior al expresar que la música (cantar el clase) , escribir verbos, aplicación de juegos como actividades que prevalecen como tareas relevantes para los jóvenes. Como menciona Casarini (2013) el currículum formal y el oculto se presentan en las actividades e interacciones entre maestro y alumno. El propósito principal de ésta es la adquisición del conocimiento.

Las dinámica para impartir clase prevalece la combinación de español – inglés, sin embargo a pesar de la diversidad de actividades el sentimiento de los jóvenes es falta de acompañamiento del profesor. Las expresiones " Sólo nos pone hacer trabajos pero no nos explica" , "que observe la manera que evalúa pues no todos merecemos la misma calificación" "que agregue más actividades" refleja el descontento de una gran parte de los estudiantes. Por otro lado, algunos defendían al docente al agregar que "las actividades de música con chidas", "yo si aprendo con eso, solo que varíe las actividades", "el profe es chido" las expresiones del resto de los estudiantes son de agrado a la clase. sin embargo, fueron pocos. La tendencia educativa del docente era hacia el desarrollo de una habilidad en específico, dejando de lado el trabajo de la escritura, la lectura o análisis gramatical y, por tanto la diversidad en estilos de aprendizaje no fueron atendidos. La comparación entre docentes era evidente al mencionar nombre de profesores y acciones específicas que beneficiaban el aprendizaje de la lengua.

Al cuestionar el avance en el idioma las respuesta era que comprendían una mayor cantidad de palabras, frases sin embargo la habilidad oral y de lectura no eran beneficiadas. Pocos alumnos mencionaron el no sentir avance en el nivel o comprensión de la lengua, vocabulario o estructuras básicas. Así pues, con las aportaciones de los alumnos como comparación se observa, que de acuerdo a los establecido por los estudiantes se observa :

1. El programa establecido por el PRONI para el ciclo 4, a pesar de las adaptaciones efectuadas por los profesores, no logra alcanzar la totalidad de los objetivos.



2. La falta de conocimientos o datos desde educación básica (preescolar y primaria) afecta en el desarrollo de las habilidades.
3. La tendencia docente es un factor de desarrolla habilidades específicas de acuerdo a la preferencia o personalidad docente.
4. Tendencia en combinación español-inglés dentro del aula.
5. Preferencia por actividades de conversación por los alumnos, de audio o escritura por los profesores.
6. La presencia de factores externos (movilidad de alumnado) que afectan la relación de los adolescentes, y, por lo tanto, las relaciones y confianza en el aula.

La conclusión general de la investigación sobre el contexto de Trancoso, y en específico con el primero "F" se centra en crear una radiografía de lo que se vive en las escuelas rurales o semi rurales y la carencia de las condiciones pedagógicas para aprender una segunda lengua. La distribución de los recurso materiales se reflexiona desde educación básica porque ¿ por qué no pensar en garantizar, como generalidad, la transmisión del inglés desde el tercer ciclo (quinto y sexto a toda la población y no dejar sólo fragmentos de conocimientos?

Aprender o adquirir una lengua, va mas allá de la gramática y repetición de frases, se da a través del contacto con la cultura, la comida y el contacto con un estilo diferente o parecido al propio. La teoría establece condiciones ideales para adquirir la segunda lengua: inglés, sin embargo, la realidad obliga mirar y pensar desde el día a día áulico, las condiciones de vida y conocimientos reales; ésta realidad es la que enfrenta el profesor y es él, quien hace el cambio entre aprender, adquirir o amar una lengua, cultura y estilo de vida.

Referencias

- Alvarez-Gayou J. (2004) Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México, Paidós.
- De Alba, A. (1991). Evaluación curricular, conformación conceptual del campo. México: Centro de estudios sobre la Universidad.
- Díaz, Á. (1986). Orígenes de la Problemática curricular. En CESU/UNAM, Seis estudios sobre educación superior (pág. 11.22). México: UNAM.
- Díaz, Á. (1995). La escuela en el debate modernidad-posmodernidad. En C. d. UNAM, Posmodernidad y Educación (págs. 205-218). México, Porrúa.



- Casarini, M. (2013) Teoría y Diseño curricular. México, Trillas.
- Creswell, J. (2007) Qualitative inquiry and research design. Choosing among five Approaches. California. USA. SAGUE publications. 2nd Edition .
- Eggleston, J. (1980). *Sociología del Currículo*. Argentina: Troquel.
- Eggleston, J. (1980). Organización del currículo en la escuela - El rol del docente. En Sociológica del currículo escolar (págs. 95-122). Argentina: Troquel.
- Hernández, R., Fernández C., Baptista, P., (2014) Metodología de la investigación. México, Cd. De México., Mc Graw Hi Education.
- Gimeno, J. (2013) El Currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid. España. Morata.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2010) Acuerdo de cooperación México – OCDE para mejorar la calidad de educación de las escuelas mexicanas. Resúmenes Ejecutivos: Recuperado de: <http://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>
- Pansza, M. (2005) Pedagogía y currículo. Distrito Federal, México. Gernika.
- Secretaría de Educación Pública (2012) Guía de nivelación Ciclo 4, Fortalecimiento académico para profesores de inglés. Programa Nacional de Inglés en educación Básica, Segunda Lengua Inglés. México
- Secretaría de Educación Pública (2012) Guía de trabajo Ciclo 4, Fortalecimiento académico para profesores de inglés. Programa Nacional de Inglés en educación Básica, Segunda Lengua Inglés. México
- Secretaría de Educación Pública (2012) Programas de estudios 2011 Ciclo 4, 1° , 2° y 3° de secundaria. Programa Nacional de Inglés en educación Básica, Segunda Lengua Inglés: México
- Taylor, S. J.& Bogdan, R. (1994) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona, España. Ediciones Paidós Ibérica



La cátedra de paz y su aplicación en instituciones educativas: estudio comparativo entre I.E.D Antonio José Uribe y El Colegio Santa Francisca Romana en Bogotá

Ana María Ortiz Arévalo

Resumen

En el 2012, bajo el mandato presidencial de Juan Manuel Santos, Colombia comienza los diálogos entre el Gobierno y la guerrilla de las FARC, con el fin de ultimar la violencia política llevada a cabo por dichos actores durante más de 50 años. Dichas conversaciones iniciaron un debate en diferentes escenarios como el político, el social y el académico en torno a la necesidad de preparar a la sociedad colombiana para lo que se conoce como el post-conflicto. Por esta razón es que el gobierno, en el año 2014, establece la ley 1732 en la cual se estipula la *cátedra de paz*; una herramienta para incidir en espacios socializadores de la sociedad colombiana específicamente el sistema educativo, contribuyendo así a la generación de una cultura de paz que prepare a los estudiantes para afrontar el pos- conflicto.

La presente investigación se centrará en demostrar cómo se ha implementado la cátedra de paz y qué herramientas se podrían utilizar para contribuir a dicha iniciativa en dos colegios: uno público (I.E.D Antonio José Uribe)¹ y uno privado (Colegio Santa Francisca Romana)² ubicados en la ciudad de Bogotá. Para lograr dicho objetivo se utilizó una metodología mixta a través de encuestas, entrevistas y talleres a los estudiantes de dichas instituciones. El trabajo evidenció la necesidad de que los estudiantes reconozcan la cátedra de paz y los aspectos relacionados con el conflicto político armado, que ésta se adapte según el contexto particular de cada institución, pero sobretodo abre el debate acerca de cómo se debe implementar y regular dicha iniciativa para que sea efectiva. Se concluye así que existen diferencias en la aplicación de cátedra de paz en colegios de contextos marcadamente distintos.

Palabras Clave: Cátedra de paz, educación para la paz, cultura de paz, pos- conflicto, instituciones educativas privadas y públicas

Introducción

El intento por acabar el conflicto armado que ha vivido Colombia por más de cincuenta años, ha sido uno de los puntos más importantes de la agenda política de múltiples



dirigentes del país. Es por esto que hablar de un acuerdo de paz con grupos al margen de la ley no es nuevo para la sociedad colombiana³, sin embargo el proceso llevado a cabo por el presidente Juan Manuel Santos desde el 2012, parecía ser el más factible para acabar los enfrentamientos con la guerrilla más antigua de Colombia, las FARC.

Esto hizo entonces que en diferentes espacios como el político, el social y el académico surgiera la pregunta y diversos debates sobre cómo se debía preparar a la sociedad Colombiana para este nuevo momento conocido como el Post- Conflicto, teniendo en cuenta que dicho acontecimiento también ha afectado a la población civil, sea porque han sido víctimas directas de esta o por la misma polarización creada por los medios y el gobierno con el fin de ver a la guerrilla como el enemigo, legitimando así la violencia como único medio de resolución del conflicto y viendo cualquier forma de diálogo como debilidad del Estado.

La firma del Acuerdo de Paz, ha puesto al país en un momento coyuntural importante que debe ser entendido, desde las múltiples disciplinas. Es por esto que el reto de la sociología en este momento, es incidir en aquellos espacios de socialización que permitan transformar las formas de resolución de conflictos a los cuales los colombianos están acostumbrados, por unas en donde reconocer las diferencias y la importancia del otro, se vuelve esencial para la construcción colectiva de un nuevo país.

En consecuencia la educación y especialmente las instituciones educativas pasan a ser algunos de esos espacios en los cuales se debe incidir para la construcción de una nueva sociedad preparada para afrontar el pos-conflicto, por lo que la implementación de herramientas como la ley 1732 del 2014 es de vital importancia ya que garantiza la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia a través de la cátedra de paz como asignatura independiente en todas las instituciones educativas desde preescolar, básica y media. Esta ley obliga a las instituciones educativas a implementar la cátedra de paz, pero da la libertad de incluirlas en sus programas, según los planes de estudio de cada institución.

Esta libertad ha hecho que muchas instituciones educativas aún no la implementen o la vuelvan una sección más de la clase de ciencias sociales, como por ejemplo una clase de historia, perdiendo entonces el objetivo de esta cátedra que es impactar los procesos educativos de los estudiantes en todas las asignaturas. Es por esto que hacer un estudio en donde se evidencie cómo se está manejando la cátedra de paz y que se



puede hacer para fomentar la cultura de paz en diferentes instituciones tanto públicas como privadas, es importante ya que así se puede abrir paso a nuevos debates sobre cómo esta debe ser regulada y que cambios se le pueden hacer para que tenga un mayor impacto.

Marco teórico

La educación como lo estipula Emile Durkheim “tiene una función colectiva, que tiene por meta adaptar al niño en el ámbito social en el cual está destinado a vivir” (Durkheim, *Educación y sociología* 1990:9) esto implica que las instituciones encargadas de la socialización de los individuos, buscan reproducir los valores y acciones aceptadas dentro del ámbito social para que así este se convierta en un individuo adaptado y funcional a su entorno social. Esto entonces nos da pie para entender por qué se plantea intervenir las instituciones educativas, más si el fin último es la construcción de una cultura de paz, lo que implica un cambio de algunas costumbres y valores de la comunidad.

De ahí el interés en observar cómo se implementan las cátedras de paz en algunas instituciones del país, no solo como herramienta que incide en un espacio de socialización pero además como parte de lo que se conoce como educación para la paz, un factor esencial para el desarrollo de esta. Este término surge como una serie de apuestas a nivel internacional para lograr el establecimiento de la paz, después de la segunda guerra mundial, esta idea abrió diversos debates en torno a cómo esta nueva educación debía formularse y aplicarse de forma efectiva para que cada país asumiera el establecimiento de una educación que velara por la perduración de la paz. Según Garzón (2015) la educación para la paz surge

Con el propósito de investigar, conocer y prevenir la guerra, desarrollándose internacionalmente a través de cuatro hitos-generadores (La no violencia, las investigaciones para la paz, la escuela nueva y los ideales promovidos por la UNESCO) constitutivas de sus prácticas, permitiendo definirla como un proceso educativo, dinámico, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos de paz y conflicto valorados positivamente desde una concepción pedagógica socio-crítica que busca la transformación del individuo, la sociedad, los procesos pedagógicos y del que hacer educativo en general (Garzon,2015:111)

En Colombia esta iniciativa se ha llevado a cabo en las instituciones educativas como lo menciona Arieza (2014), a través de dotar a los estudiantes con herramientas para



la resolución no violenta de los conflictos y comprendiendo que la paz debe trascender las visiones y posturas en donde ésta se entiende como un estado de ausencia total de guerra, y conflictos y por el contrario, proponer una perspectiva alternativa en donde se realicen intervenciones eficaces basadas en el aprendizaje y el análisis de diversas situaciones conflictivas, en donde se entienda la complejidad y multidimensionalidad de cada una de ellas, consolidando así escenarios de construcción de una cultura de paz.

Es claro que todas estas nuevas herramientas se han venido implementando y discutiendo para lograr lo que se mencionaba al principio del texto, preparar a los estudiantes y a las nuevas generaciones con herramientas para asumir el post-conflicto que se entiende como “Aquel periodo de tiempo que sigue después de un conflicto armado, cuya superación puede ser total o parcial.” (Arrubla citado en Acevedo & Rojas, 2016:119) Este periodo de tiempo, se considera coyuntural y de transición por lo que la incidencia que se tenga, será fundamental para lo que se avecina en el futuro, precisamente por eso se habla de construir una cultura de paz a través de diferentes espacios y herramientas.

Metodología

Para la presente investigación se utilizó una metodología mixta que consistió en entrevistas realizadas al profesor encargado de los procesos de paz en la institución educativa Antonio José Uribe, a la orientadora de Bachillerato del mismo, al Rector de la institución y a algunos estudiantes de octavo y noveno del año 2018, en donde se preguntaba acerca de la implementación de la cátedra de paz y su percepción frente a la misma. Además de esto se realizaron encuestas en ambos colegios a diferentes grados, es importante aclarar que en la institución pública esta encuesta se aplicó a los octavos y novenos del colegio, mientras que la institución privada se realizó la encuesta a las estudiantes de once.

La población fue escogida de dicha manera para ver el contraste del proceso entre estudiantes que van en la mitad de su formación académica como bachilleres y aquellos estudiantes que están terminando su formación académica. Las encuestas se dividieron en varias secciones, una primera parte en donde se esperaba obtener datos sociodemográficos, la segunda parte iba dirigida a la composición familiar de la población, luego se pasaba a las preguntas relacionadas con el contexto barrial, y por último, se realizaban preguntas frente al conflicto armado, la cátedra de paz y la



organización política.

Esta encuesta fue el primer diagnóstico frente a cómo estaba siendo aplicada la cátedra de paz, qué entendían los estudiantes por ésta y cuáles eran sus principales falencias.

Tomando en cuenta el resultado de las encuestas, el equipo de investigación construyó diferentes talleres según las necesidades de las instituciones para acompañar y fomentar la implementación de la cátedra de paz y de herramientas para la construcción de una cultura de paz. Todo este proceso nos permitió llegar a diversas conclusiones.

Resultados y discusión

Comparación de contextos

La primera parte de la investigación como se mencionó anteriormente tenía como fin dar un diagnóstico acerca de diferentes aspectos tanto de la población con la que estábamos trabajando como de la cátedra de paz y su implementación, esta evidenció como los contextos de ambos colegios eran notablemente distintos.

En total se realizaron 129 encuestas⁴ de las cuales 92 de los encuestados eran mujeres y 37 eran hombres, 58 de ellos pertenecen a una institución educativa privada ubicada en la localidad de Usaquén en el barrio Rincón de las Margaritas, mientras que los otros 71 estudiantes pertenecen a una institución pública ubicada en la localidad Santafé, en el barrio Santa Bárbara. Los estudiantes encuestados se encontraban en un rango de 13 a 18 años, siendo la media en edad de 17 años.

Las diferencias en el contexto comienzan a aparecer cuando se comparan los datos obtenidos en aspectos como lo son el estrato socio económico, las problemáticas barriales, el lugar de residencia y el lugar de origen. La primera característica donde divergen los colegios estudiados es en el estrato socioeconómico, en donde se evidenció que el 50% de las niñas que estudian en el Colegio Santa Francisca Romana pertenecen al estrato socioeconómico 5, el 17,2% pertenece al estrato socioeconómico 6 y el 31% pertenece al estrato socioeconómico 4, lo que nos indica que las estudiantes de dicho colegio pertenecen a la clase media-alta y alta.

Por otro lado, en la institución Educativa Antonio José Uribe (AJU) el 52% de los encuestados pertenece al estrato socioeconómico 2, el 32% de los encuestados no



respondió a esta pregunta ya que muchos no sabían a que nos referíamos con estrato socioeconómico, mientras que los porcentajes restantes mostraban que el 8.4% pertenece al estrato 3 y el 7% al estrato 1, lo que nos indica que los estudiantes de esta institución pertenecen a una clase baja. Estos datos empiezan a evidenciar entonces las diferencias de contextos a las que se enfrentan ambas poblaciones y como estas pueden tener un impacto en cómo entienden e interpretan su realidad.

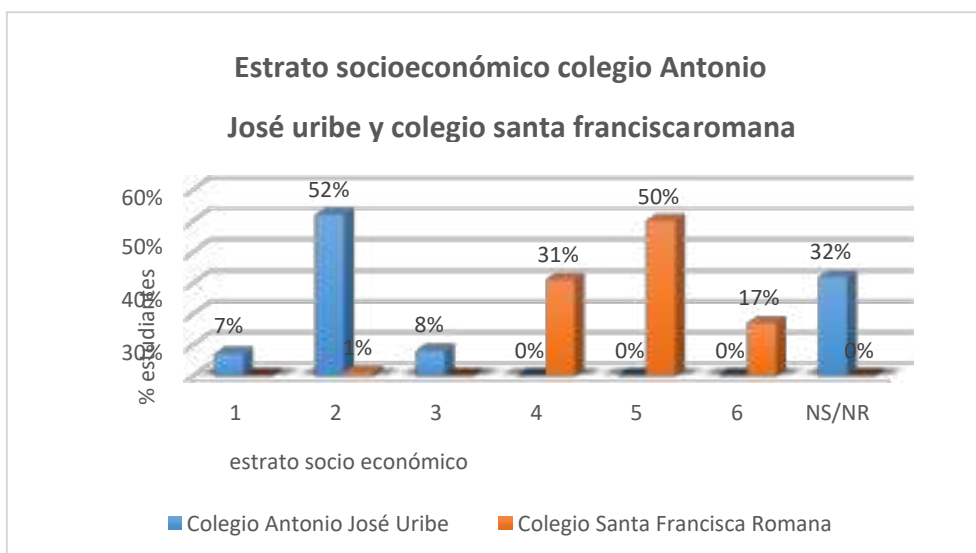


Gráfico 1
Fuente propia

Otro indicador que evidenció las diferencias de contexto a las que se enfrentaban los estudiantes fueron las problemáticas barriales. En la I.E.D AJU se encontró que muchas de las problemáticas que están en sus barrios, también están a las afueras del colegio ya que muchos de ellos viven en barrios aledaños. Las problemáticas más registradas fueron, la venta y consumo de drogas, el alcoholismo, los asesinatos y los robos, esto muestra entonces que los estudiantes de esta institución están inmersos en un contexto conflictivo y con múltiples factores de riesgo.

Por otro lado, en el Colegio Santa Francisca Romana (CSFR), muchas estudiantes viven en otras localidades por lo que algunas de las problemáticas barriales no permean la cotidianidad del colegio. Según la encuesta realizada para las estudiantes del CSFR las problemáticas barriales más frecuentes son el hurto en una pequeña medida, pero en su gran mayoría las estudiantes mostraron que las problemáticas presentadas en la encuesta no ocurrían en sus barrios. Lo que muestra que estas estudiantes, se encuentran en un contexto con pocos factores de riesgo.



El último factor a tener en cuenta para mostrar la diferencia del contexto de los colegios estipulados, se centró en la actividad laboral de los estudiantes. En la institución educativa Antonio José Uribe se registró que el 14 % de los estudiantes encuestados trabajan, esto debido a que deben contribuir económicamente en la casa, ya sea porque sus papás están desempleados o con trabajos que no pueden cubrir la totalidad de los gastos. Por el contrario, en el CSFR el porcentaje de actividad laboral es cero, lo que indica que ellas se encuentran en un contexto donde sus padres u otros familiares pueden asumir la totalidad de los gastos, permitiéndoles así dedicar todo su tiempo a sus deberes escolares.

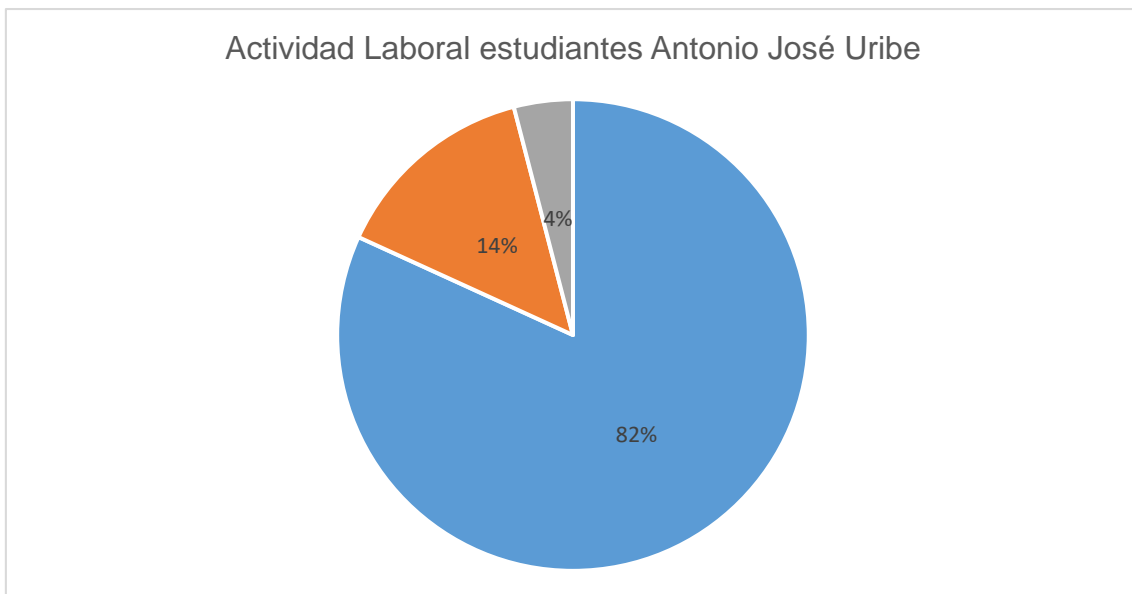


Gráfico 2

Fuente: *Elaboración Propia*

Los indicadores aquí mostrados evidencian como el contexto en el que están inmersas ambas instituciones son distintos y tratan con diferentes situaciones y problemáticas, lo que hace que las respuestas y la comprensión de lo que significa la cátedra de paz puedan variar, pero esto se mostrara en el siguiente apartado.

Implementación de la cátedra de paz:

El primero de septiembre del 2014 se decreta la ley 1732 por la cual se estipula la cátedra de paz en todas las instituciones educativas del país, esta ley cuenta con 8 artículos en los que se estipula "Garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia, establézcase la catedra de paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y secundaria como una asignatura independiente"



(Ley 1732,2014:1), en este primer decreto se da libertad al colegio para implementar la cátedra de paz según sus currículos y programas estipulados en la institución, pero debe ser implementada antes del 2015.

Posteriormente, se establece el decreto 1038 del 2015 dado por el Ministerio de Educación en donde se determinan unos parámetros más específicos acerca de la implementación de la cátedra de paz, en esta se estipula “la cátedra de la paz será obligatoria en todos los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de carácter oficial y privados en los estrictos y precisos términos de la ley 1732 de 2014 y de este decreto” (Decreto 1038,2015:2).

Además de su carácter obligatorio, el decreto estipula que las instituciones educativas deben incorporar la asignatura de la paz dentro del plan de estudios antes del 31 de Diciembre del 2015, en donde se debe adscribir a algunas áreas fundamentales:

- Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia
- Ciencias Naturales y educación ambiental
- Educación ética y valores humanos

Estas áreas deben cumplir con ciertos temas como la justicia y derechos humanos, el uso sostenible de los recursos naturales, la protección de riquezas culturales y naturales de la nación, resolución pacífica de conflictos, prevención del acoso escolar entre otras.⁵

Esto incluye también una capacitación de los docentes frente al tema de la cátedra de paz. Por último, se estipula una forma de evaluación que se remontará a una competencia específica en las pruebas saber 11 (ICFES). Teniendo estos lineamientos, se preguntó a los estudiantes y a algunos profesores acerca de la implementación de la cátedra de paz en sus colegios y los resultados mostraron lo siguiente:

Antonio José Uribe

Quienes imparten la cátedra de paz dentro de la institución educativa son los profesores de ciencias sociales, artes y español. Como lo menciona el profesor de arte de la institución y la orientadora, son procesos que vienen desde dentro de la institución a partir de iniciativas de los profesores ya que el apoyo por parte de la secretaría de educación es poco. Ellos realizan sus proyectos a través de gestiones con otras entidades como lo son las universidades públicas y privadas.



Sí, desde el trabajo con los docentes logramos que el trabajo no se quede ahí (...) los docentes nos ponemos la camiseta y gestionamos y buscamos ya que es muy poco el apoyo que dan a los profesores desde la secretaría de educación central (Profesor de arte AJU, 2018)

Esto lo reafirma la orientadora de la misma institución cuando menciona que

Cada vez que sale un lineamiento que deba seguir el colegio salen unos documentos y esos documentos si existen y acá sabemos que la cátedra de la paz tiene unos documentos específicos (...) pero que haya habido algún tipo de acercamiento al colegio para hablarnos de la cátedra de paz, eso no. Los profesores entonces trabajan basándose en la información que consiguen del ministerio de educación y lo que ellos consideren que deben trabajar (Orientadora AJU, 2018)

Por otro lado, al hacer las encuestas a los estudiantes y preguntar acerca de su implementación, su impacto y sobre el manejo de los temas estipulados dentro de la misma encontramos lo siguiente. Los temas estipulados por la cátedra de paz según los estudiantes se han abordado de forma rápida, es decir se han abordado pero no han tenido la profundidad necesaria. Para algunos estudiantes el tema que más se ha abordado es la memoria histórica, mientras que el que menos se ha abordado es el tema de la participación política.

En cuanto a la implementación de la cátedra de paz los chicos muestran que ésta se ha impartido en su gran mayoría por los profesores de humanidades y ciencias sociales (35%), seguidos por profesores que imparten la cátedra (31%) y universidades (24%), mientras que los directivos son los que los estudiantes categorizan como los que menos han realizado actividades entorno a la cátedra de paz (15%). Por último, se evidencia que hay estudiantes que consideran que nadie ha realizado actividades entorno a esta cátedra.

Las actividades más comunes en torno a la cátedra de paz en la institución son los talleres, las actividades culturales y los foros, además de estas herramientas dentro de la institución se destacan los procesos artísticos como las obras de teatro y las muestras culturales para la recuperación de memoria histórica y forma de resolución de conflictos.

Colegio Santa Francisca Romana

En el Colegio Santa Francisca Romana, parece que la cátedra de paz es transversal en la gran mayoría de materias vistas por las estudiantes, esto lo podemos evidenciar en



los resultados del indicador de la encuesta realizada que corresponde a las clases que han abordado los temas relacionados a la paz. En esta la estudiantes estipulan que las han visto en las áreas de, sociales, economía, paz y democracia, filosofía, español, inglés, religión, arte, pero las que más énfasis realizan en esto son las materias de economía y sociales. En el colegio la construcción de paz viene desde un compromiso institucional, por lo que la importancia de tratar temas como los derechos humanos, el uso sostenible de los recursos naturales y la innovación son pilares esenciales para la formación de sus estudiantes.

Las encuestas demostraron que los temas establecidos por el Ministerio de Educación se han tratado en gran medida. Los temas más recurrentes según estudiantes fueron proyectos de impacto social, el uso sostenible de los recursos naturales y la resolución pacífica de conflictos, mientras que los menos tratados son la diversidad y pluralidad, proyectos de vida y prevención de riesgos y la memoria histórica.

Dentro de las actividades realizadas en torno a la cátedra de paz y la cultura de paz se registra que en mayor medida se han realizado foros, seguido de talleres y actividades culturales. Por otro lado, se han realizado salidas a lugares conmemorativos y conversatorios pero no son tan comunes como los mencionados anteriormente. Estas actividades fueron impartidas en su mayoría por los profesores de ciencias sociales, por los profesores que imparten la cátedra y por los directivos de la institución educativa y aunque poco común algunos otros han sido realizados por universidades, conferencistas y alumnas.

Además de las herramientas previamente mencionadas, se destaca en la institución actividades como la semana por la paz, exposiciones fotográficas y la participación en diferentes foros en torno a los temas de paz.

Estos resultados muestran dos cosas: los procesos de la cátedra de paz y su implementación surgen a partir de los profesores y son gracias a ellos que los proyectos siguen andando en las instituciones, pero, por otro lado, también observamos como la participación de actores como la institución y sus directivas es de suma importancia para la continuación y efectividad de dicha cátedra, ya que si esto no es así como en el caso particular del AJU, los procesos se truncan y no se vuelven un eje transversal en la institución. Mientras que si la institución tiene el interés particular como lo es el caso del CSFR los procesos se vuelven transversales en la mayoría de áreas del colegio lo que espacios en donde se puedan desarrollar a fondo estos, además de nuevas iniciativas que aporten a la creación de una cultura de paz.



Conocimiento

Otro de los objetivos de la encuesta aplicada en las instituciones educativas era determinar los conocimientos de los estudiantes frente al conflicto armado y la cátedra de paz, los resultados permitieron evidenciar que los conocimientos referentes a las categorías previamente mencionadas, aunque son similares en algunos puntos, como las causas del conflicto y sus actores, se evidencia un mayor conocimiento por parte de las estudiantes del CSFR en cuanto a los objetivos de la cátedra de paz y se muestra como los contextos que se han mencionado anteriormente inciden en las respuestas, ya que por ejemplo algunos de los estudiantes del AJU hacían referencia a que la cátedra de paz iba a solucionar temas como los robos y la seguridad. Por otro lado, el conocimiento de cada contexto en particular hizo que las herramientas planteadas para incidir y ayudar a estos procesos fueran distintos y por ende sus resultados también.

En primera instancia evidenciamos como, tanto para las y los estudiantes del AJU y CSFR los protagonistas del conflicto armado se componen principalmente por las guerrillas en donde mencionan a Las FARC, el EPL, el ELN el Gobierno Colombiano y los grupos paramilitares. Esto demuestra que los estudiantes independientemente de su contexto e institución conocen y comparten la idea del protagonismo de ciertos actores en el conflicto armado. Sin embargo, aunque los actores mencionados anteriormente fueron los más reconocidos, si evidenciamos que en el contexto particular del CSFR, algunas estudiantes reconocen a toda la sociedad civil como somos víctimas del conflicto armado, del mismo modo argumentan que estos protagonistas fluctúan según la historicidad, lo que muestra un grado de comprensión y análisis más complejo a la actualidad del país.

Por el contrario, dentro de las otras respuestas proporcionadas por los estudiantes de AJU encontramos actores como los narcotraficantes, las pandillas, los jíbaros, los gota a gota y la policía, actores que son cercanos a su contexto y su realidad, evidenciando que a pesar de entender las dinámicas generales dentro del país, los chicos y chicas del Antonio José Uribe relacionan el conflicto no solo con el gobierno, las guerrillas y los paramilitares, pero lo entienden desde su cotidianidad, es decir, tienen otro tipo de conocimiento y comprensión adquirido desde la misma experiencia.

Al hablar de las posibles causas del conflicto armado podemos evidenciar que las respuestas son más heterogéneas que en la anterior, aunque hay respuestas en común como lo son el poder, el narcotráfico, la política, la guerrilla y la desigualdad, en el colegio CSFR se encontraban respuestas que incluían la falta de educación, la



negligencia del estado frente a temas de salud, educación y pobreza, la economía, el desempleo y el narcotráfico.

Por otro lado, en la institución educativa Antonio José Uribe, los chicos y chicas asociaban a causas del conflicto, fenómenos como pandillas, asesinatos, consumo de drogas, pobreza, la necesidad en los barrios y los robos, lo que nos afirma nuevamente la relevancia del contexto en el que se encuentran los participantes frente a su comprensión de la situación del país.

El último componente importante dentro de la encuesta y que sería de gran relevancia a la hora de plantear nuevas herramientas para la implementación de la cátedra de paz tenía que ver con si las y los estudiantes de las respectivas instituciones sentían que la cátedra de paz les involucraba a ellos/ellas y sus familias. Las estudiantes de once del CSFR en un 84.5% respondieron que si creían que la cátedra de paz las involucraba a ellas y a su familia mientras que el 15,5% restante respondió lo contrario. Mientras que los y las estudiantes del AJU respondieron en un 43% que no sentían involucrados en la cátedra de paz versus un 41% que respondió que sí estaban involucrados en la cátedra de paz, esto evidencia el distanciamiento en la comprensión de la misma cátedra y la importancia de incidir en estos espacios para que las y los estudiantes comprendan la importancia de su agencia en la construcción de paz.

Talleres

Como se ha venido mencionando la fase diagnóstica de este proyecto, nos permitió plantear nuevas herramientas para fomentar la construcción de una cultura de paz y apoyar la implementación de la cátedra de paz en ambas instituciones, los resultados expuestos anteriormente permitieron evidenciar cuál era la visión de los estudiantes frente al conflicto armado en el país, y cómo a partir de esto se podría reforzar o mostrar las diversas visiones frente a este fenómeno. Ya que los resultados de ambos colegios eran distintos se plantearon talleres diferentes que respondieran a los aspectos encontrados en la encuesta.

Para el colegio Antonio José Uribe se plantearon dos talleres⁶ titulados *Piedritas de paz* y *en tus zapatos*, talleres cuyos objetivos eran propiciar una construcción colectiva para la resolución de un reto y favorecer el reconocimiento de los actores del conflicto armado en Colombia y su relación con el acuerdo y la cátedra de paz. Esto se determinó ya que en el diagnóstico se encontró que los estudiantes no se sentían parte de la construcción de paz en el país y desconocían a los diferentes actores dentro del



mismo conflicto armado. El primer taller consistía en resolver un reto que solo podía lograrse de forma colectiva y generando diferentes estrategias, mientras que el segundo consistía en un juego de roles en donde cada grupo representaría a un actor afectado dentro del conflicto armado.

Después de realizar los dos talleres previamente mencionados se encontró que:

- Los estudiantes estipularon la importancia del dialogo para la resolución del reto
- Reconocieron la importancia de los roles de cada uno de los participantes para la actividad
- Resaltaron la creatividad como herramienta para crear estrategias que permitan resolver el problema, todos estos elementos permitieron hacer una relación entre la actividad y por qué los estudiantes si están involucrados en la cátedra de paz y por ende en la construcción de paz en el país.
- Los estudiantes están interesados en conocer las realidades de diferentes actores que hicieron parte del conflicto
- Los estudiantes reconocen sus problemáticas cotidianas y ven al estado como un mediador.
- Las propuestas para resolver diferentes conflictos según los estudiantes incluyen programas de educación, convivencia, de psicología, campañas de equidad y una mayor presencia de instituciones como la casa de la mujer.

Por otro lado, en el colegio Santa Francisca Romana se optó por realizar dos talleres: *Roles del Conflicto Armado* y *Representaciones del conflicto*, cuyo objetivo era identificar los imaginarios que tienen los estudiantes del colegio respecto a los actores del conflicto armado. Estos talleres fueron escogidos para el colegio ya que dentro del diagnóstico muestran un mayor entendimiento del conflicto, además de sentirse parte del mismo, por lo que pareció pertinente abrir espacios en donde las estudiantes se enfrentaran a las visiones que ellas mismas tienen de los actores armados en Colombia y pudieran analizar los resultados.

Después de realizar dichos talleres con las estudiantes de grado once del colegio Santa Francisca Romana se encontró que:

- Al hablarse de excombatiente de las Farc se relacionaba con el sentimiento de miedo, rechazo, indignación y rabia, también se le atribuía la culpa del



conflicto armado, pero también reconocían a actores estatales como el alcalde y el presidente como actores que aportaban a la construcción de la guerra

- Se encontró que al hacer referencia a los “ex paramilitares” las estudiantes tenían una posición neutra
- Relacionan al campesino como víctima del conflicto armado y muestra que las estudiantes sienten que el conflicto es lejano a su contexto
- Dos actores particulares que tuvieron una participación similar fueron las fuerzas armadas y la prensa, ya que se debatía entre si estos eran victimarios o víctimas del conflicto.
- Se vio un ejercicio crítico y de reflexión
- Las estudiantes relacionan a muchos de los actores del conflicto con violencia incluyendo a la iglesia y las fuerzas militares
- En algunas ocasiones confundieron a las Farc y a los paramilitares
- Se evidenció que el ejercicio permitía entender desde sus mismos conocimientos el conflicto armado y reconocieron la importancia de los mismos para la construcción de paz en el país

Conclusiones

La cátedra de paz a pesar de ser una política pública reglamentada a todas las instituciones educativas, en las instituciones estudiadas no tiene un mecanismo de veeduría en su implementación, además de esto si el colegio de forma independiente no apoya la cátedra de paz y su funcionamiento esta tiene muchas trabas como se evidenció en el colegio Antonio José Uribe.

Se evidencia que el contexto donde se encuentran los colegios influye de manera significativa en la forma en que se tratan diferentes componentes de la cátedra de paz y en sus conocimientos. Se evidencia un distanciamiento entre los estudiantes del AJU y las pachas, en cuanto al conocimiento sobre el objetivo de la cátedra, los diferentes actores del conflicto armado y la agencia de cada uno en el proceso de paz.

La forma de abordar la cátedra de paz debe estar direccionada a la comprensión de los contextos para así proponer estrategias que impacten la cotidianidad de los estudiantes, trascendiendo un poco la idea de historicidad de la misma. Un ejemplo de esto fueron los talleres realizados en las instituciones educativas mencionados durante el desarrollo del texto.



El estado debe formular estrategias que permitan un seguimiento a la implementación de la cátedra de paz en las instituciones educativas si quiere lograr su objetivo principal que es formar nuevas generaciones en una cultura de paz.

Referencias

Areiza, G., (2014). *La educación para la paz en Colombia: estrategias de transformación y resolución negociada de los conflictos*. *Ra Ximhai*, 10 (2), 313-336.

Durkheim, E. (2003). *Educación y sociología* [Ebook]. Barcelona. Retrieved from https://eva.fcs.edu.uy/pluginfile.php/34669/mod_resource/content/1/Durkheim.pdf

Decreto N° 1038. *Por la cual se reglamenta la cátedra de paz*. Bogotá. Colombia Mayo 25 del 2015.

El Heraldo (2016) *Los múltiples intentos de paz en Colombia*. Retrieved from <https://www.elheraldo.co/politica/los-multiples-intentos-de-paz-en-colombia-280676>

Guarnizo, C. (2015). *Educación y pedagogía para la paz en el posconflicto desde el ámbito institucional de la universidad colombiana: elementos orientadores a partir de experiencias internacionales y nacionales y de la reflexión pedagógica crítica*[Ebook]. Bogotá. Retrieved from <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/620/TO-18113.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ley N° 1732. *Por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país*. Bogotá. Colombia 1 de Septiembre del 2014.

Suárez, A., & Rojas, Z. (2016). *Generalidades del conflicto, los procesos de paz y el posconflicto* [Ebook]. Medellín. Retrieved from <http://www.scielo.org.co/pdf/rfdcp/v46n124/v46n124a03.pdf>



Grupos de interesses e as mudanças no ambiente de formulação de políticas educacionais para a alfabetização

Glicia S. Gripp

Resumo:

Este trabalho é fruto de uma pesquisa exploratória com o tema das políticas públicas para alfabetização no Brasil. O desenho da pesquisa, baseado nas pesquisas de coalisões nas políticas públicas, focalizou os grupos de interesse ativos na área educacional referente às políticas de alfabetização e as coalisões realizadas – qual a frequência que atores estatais formam coalisões; quantos parceiros para coalisões selecionam; qual a natureza dessas coalisões. Analisamos esses grupos e a relação deles com o Estado, comparativamente, a partir do fim da ditadura militar, nos anos de 1980, até o governo atual. Há uma alternância de grupos entre os diversos governos e uma descontinuidade das políticas, mas, no governo atual, observa-se uma tentativa de ruptura com esses grupos tradicionais e o surgimento de novos atores. Investigamos também dois fatores relacionados ao estado: seu apoio e incentivo a grupos externos e os padrões das interações com esses grupos. Os governos modernos estão fortemente envolvidos no subsídio a certos tipos de grupos. Além disso, as agências governamentais podem trabalhar em estreita colaboração com grupos externos, ou podem manter laços com apenas um subconjunto privilegiado de grupos. A pesquisa foi documental, a partir de documentos oficiais, relatórios, depoimentos, entrevistas em revistas e jornais. Os resultados mostram que os atores governamentais e os atores não governamentais se engajam em uma ampla variedade de alianças colaborativas com diversos parceiros. Demonstrem também que as coalisões podem ser diferenciadas pela forma que emergem, e a atividade governamental e a interação prévia facilitam a atividade de coalisão.

Palavras-chave: políticas públicas, coalisões, alfabetização, sociologia da educação, grupos de interesses

Introdução

Este trabalho, fruto de uma pesquisa ainda em andamento, trata das políticas educacionais voltadas para a alfabetização. Estas políticas sempre foram motivos de debate no país, que se acirrou nas últimas décadas por causa dos péssimos resultados dos estudantes brasileiros, em leitura, principalmente no PISA.



Há uma tradição de descentralização das políticas educacionais no país. A União se responsabiliza pelo ensino superior e os estados e municípios, pelos outros níveis educacionais. Há avaliações da educação realizadas pelo governo federal (e em alguns estados, também há avaliação estadual), em todos os níveis (*accountability*¹) e há um currículo mínimo ou uma base nacional curricular comum elaborada pelo Ministério da Educação. A legislação atual permite autonomia de métodos pedagógicos para estados, municípios e escolas. Ou seja, há autonomia, relativa, pois há controle dos resultados do funcionamento do sistema educacional e o poder central define uma base curricular comum, nacional. Embora a responsabilidade das políticas públicas para a alfabetização seja dos estados da federação e dos municípios, na realidade essas políticas são dependentes - e, portanto, modeladas por elas - das políticas para formação de professores, responsabilidade do governo federal, tanto da formação inicial quanto de programas de formação continuada, propostos pelo Ministério da Educação.

O caso das políticas de alfabetização é um caso peculiar. A legislação atual prevê autonomia didática para os estados, municípios e escolas. Por outro lado, estabelece uma base nacional curricular comum, extremamente detalhada, e cria uma avaliação dos estudantes nos vários níveis educacionais. Além disso, oferece formação continuada para os professores. Também a formação inicial dos professores é de responsabilidade do governo central. Uma de nossas hipóteses é a seguinte: Embora tenha a promessa de autonomia didática e pedagógica, a base nacional curricular comum, a formação inicial e a formação continuada induzem a uma determinada prática docente, que exprime o consenso educacional nos círculos de maior poder, no governo federal.

Neste trabalho vamos relacionar as ideias subjacente às políticas de alfabetização do governo federal brasileiro com os grupos que se formam para defendê-las, nos diversos momentos desse jogo político. Qual é o motivo desta escolha específica? Em primeiro lugar, escolheu-se reduzir a complexidade da análise. A questão a tratar não é qual o referencial de uma administração pública específica em um determinado lugar em uma época determinada, mas quais são os *objetivos específicos* da política analisada. Ou seja, qual é o modelo de causalidade privilegiada pelo arranjo político-administrativo de formulação da política. Claro, a análise dos objetivos nos leva a formular hipóteses relativas ao referencial de uma política dada.



As políticas públicas

Uma política educacional é uma política pública social, setorial, no domínio específico da educação. A política pública é associada à intervenção do Estado, ou, na expressão de Muller (2000), é o *Estado em ação*. Deve-se, segundo este autor, representar as políticas públicas como um fluxo contínuo de decisões e procedimentos no qual vamos tentar reencontrar o sentido.

Uma política pública se apresenta sempre ao observador sob dois aspectos principais que se pode identificar empiricamente: ela é, antes de tudo, uma imagem social, ou seja, uma representação do sistema sobre o qual se quer intervir (essa representação pode ser variada, desde algo vago a objetivos muito precisos); ela é, em seguida, um conjunto de meios organizacionais, financeiros, administrativos, jurídicos, humanos, procedimentos, técnicas, relações de poder – tudo isso torna uma política pública não apenas um processo intelectual, mas um processo social concreto (Jobert & Muller, 1987).

Em geral, as análises das políticas públicas e, em especial as análises de políticas educacionais, focalizam sua atenção nesse segundo aspecto e colocam em evidência as estratégias dos diferentes atores que tomam parte do processo de elaboração da política. No Brasil, especificamente, a análise de políticas públicas educacionais focaliza o nível macro e, mais precisamente, as ideologias políticas dos governos que elaboram as políticas². O primeiro aspecto é tomado como um dado ou ele é reduzido ao funcionamento da organização, como uma estratégia organizacional de um grupo. O que pretendemos neste trabalho é avançar na análise de uma política muito específica, ou de uma parte da política que não é estudada como tal, e tentar descobrir por que, e, sobretudo como, a partir de uma situação socioeconômica dada, uma política específica é ou não elaborada.

Toda ação social implica uma operação de definição social da realidade. É em referência a essa imagem cognitiva que os atores organizam sua percepção do sistema, confrontam suas soluções e definem suas proposições de ação. É através desses processos de definição social, que incluem configurações de atores diversos, que ideias definem um espaço de sentido no qual os atores podem aderir em graus diferentes. Cada vez que se está diante de um processo de formulação de uma política pública, pode-se verificar um mecanismo de fabricação de imagens, de ideias, de valores, que vão constituir uma visão de mundo. Jobert & Muller (1987), entre outros, chamam esse conjunto de imagens o referencial de uma política.



O núcleo dessa representação do sistema é constituído por uma certa concepção do lugar e do papel do setor concernente dentro da sociedade. O referencial de uma política é constituído de um conjunto de normas prescritivas que dão um sentido a um programa político, definindo critérios de escolha e modos de designação dos objetivos. Trata-se de um processo cognitivo no qual a função é compreender o real, limitando sua complexidade. O problema que se coloca, então, é saber como essas diferentes imagens de referência, onde a articulação nem sempre é evidente, vão encontrar um mínimo de coerência para constituir um referencial unificado.

É fundamental destacar que o referencial não é somente um discurso ou ideias, mesmo se se tem tendência a reduzi-lo a esta dimensão (Muller, 1995:161). O referencial são ideias em ação, o que implica consequências importantes. Em primeiro lugar, o referencial de uma política pública não se identifica com os discursos e tomadas de posição das elites relacionadas. A produção de sentido não está reservada aos intelectuais. A produção do referencial passa pelos atos que fazem sentido e não pelos discursos construídos. É evidente que, nesse processo de produção de uma visão do mundo, as elites profissionais, administrativas ou políticas têm um papel mais visível. E, em segundo lugar, encontramos no referencial um componente identitário constituinte de uma dimensão importante na medida em que ele vai fundar a visão que um grupo formula de seu próprio lugar e papel na sociedade. Isto nos mostra que o processo de elaboração de uma política pública é também um processo de construção de uma nova forma de ação pública em um setor, a propósito de um problema e, de maneira indissolúvel, um processo pelo qual um grupo social (ou um ator) se reposiciona dentro da divisão do trabalho.

Neste trabalho, vamos relacionar as ideias subjacente às políticas de alfabetização do governo federal brasileiro com os grupos que se formam para defendê-las. Qual é o motivo desta escolha específica? Em primeiro lugar, escolheu-se reduzir a complexidade da análise. A questão a tratar não é qual é o referencial de uma administração pública específica em um determinado lugar em uma época determinada, mas quais são os objetivos específicos da política analisada. Ou seja, qual é o modelo de causalidade privilegiada pelo arranjo político-administrativo de formulação da política. Claro, a análise dos objetivos nos leva a formular hipóteses relativas ao referencial de uma política dada.

Quando se fala em política pública, trata-se de significado social. Trata-se de políticos, de grupos de interesse, e de cidadãos que possuem múltiplos significados



sobre as ações políticas, significados esses que podem variar no tempo, e de eventos que ocorrem no mundo onde essas pessoas agem. Para Fischer (2010), a criação de significado é uma dimensão crucial no manejo político para obter vantagens: “a construção de crenças sobre eventos, políticas, líderes, problemas e crises que racionaliza ou desafia as desigualdades existentes”. Para o autor, essa criação de crenças é fundamental para a mobilização do suporte para ações particulares assim como para esforços para imobilizar a oposição política. A intimidação e a coerção ajudam a conter a resistência política, a estratégia básica para gerar suporte em um sistema democrático é a evocação de interpretações sociais e políticas que legitimam o desejado curso da ação. O significado social é produto da interação entre diversos atores sociais. O significado social para o qual o discurso político se volta é aquele derivado principalmente de posições morais ou ideológicas que estabelece e governa visões em competição de uma boa sociedade.

As transições de governos e as políticas de alfabetização: de 1999 a 2019

Dos anos de 1980, na abertura democrática, após o término da ditadura militar, grupos que estavam afastados da discussão das políticas educacionais voltam ao cenário nacional. Os autodenominados “educadores” se reuniram em torno de dois movimentos: As Conferências Brasileiras de Educação e o Fórum Brasileiro em Defesa da Escola Pública (Saviani, 2007).

Nesta década de 1980 há uma ampliação significativa da produção acadêmica na área da educação e um órgão que congrega essas pessoas: a Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação -, fundada em 1978. Outro grupo relevante é o CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade -, criado em março de 1979, em Campinas, “como resultado da atuação de alguns educadores preocupados com a reflexão e a ação ligadas às relações da educação com a sociedade”, durante o I Seminário de Educação Brasileira, realizado em 1978, na Unicamp, conforme o Editorial do vol. 30, no. 106, de janeiro/abril de 2009. A partir de sua criação, o CEDES passou a editar a Revista Educação & Sociedade, e atualmente edita também os Cadernos CEDES.

As Conferências Brasileiras de Educação marcaram a reorganização, na década de 1980, desse grupo específico de educadores. Além das entidades de cunho acadêmico-científico, oriundas das licenciaturas e faculdades e departamentos de educação, outros grupos se aglutinaram: as entidades sindicais, articuladas em âmbito nacional pela CPB



- Confederação dos Professores do Brasil - (depois da Constituinte passaria a denominar CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em educação), a ANDES, e também o Movimento Estudantil. A primeira Conferência foi realizada em 1980, sendo seguida por outras cinco ocorridas em 1982, 1984, 1986, 1988 e 1991.

O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) foi lançado oficialmente em Brasília no dia 9 de abril de 1987, através da Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita (Ghon, 2001:78). Inicialmente o Fórum foi composto por 15 entidades associativas e sindicais.

E são esses grupos, através de suas publicações e de sua atuação nas universidades e nos cursos de formação de professores e de sua inserção nos Conselhos Educacionais, nos vários níveis – municipal, estadual e federal – que vão influenciar um determinado modelo de alfabetização que persiste até hoje.

Prevalece desde então um modelo construtivista e sociointeracionista, baseado nas obras de Emilia Ferreiro e de Magda Soares³. Todo professor alfabetizador em atuação no país foi formado nesse enfoque. Importante ressaltar que, nessas teorias, há uma forte crítica ao método e uma forte crítica dos resultados propostas para a escola. Acreditam que a bagagem de conhecimentos adquiridos anteriormente, em seu contato diário com o mundo, pelos estudantes deveria ser mais valorizada e deve ser o ponto de partida do trabalho do professor alfabetizador. O método é o do aluno, em sua individualidade. Os resultados são aqueles que ele conseguir atingir, independentemente de parâmetros (Ferreiro e Teberosky, 1999). A junção das duas teorizações deu origem à *perspectiva discursiva da linguagem*.

Há, assim, a partir da década de 1980, uma hegemonia do construtivismo, tanto no discurso institucional quanto nas propostas de concretização decorrentes de certas apropriações da teoria. Houve, desde então, uma institucionalização, no nível nacional, do construtivismo em alfabetização, tal como se pode verificar nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, e nas outras iniciativas, como os diversos cursos de atualização propostos pelo MEC para todos os professores.

Desde 1999, observa-se uma série de iniciativas de formação continuada para os professores alfabetizadores.

Em 1999, foi lançado o *Programa Parâmetros em ação*, para preparar os professores para a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Toda o texto e a bibliografia se referem às obras de Emilia Ferreiro e Magda Soares. A coordenadora da



equipe de elaboração dos parâmetros foi orientada por Emilia Ferreiro, na pós-graduação. Os consultores foram Cesar Coll e Délia Lerner de Zunino. Coll, da Universidade de Barcelona, orienta todo o seu pensamento na concepção construtivista de ensino-aprendizagem. Zunino, argentina, professora da Universidade de Buenos Aires, assessora do Ministério da Educação da Venezuela, investigadora nas áreas de alfabetização, currículos e ensino de matemática. Seu pensamento é baseado na obra de Emilia Ferrero.

Em 2001, o Ministério da Educação lança o *Programa de formação de professores alfabetizadores*. A equipe de elaboração do programa é a mesma do programa anterior e o enfoque continua o mesmo.

Em 2003, o Ministério da Educação lança o *Programa Toda criança aprendendo – Praler*. O objetivo era reduzir à metade, em todo o Brasil, os índices de desempenho crítico, considerado como sendo as notas abaixo da média nas avaliações externas, entre crianças que concluíam os quatro anos iniciais do ensino fundamental. Aqui, a equipe muda, mas o enfoque é o mesmo anterior.

Em 2007, o Ministério lança novo programa, *Pró-letramento- Mobilização pela qualidade da educação*. O objetivo é o mesmo do programa anterior: elevar os índices nas avaliações nacionais. O desenvolvimento e produção dos materiais ficou a cargo das universidades conveniadas, especialmente a UFMG, uma das maiores divulgadoras da perspectiva discursiva da linguagem. Assim, esse novo programa mantém o enfoque anterior.

Em 2009, o Ministério da Educação lança novo programa, o Programa de Apoio à leitura e escrita. O desenvolvimento e a produção do material ficaram a cargo da mesma equipe do Programa Praler, de 2003. Assim, o enfoque continua o mesmo.

Em 2012, surgiu o *Pacto Nacional para a alfabetização na idade certa*, proposto pelo Ministério da Educação. Um estudo do material proposto para estudo dos professores e da bibliografia, observa-se que são os mesmos dos planos anteriores. Assim, esse novo programa mantém intactas as propostas anteriores.

O programa *Mais alfabetização* é criado em fevereiro de 2018, com o objetivo de fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º e 2º anos do ensino fundamental. Não tem material de apoio, mas recomenda o material de planos anteriores.



Observa-se que o Ministério da Educação lança novo um plano de formação de professores para a alfabetização praticamente a cada dois anos, a partir de 1999. Os planos são idênticos, na proposta pedagógica. O resultado das avaliações nacionais e internacionais dos alunos continua no mesmo patamar, sem alterações.

Observa-se também que todos os planos são muito semelhantes, em conteúdo e muito semelhantes à formação dada aos estudantes nos cursos de formação de professores.

Em dezembro de 2017, o Conselho Nacional de Educação apresentou uma resolução que instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC - e o ministro da educação homologou. A base teórica e o enfoque constituinte continuam o mesmo das políticas anteriores, dos planos e da formação de professores. O processo de elaboração teve uma fase de consulta à comunidade, que foi realizada pela internet.

Mas, pela primeira vez, vem a público uma dissidência. Um documento, assinado por vinte e quatro pesquisadores, de diversas universidades⁴, foi divulgado em dezembro de 2017. O objetivo era alertar as autoridades do Ministério da Educação, responsáveis pela elaboração da BNCC, e os conselheiros do Conselho Nacional de Educação, a respeito dos erros contidos e suas implicações para a alfabetização das crianças. O documento traz também uma bibliografia, completamente diferente daquela utilizada nos programas de formação e formação continuada dos professores alfabetizadores.

Para os signatários do documento, a BNCC se afasta dos resultados de pesquisas que mostram a melhor forma de ensinar a ler em sistemas alfabéticos. Falta à BNCC uma distinção clara entre aprender a ler e escrever em um sistema alfabético, que necessita de poucos meses de ensino apropriado, e desenvolver a leitura, o que ocorre durante todos os anos escolares e por toda a vida, caso haja incentivo, motivação e estímulo.

A BNCC assume a perspectiva discursiva da linguagem. Os signatários do documento afirmam que essa perspectiva contribuiu para o exame das práticas sociais da leitura, mas não contribuiu para o ensino da linguagem escrita, porque não é esse o foco da perspectiva.

A BNCC não dialoga com as evidências produzidas pela ciência cognitiva da leitura a respeito do que seja alfabetizar e de como isso deve ser feito, nem com as propostas curriculares de países bem-sucedidos na melhoria da capacidade de leitura dos alunos. Essa postura teórica, afirma o documento, é equivocada. O construtivismo, que está subjacente ao texto da BNCC, afirmam os signatários, já foi superado há décadas pelas evidências científicas.



Há, continua o documento, uma confusão entre ler e aprender, bem como redigir e aprender a escrever na BNCC. Outro problema apontado reside na proposta do que ensinar a cada ano, e esse seria, segundo os autores do documento, o principal equívoco. Há um excesso de objetos de conhecimento e habilidades e a alfabetização não é contemplada como foco mais importante para o 1º e 2º ano do ensino fundamental.

Consultores contratados pelo Ministério da Educação responderam à nota tratada nos parágrafos anteriores. A resposta não esclareceu nenhum dos pontos em questão na nota e reiterou as concepções sobre alfabetização.

A Base Nacional Comum Curricular, tal como proposta pelo Ministério da Educação em 2017, é a que deve ser implantada em todo o país.

Em janeiro de 2019, um novo governo tomou posse. A promessa do presidente era transformar a educação, crítico feroz de tudo o que havia antes. Criou uma secretaria de alfabetização, no Ministério da Educação e colocou como responsável um jovem, sem nenhum vínculo com os estudos sobre alfabetização. Em 11 de abril, o Presidente da República publica um decreto, instituindo a Política Nacional de Alfabetização e, pela primeira vez, em um decreto presidencial, encontramos as definições teóricas e uma proposta pedagógica específica para a alfabetização. Outro ponto interessante de inflexão das políticas públicas é que esse decreto não passou pelo Conselho Nacional de Educação, foi criado provavelmente pelos componentes e colaboradores da secretaria de alfabetização do Ministério da Educação e assinado pelo presidente da República.

No Caderno da Política Nacional de Alfabetização, encontramos os nomes dos pesquisadores signatários da nota tratada nos parágrafos anteriores como “especialistas colaboradores”.

O Ministério da Educação não tem poder de impor um método de alfabetização, já que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê autonomia pedagógica e didática para as escolas. Ainda não se tem informações sobre os próximos passos dessa política.

Conclusão

O problema da alfabetização no Brasil tem uma longa trajetória e, pode-se dizer, é um problema que acompanha a República, desde o seu início. Em fins do império, Rui



Barbosa (1893), em seu parecer sobre a reforma do ensino primário, critica, além do alto índice de analfabetismo, a qualidade da formação de professores:

Mas desde já fique consignado que, salvas as diferenças pessoais de inteligência e instrução de alguns professores, em quem, seja como for, o talento e o estudo não podem suprir a míngua de preparação pedagógica, impossível nos estabelecimentos que entre nós assoalham o título de escolas normais, e que no geral não são senão normas pretenciosas da antiga rotina, - o que se asila sob o teto desses edifícios opulentos é, nem mais nem menos, a velha tradição dos obsoletos processos de cultura humana, cujos resultados em toda parte sempre foram a caquexia geral das inteligências e o entibramento das qualidades morais entre as gerações nascentes. (Barbosa, 1882: 79).

Em fins da década de 1930 e inícios da década de 1940, Teixeira de Freitas, um estatístico, publica uma série de estudos sobre problemas e mitos da educação brasileira e mostra a pobreza do rendimento das escolas brasileiras, em relação à aprendizagem dos alunos. A escola primária não alfabetizava, na época, intensamente: “do rendimento escolar estaria resultando um nível de iletrismo caracterizado por uma taxa superior a 61,5% e que poderia ser excedente da que foi encontrada pelo censo de 1920, a saber, de 64,9%” (Freitas, 1937). Em artigos posteriores, o autor mostra que, se uma alfabetização rudimentar necessitava da matrícula dos alunos na 2ª série do curso primário, a situação apontava para uma regressão da população brasileira ao analfabetismo. Freitas alertava que, antes de aumentar o número de escolas, o governo deveria melhorar primeiro a qualidade das escolas existentes.

Os artigos de Freitas causaram muita polêmica, pela contundência das afirmações e pela incompreensão dos resultados e dos métodos das suas pesquisas. Vários artigos surgiram, de muitas autoridades educacionais, com críticas aos artigos de Freitas, que publica seu último artigo em 1948. Kessel (1954) publica um artigo com os resultados de uma pesquisa na mesma linha de Freitas, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Em nota preliminar ao artigo de Kessel, Anísio Teixeira, então diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, órgão pertencente ao Ministério da Educação, descarta aquela série de estudos e diz que o primeiro problema é o modelo de escola que não foi adaptado aos alunos de uma escola universal para todos e esse modelo os força a se adaptarem aos padrões rígidos e uniformes. Outra questão, continua o autor, se refere ao problema de a promoção ser resolvida pela classificação dos alunos em seus respectivos grupos e não por aprovação e reprovação. Para ele, a promoção na escola deveria ser automática, os alunos classificados pela série cronológica dos seus estudos e no nível a ser atingido pela sua inteligência e pelos



métodos e pelo professor existente na escola. A organização da escola para todos impõe, pedagogicamente, a promoção automática, diz o autor. Uma escola para todos deve se adaptar ao aluno e conduzi-lo a um progresso possível e não a um progresso determinado, que só alguns possam atingir nas condições reais da escola.

Concluimos que existe uma política pública de alfabetização *implícita* nas atividades próprias do Ministério da Educação, política essa que nunca passou pelas instâncias normais. Em termos de alfabetização, embora as escolas possuam, pela lei, autonomia pedagógica e didática, elas foram submetidas por décadas a um determinado modelo pedagógico e didático, de forma implícita.

Sempre houve críticas, mas essas críticas não eram divulgadas, já que os grupos que determinaram as políticas de alfabetização eram também os grupos que controlavam as publicações na área. Esse fato ocorre desde a década de 1930, com a criação do Ministério da Educação. Raramente assistimos, no país, na área da educação, a um debate de ideias e de concepções através de artigos, como é normal no meio científico.

E, mais uma questão: há uma grande contradição dentro das próprias políticas educacionais. Por um lado, na parte de currículo, conteúdos e formação de professores, há a manutenção das ideias de Anísio Teixeira resumidas anteriormente, somadas à vertente construtivista de alfabetização. Especificamente, há a crença de que não se deve preocupar com os resultados do processo educacional, pois os resultados são aqueles que os alunos conseguirem alcançar. Por outro lado, há as políticas de *accountability*, ou seja, os exames nacionais e internacionais, cujos resultados são insuficientes desde sempre. As duas ideias são contraditórias. São duas políticas incompatíveis logicamente. Os objetivos são contrários. A relação de causalidade das duas são diversas.

O novo projeto de alfabetização ainda está apenas começando e, como é oriundo de um governo que não tem a simpatia dos professores e que não procura tê-la, torna-se difícil fazer qualquer previsão.

Notas

Accountability se relaciona com mecanismos de controle das instituições em uma democracia. Diz respeito aos mecanismos de controle dos políticos e das instituições do Estado, no caso em questão, um controle interno à estrutura de governo: a existência de agências independentes e autônomas que produzem informações e estatísticas sobre a conduta dos agentes do Estado e das instituições. (O'Donnell, 1998).



² Ver, por exemplo, Motta e Azevedo, 2012; Saviani, 2018.

³ Conforme pesquisa anterior. Gripp, Glicia & Rodrigues, Leonardo A. L. Estudos dos currículos dos cursos de formação de professores no Brasil. Apresentado no 1º Seminário do Projeto “Estratificação da Educação Básica: uma abordagem multidimensional”. Rio de Janeiro, IESP-UERJ, 5 e 6 de setembro de 2019.

⁴ Seabra et. al. “Nota sobre a nova proposta de alfabetização apresentada pelo MEC ao CNE”. https://archive.org/details/nota_bncc/page/n1, consultado em 18 de novembro de 2019.

Referências bibliográficas

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização (2019). *PNA: Política Nacional de Alfabetização*. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

Ferreiro, E.; Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Fischer, Frank. (2010). *Reframing public police. Discursive politics and deliberative practices*. Oxford: Oxford University Press.

Freitas, Mario Augusto Teixeira de (1937). *O que dizem os números sobre o ensino primário*. São Paulo: Melhoramentos.

Freitas, Mario Augusto Teixeira de (1940). A evasão escolar no ensino primário brasileiro. *Revista Brasileira de Estatística*, v. 1, n. 4, 1940.

Gohn, M. G. (2001). *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez.

Jobert, Bruno; Muller, Pierre (1987). *L'État em action: Politique publiques et corporatismes*. Presses Universitaires de France.

Motta, T. C.; Azevedo, J. M. L. (2012). Uma análise de conjuntura dos governos FHC e Lula e suas políticas educacionais. *Pesquisa e Educação na contemporaneidade: perspectivas teórico-metodológicas*. Caruaru, 13 e 14 de setembro. https://www.fundaj.gov.br/images/stories/epepe/IV_EPEPE/t5/C5-20.pdf, consultado em 18 de novembro de 2019.

Muller, Pierre (2000). *Les politiques publiques*. Paris: PUF.

O'Donnell, Guillermo (1998). Accountability horizontal e novas poliarquias. *Lua Nova*, n.44, pp. 27-54.

Saviani, Demerval (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40.

Saviani, Demerval (2018). Política educacional no Brasil após a ditadura militar. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v.18, n.2 [76], p.291-304, abr./jun. 2018.



Teixeira, Anísio (1954). Nota preliminar ao artigo de Moysés I. Kessel, A evasão escolar no ensino primário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Vol. XXII, No. 56, outubro-dezembro, 1954.

Weible, Chistopher M.; Sabatier, Paul A.; McQuenn, Kelly. (2009). Themes and variations: taking stock of the Advocacy Coalition Framework. *The Policy Studies Journal*, vol. 37, nº 1.



Entre políticas públicas de democratização do espaço escolar e políticas hegemônicas de avaliação: desafios para uma educação emancipatória.

Nathalia Santos Corrêa

Resumo

Esta pesquisa parte da observação de que a organização escolar em ciclos foi concebida como uma possibilidade de questionar o sistema hierarquizante e excludente imposto pela lógica seriada, representando, assim, parte de um projeto de democratização da escola pública. Todavia, a análise dos estudos na área da Educação brasileira demonstra que o debate sobre a organização em ciclos vem sendo arrefecido na mesma proporção em que se fortalece o discurso sobre uma qualidade educacional referenciada por resultados obtidos em avaliações padronizadas. Nesse contexto, duas lógicas passam a coexistir no espaço escolar: a lógica dos ciclos, fundamentada na humanização, na solidariedade e na formação integral do estudante; e a lógica das avaliações externas, pautada pela classificação, hierarquização e responsabilização, sobretudo de escolas e professores. Dado o antagonismo evidente, busca-se identificar como se efetivam e se entrecruzam as duas lógicas no cotidiano de escolas do Município de Nova Iguaçu (Rio de Janeiro/Brasil); quais as influências de uma sobre a outra; bem como quais as possibilidades de superação da lógica seletiva e excludente, em prol de uma escola mais solidária e democrática. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que realiza a revisão de artigos, o estudo de documentos e entrevistas com os sujeitos que atuam no ciclo. Como resultado, foram observadas interferências das avaliações externas sobre as práticas das professoras que trabalham com os ciclos, com indícios de uma preocupação originada pelas próprias docentes para que os estudantes obtenham bons resultados. Todavia, também foram identificadas alternativas pedagógicas fundadas no reconhecimento das diferenças.

Palavras-chave: Organização curricular por ciclos. Avaliações externas. Qualidade educacional. Políticas educacionais. Democratização da escola pública.

Introdução

A presente pesquisa surge das inquietações profissionais provocadas pela política de controle da qualidade educacional por meio das avaliações externas e de suas possíveis influências sobre o currículo das escolas organizadas em ciclos, notadamente, no



município de Nova Iguaçu, maior cidade da baixada fluminense, localizada no estado do Rio de Janeiro/Brasil.

Como objetivo geral, busca-se identificar como se estabelece a relação entre a lógica dos ciclos e a lógica das avaliações externas no cotidiano de escolas do Município de Nova Iguaçu. Para adentrar nas especificidades do tema e aprofundar teoricamente a discussão, apresentam-se como objetivos específicos: a) analisar os fundamentos que orientam a instituição dos ciclos de modo geral e, mais especificamente, no Município de Nova Iguaçu, além da concepção curricular adotada pelas avaliações externas; b) identificar os possíveis efeitos das avaliações externas sobre a organização escolar em ciclos, a partir de uma análise do processo de avaliação praticado por professores nesta forma de organização; e c) identificar as possibilidades de superação de lógicas seletivas e excludentes atuantes no espaço escolar, em prol de uma escola que busque a promoção e emancipação dos sujeitos que a compõem.

Dessa maneira, propõe-se a apresentação de alternativas, no campo da avaliação, para a construção de uma escola pública pautada por ideais emancipatórios, diversos daqueles que encampam a conhecida escola seriada, tais como a padronização, a hierarquização e a exclusão de estudantes e seus saberes.

1. Justificativa

A relevância deste estudo está pautada na necessidade de identificar conflitos e desafios gerados na prática profissional dos docentes que atuam nos ciclos, a partir da imposição das avaliações externas. Afinal, escassos são os estudos que abordam o tema da organização escolar em ciclos e das avaliações externas ao mesmo tempo, isto apesar do vasto número de pesquisas que evidenciam, ainda que em separado, a existência inegável de um conflito teórico, pedagógico e epistemológico entre essas duas políticas educacionais que estão postas simultaneamente nas salas de aula. Nesse sentido, estamos a falar de políticas antagônicas que se entrecruzam nas escolas e que a produção acadêmica pode contribuir para evidenciar.

2. Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que incluirá quatro estratégias metodológicas: (1) revisão de documentos, de modo a explicitar a forma como os ciclos e a avaliação são concebidos no Município de Nova Iguaçu; (2) revisão bibliográfica dos fundamentos teóricos que sustentam a organização escolar em ciclos e as avaliações externas,



objetivando melhor compreensão do problema; (3) mapeamento das produções acadêmicas recentes de fóruns de pesquisa em Educação, especificamente na ANPEd, CAPES e SciELO, com a finalidade de responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados sobre os temas; (4) pesquisa de campo, utilizando a entrevista semiestruturada com profissionais da Secretaria Municipal de Educação e professores que vivenciam os ciclos.

3. Resultados e Discussão

3.1. Ciclos e avaliações externas: o confronto entre duas lógicas

Encontrando fundamentação teórica em autores como Andrea Fetzner (2008), Luiz Carlos de Freitas (2003), Miguel Arroyo (2007) e Vítor Paro (2003), a pesquisa permitiu perceber que esses estudiosos são uníssonos ao afirmarem que os ciclos constituem uma forma de organização curricular que respeita os estágios de desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança e do adolescente, visando desenvolver métodos adequados à apreensão de conteúdos culturais, sempre observando a necessária flexibilidade para que possa contemplar as especificidades de cada estudante, sem as exclusões e rupturas próprias da organização seriada. Deve-se salientar, portanto, que a justificativa dos ciclos não se reduz a superação da reprovação, mesmo que a inclua, mas a observação de que os estágios de desenvolvimento da criança e do adolescente não se contêm em períodos estanques delimitados pelo ano civil adotado para a seriação (Paro, 2003, p. 50). Assim, os ciclos surgem como uma possibilidade de questionar a concepção hierarquizante, seletiva e excludente imposta pelo regime seriado, constituindo parte de um projeto de democratização da escola pública.

Não obstante, com a institucionalização das avaliações externas em todo o Brasil, as bases epistemológicas e pedagógicas apresentadas pela organização em ciclos são postas em risco e, nesse cenário, o modelo de avaliação em larga escala passa a ocupar o centro do debate educacional, suscitando implicações aos currículos e, conseqüentemente, às práticas avaliativas desenvolvidas em sala de aula.

A revisão de artigos realizada permitiu observar que são predominantes os estudos que revelam algum tipo de interferência exercida pelas avaliações externas sobre as escolas. O que se evidencia é que quando essas avaliações são consideradas na construção do trabalho pedagógico, emergem influências como: direcionamento da prática educativa em função de resultados; avaliação empobrecida, que não reflete o real conhecimento do aluno; um currículo homogêneo, limitando a ação do professor,



dentre outras. Depreende-se daí a conformação nas escolas de um mecanismo de padronização que passa ao largo das peculiaridades de cada uma, ignorando as diversidades com que lidam (Alaíde Baruffi, Dirce Freitas e Giselle Real, 2011).

Por conseguinte, se inicia o discurso sobre uma qualidade educacional referenciada por resultados obtidos em avaliações padronizadas, as quais trazem consequências para o cotidiano das escolas, como afirma Dulce Voss e Maria Garcia (2014) na conclusão de seus estudos sobre essa questão:

As políticas voltadas à melhoria da qualidade da educação, pela via da maximização dos índices de avaliação das escolas e redes públicas de ensino, engendraram tecnologias de governo e autogoverno que intensificaram a vigilância sobre o trabalho pedagógico e, ao mesmo tempo, causaram impactos nas condutas docentes, forjando a fabricação de identidades performativas de autorresponsabilização pelo êxito nos resultados. Com isso, as contingências sociais e culturais, que circunstanciavam o cotidiano das escolas e o trabalho docente, foram negligenciadas. (p. 19)

Nesse contexto, duas lógicas passam a coexistir no espaço escolar: a lógica dos ciclos, fundamentada na humanização, na solidariedade e na formação global do estudante, buscando contemplar as contingências sociais e culturais mencionadas pelas autoras; e a lógica das avaliações externas, pautada pela necessidade de vigilância do trabalho pedagógico, com a finalidade de seleção e responsabilização, sobretudo de escolas e professores.

Contribuindo com essa análise, Andrea Krug (2006) explicita a existência de duas propostas para a educação atualmente no cenário mundial: as de cunho neoliberal e as de cunho progressista, diferenciadas entre si pela concepção que carregam sobre a função da escola. Em síntese, pode-se dizer que nas propostas neoliberais, a missão da escola é fazer com que os alunos obtenham bons resultados em exames que apresentam conteúdos padronizados e definidos fora da escola, assim sendo, as avaliações externas constituiriam uma aberta manifestação das políticas de cunho neoliberal. As propostas progressistas, por sua vez, estão pautadas em preocupações essencialmente políticas, como a democratização do acesso à escola e a preocupação com a formação dos sujeitos para o exercício pleno da vida e, nessa perspectiva, os ciclos enquanto política pública comprometida com uma escola menos excludente e seletiva, comporiam uma proposta progressista.

Evidentemente, para que os ciclos de fato manifestem o seu alinhamento à perspectiva progressista, é essencial que sejam observados alguns princípios orientadores, sem os



quais a proposta não passará de uma medida administrativa de agrupamento de séries e eliminação das reprovações, servindo simplesmente para maquiagem estatísticas, sem nenhuma articulação com uma vontade política de melhorar o atendimento escolar (Paro, 2003). Afinal, não basta reunir os alunos em fases de desenvolvimento ou por idade como se a aprendizagem fosse algo espontâneo nessa forma de organização. Se não forem oferecidas as condições indispensáveis ao desenvolvimento dos estudantes, de nada adiantará agrupá-los por idade. Logo, para que se efetive uma proposta de organização escolar em ciclos coerente, é necessário que concepções sobre aprendizagem, organização dos espaços e dos tempos, assim como a avaliação escolar, estejam alinhadas a uma teoria crítica, de modo que o princípio de toda a prática consista na capacidade de aprendizagem dos alunos, observando-se seu contexto social (Fetzner, 2008). Nessa perspectiva, a importância do processo educacional também é assumida pelo processo de avaliação, como se vê a seguir:

A avaliação escolar faz sentido quando busca garantir um bom processo de educação, ou seja, quando busca corrigir os problemas que se apresentam nesse processo, portanto, encontra-se integrada ao ensino. Saber o resultado do processo de aprendizagem sem saber o processo em si, não colabora para a qualificação da intervenção docente. (Fetzner, 2008, p. 146)

Com base no exposto, fica claro que a avaliação proposta para os ciclos não pode ocorrer em um momento isolado, devendo, fundamentalmente, permear todo o processo educativo. Nos ciclos, a avaliação deverá ter um sentido muito distinto da avaliação classificatória que caracteriza o regime seriado e, assim, um dos grandes desafios da proposta consiste em encontrar estratégias de efetivação coerentes com os seus princípios, o que, segundo a mesma autora, se dá por meio de ações como,

uma avaliação compartilhada, que tenha como foco o processo da educação e como resultado a melhor mediação possível a este processo, considerando-se as condições existentes na maioria das escolas (quantitativo de alunos, diversidade de saberes na turma, recursos didáticos disponíveis, entre outros). (idem, p 148).

Trata-se, portanto, de observar as possibilidades que se manifestam na realidade escolar para a definição de alternativas viáveis. Segundo Freitas (2003, p. 78), um caminho mais seguro para a construção de alternativas à avaliação classificatória estaria em diagnosticar a real posição da escola a partir de uma perspectiva interna, protagonizada por seus sujeitos, os quais estariam habilitados para, mobilizando-se no seio da escola, atingir um patamar superior com base na análise local das condições



oferecidas e dos resultados obtidos. Não se trata, por certo, de uma estratégia simples de avaliação, contudo, embora mais demorada, seria mais efetiva (idem, 2003).

Diante do exposto, como ressalta Fetzner (2008, p.146), não há coerência em buscar um ensino para a cooperação com práticas pedagógicas que estimulem a competição, afinal, a proposta de ensino precisa ser coerente com o projeto de sociedade e de formação escolhido pela escola.

4.2 Diálogos e dissensos entre a lógica dos ciclos e das avaliações externas em Nova Iguaçu: do discurso oficial às práticas avaliativas cotidianas

Para melhor compreender a forma como os ciclos são concebidos no Município de Nova Iguaçu, a revisão de documentos do período da instituição da proposta foi fundamental, permitindo identificar um dicotômico precedente: a definição da “qualidade total” enquanto opção declarada para as políticas educacionais, isto no ano anterior à adoção do novo regime na rede. Trata-se de um conceito criado por consultores empresariais norte-americanos que, quando importado para a gestão escolar, visa desenvolver padrões ditados pelo mercado. Com isso, ao adotar os pressupostos de uma gestão pela “qualidade total”, o município deixou claro que as preocupações com a educação democrática deveriam ser substituídas por outras, como a eficiência e a prestação de contas, ambas relacionadas com a economia de mercado. Essa medida acabou por evidenciar a incompatibilidade entre os critérios de qualidade educacional declarados e o projeto de sociedade que a instituição dos ciclos deveria inspirar.

Desse modo, a pesquisa destacou a necessidade de reconhecimento das legítimas críticas e resistências por parte dos educadores à maneira como os ciclos foram implementados em Nova Iguaçu: unilateralmente e para atender a interesses não pedagógicos, distantes da instituição de uma educação progressista, comprometida com a promoção de todos os estudantes.

Por conseguinte, a partir da observação dos pressupostos que orientaram a organização curricular adotada pela rede para a implantação dos ciclos, pode-se indicar que a estrutura denominada como “ciclos” não corresponderia exatamente ao que Arroyo (2007) denomina como ciclos de formação, mas ao que chama de “ciclos amontoados de séries”, tratando-se de um modelo que indica equívocos metodológicos, estruturais e organizacionais. Destaca-se, portanto, que a instituição do regime de ciclos demanda uma série de condições ainda não identificadas na rede, o que tende a tornar a medida em uma mudança apenas formal.



Buscando ainda compreender a forma como os ciclos e as avaliações externas se efetivam atualmente em algumas escolas, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro educadoras do município de Nova Iguaçu. Para escolha destas profissionais, não foi observado um critério numérico, mas uma amostra qualitativa que levou em consideração, principalmente, o fato de desempenharem funções que as tornam interlocutoras relevantes. Assim sendo, foi entrevistada uma representante da Secretaria Municipal de Educação (SEMED); uma supervisora escolar; e duas professoras com experiência há pelo menos dez anos com os ciclos em diferentes unidades escolares.

Durante as entrevistas, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi um dos temas abordados, a fim de observar se tal índice gerou reflexos nas ações educativas. O Ideb, criado pelo governo brasileiro em 2007, é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar e médias de desempenho nas avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep): o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. De acordo com informações do portal do Inep, tais dados refletem a qualidade da educação (INEP, 2019).

Assim, com perguntas que versavam sobre os reflexos do Ideb nas ações da Secretaria Municipal de Educação, foi possível observar que a divulgação da baixa nota alcançada no ano de 2013 pelo município, parece, em lugar de oportunizar o oferecimento de melhores condições de trabalho ou de introduzir mudanças na maneira de ensinar que qualificassem a ação educativa, levou à promoção de programas destinados à implantação de “pacotes” preparatórios para provas. Com isso, ficou indicado que a educação escolar foi conduzida a pautar-se não pelo objetivo de promover a apropriação da cultura, mas de formar indivíduos hábeis na tarefa de responder a exames.

Verificou-se, ainda, que persistem concepções que conferem às avaliações externas o potencial para revelar o que os alunos ainda não aprenderam e o que o professor precisaria ensinar, percepção presente na fala da representante da Secretaria de Educação. Para problematizar tal concepção, deve-se retomar o sentido da avaliação preconizada para a organização em ciclos e realizar a crítica dessa responsabilização unicamente dos docentes sobre a aprendizagem dos conteúdos considerados “básicos”. Porquanto, na medida em que o poder público culpabiliza as escolas e os professores pelos maus resultados, ignorando a influência de fatores muitas vezes alheios à instituição escolar, induz-se ao escamoteamento da necessidade de melhoria das



condições de trabalho nas unidades escolares e negligencia-se a oferta de formações continuadas e adequadas aos profissionais da educação.

A fim de compreender as possíveis interferências geradas pelas avaliações externas sobre os processos de avaliação cotidiano do ciclo, foi levado às duas professoras entrevistadas o questionamento a respeito. Ambas declararam não existir qualquer influência e mostraram-se contrárias ou resistentes às avaliações padronizadas que compõem o Ideb.

Como argumentos para contraporem-se às provas externas, destacaram a superficialidade das mesmas e a incapacidade de refletirem os avanços individuais dos estudantes, obtidos por meio de intervenções cotidianas com atividades diversificadas e adequadas a cada nível de desenvolvimento, as quais, segundo as professoras, são o que efetivamente proporciona avanços na alfabetização e nas demais aprendizagens de toda a turma. Revelaram, com isso, práticas de avaliação contínuas e processuais, que não se reduzem ao momento de realização das provas, sejam externas ou internas, mas perpassam todas as atividades escolares, dentro e fora de sala de aula.

Todavia, deve-se destacar o conflito demonstrado por tais afirmações, pois apesar de asseverarem que as provas externas não representam um instrumento que resulte em pressão por mudança, as docentes declararam produzir, por iniciativa individual, atividades que simulam a prova, sob a alegação de que as mesmas fazem parte da vida em sociedade, ou ainda, que se sentem gratificadas ao verem seus alunos obtendo bons resultados. Diante disso, há indícios de uma preocupação originada pelas próprias professoras para que os estudantes obtenham êxito nesse tipo de avaliação, deixando implícita a percepção de que os resultados representariam uma espécie de atestado de qualidade de suas ações educativas.

O que se pode inferir do exposto é que, de fato, há mudanças nas práticas educativas cotidianas dessas educadoras a partir da institucionalização das avaliações externas, uma vez que, mesmo atuando no ciclo, consideram necessária a destinação de determinados momentos de sua rotina para atender aos condicionantes impostos pelas avaliações padronizadas, como o treinamento para um formato de prova distinto dos processos avaliativos cotidianos, além da valorização dos conteúdos que são exigidos.

Tais resultados ratificam constatações presentes na revisão de artigos sobre o tema. Como observou Cascadan (2012) e Melo (2012), as concepções docentes sobre os processos de avaliação se revelam conflituosas e paradoxais, pois se, por um lado,



reconhecem a importância das avaliações externas, no sentido do estabelecimento de parâmetros comuns, por outro, entendem que as avaliações baseadas unicamente nos resultados podem ser dissonantes das avaliações internas, alicerçadas nos processos de interação e construção dialógica do conhecimento. Dessa forma, as avaliações sistêmicas confrontam as avaliações formativas e processuais propostas para os ciclos, estabelecendo mudanças na prática curricular que podem colocar em risco o debate sobre quais seriam as aprendizagens e experiências socialmente significativas para os estudantes.

O que se evidencia neste ponto é que para a construção de uma escola efetivamente progressista, deve haver um divórcio radical com os mecanismos de classificação, hierarquização e seleção presentes nas avaliações externas. Paro (1999, p.11) ratifica essa crítica e, de modo contundente, defende que “a escola pública, paga com os impostos da população, tem funções mais importantes do que ficar servindo ao capital.” Com essa afirmação, o autor defende que, em lugar de preparar para o trabalho alienado e para o ingresso na universidade, a escola básica deve se dispor a preparar para o “viver bem” e para o efetivo exercício da cidadania (Paro, 1999, p. 1), o que contrapõe o argumento das professoras quando preparam as crianças para a realização de avaliações externas, alegando que as mesmas fazem parte da vida em sociedade. Assim, deve-se considerar que, tanto quanto qualificar os educadores para implantar os ciclos, é necessário repensar culturas, valores e imaginários, questionando de forma permanente os valores que movem a prática educativa e os processos e as lógicas em que se estruturam (Arroyo, 2007, p 22).

Ao longo das entrevistas, percebendo encontros e desencontros entre as falas de uma educadora e outra, ou ainda, entre as falas de uma mesma educadora, algumas questões se apresentaram, destacando-se: por que professores que se apresentam contrários às avaliações externas, mesmo sem serem cobrados para adequarem seus planejamentos a elas, ainda assim utilizam tal instrumento em sala de aula? Por que professores comprovadamente capazes de alfabetizar praticamente toda uma turma, sem se prenderem aos conteúdos das avaliações externas, ressentem-se por não verem os estudantes preparados para a realização de exames que não refletem suas necessidades? Que conteúdos e metodologias são efetivamente capazes de levar os estudantes a aprenderem?

As respostas a tais questionamentos foram percebidas nos argumentos das próprias educadoras quando, mostrando-se inicialmente contrárias às avaliações externas,



manifestam práticas que se alinham a uma concepção de avaliação com finalidade formativa, ou seja, aquela realizada com o propósito de favorecer a melhoria dos processos de aprendizagem por meio de intervenções enquanto ele transcorre (Sacristán e Gómez, 2000, p.328). Trata-se, como se pode notar, da necessidade de reconhecer as boas práticas demonstradas nas falas das educadoras, dando-lhes voz e visibilidade para que um processo de mudança alicerçado nas próprias escolas possa ser iniciado.

Ainda nesse sentido, a adesão a uma proposta progressista de educação destacou-se nas falas apresentadas pela supervisora escolar e ressaltadas por uma das professoras entrevistadas, sobretudo quando abordam algumas questões que Sacristán e Gómez (2000) já haviam suscitado ao se perguntarem sobre quem deve avaliar os docentes: os alunos/as, os pais, seus próprios companheiros, especialistas externos, a inspeção ou ninguém? Quem deve julgar a qualidade de uma escola: a administração, apenas os professores e professoras, todos os que vivem nela, os pais, os dirigentes? (idem, 2000, p. 322).

Mesmo diante da complexidade destas questões, as educadoras apresentam algumas perspectivas fundamentais, entendendo que a avaliação não deva constituir incumbência exclusiva do professor, mas de todos os sujeitos interessados na qualidade do processo educacional, destacando ainda a autoavaliação enquanto instrumento essencial para a revisão de práticas. O que está em pauta com o envolvimento de todos esses agentes no processo avaliativo não é a mera responsabilização, como objetivam as avaliações externas, mas o diagnóstico capaz de identificar equívocos, inconsistência e até mesmo negligências, a fim de que a integração dos sujeitos que compartilham o mesmo contexto possa contribuir para o alcance de soluções viáveis aos problemas que efetivamente atingem a escola pública.

Tendo em vista o exposto, espera-se que as questões propiciadas a partir da pesquisa possam ter contribuído para introduzir dúvidas acerca de entendimentos arraigados, conduzindo a observação da necessária coerência entre as ações realizadas e o sujeito que se pretende formar; bem como para que a educação seja objeto de profunda reflexão tanto por parte dos educadores que estão nas salas de aula, quanto por aqueles incumbidos de formular as políticas educacionais. Afinal, em uma perspectiva progressista, com a qual os ciclos e a avaliação formativa coadunam, a educação deverá estar a serviço do aprender a viver com a maior plenitude individual e social que



a história possibilita (Paro, 2011), o que não se dará com a simples aquisição de informação por meio de avaliações padronizadas.

4. Conclusões

A partir da observação dos pressupostos que orientaram a organização curricular adotada pelo município de Nova Iguaçu para a implantação dos ciclos, pode-se indicar que a estrutura denominada como “ciclos” não corresponderia exatamente ao que Arroyo (2007) apresenta como ciclos de formação, mas ao que chama de “ciclos amontoados de séries”, tratando-se de um modelo que indica equívocos metodológicos, estruturais e organizacionais. Nesse aspecto, destacou-se que a instituição da proposta demanda uma série de condições ainda não identificadas na rede, o que tende a tornar a medida em uma mudança apenas formal.

A pesquisa também permitiu identificar uma relação conflituosa entre a lógica dos ciclos e a lógica das avaliações externas no cotidiano de escolas do Município de Nova Iguaçu. Verificou-se que persistem concepções que conferem às avaliações externas o potencial para revelar o que os alunos ainda não aprenderam e o que o professor precisaria ensinar, além de algumas inconsistências entre falas e práticas docentes. Mesmo afirmando-se contrárias às avaliações externas e revelando que estas provas não representam um instrumento que resulte em qualquer forma de pressão externa por mudança, as professoras entrevistadas indicaram destinar momentos de sua prática à preparação para as provas. Com isso, há indícios de uma preocupação originada pelas próprias docentes para que os estudantes obtenham êxito nesse tipo de avaliação, deixando implícita a percepção de que os resultados representariam uma espécie de atestado de qualidade de suas ações. Infere-se, portanto, que são estabelecidas mudanças nas práticas cotidianas dessas educadoras com a institucionalização das avaliações externas.

Por outro lado, a partir desse conflito entre os possíveis benefícios do treino para resolução das avaliações padronizadas e o reconhecimento da incapacidade destas refletirem os avanços individuais dos estudantes, foram evidenciadas possibilidades de superação de lógicas seletivas e excludentes, em prol de uma escola que busca a promoção dos sujeitos que a compõem. Nesse sentido, embora exista um tempo destinado ao preparo para as provas padronizadas, notou-se que outras práticas avaliativas, mais contínuas e processuais, são predominantes na ação cotidiana, gerando resultados favoráveis ao processo ensino-aprendizagem. Logo, o que se



constatou foram conhecimentos sobre o ato educativo que permitem às entrevistadas questionar a eficácia das avaliações externas e utilizar outros parâmetros e instrumentos para o desenvolvimento da escola organizada em ciclos, fundada no reconhecimento das diferenças de aprendizagem em suas formas e tempos.

Dessa forma, os resultados apresentados pela pesquisa permitem perceber a importância atribuída aos ciclos enquanto forma de organização escolar que, se potencializada, é capaz de contribuir significativamente para a construção de uma escola na qual seja possível uma avaliação mais formativa e processual, imprescindível à formação do ser humano com toda a complexidade que o compõe, complexidade essa impossível de ser aferida por testes. Trata-se, portanto, de um projeto de escola fundamentado na inclusão dos sujeitos e de seus saberes, a partir de uma perspectiva progressista e emancipatória, dissonante de qualquer política de padronização de estudantes, como as encampadas por avaliações que não refletem o real conhecimento do aluno e pautam-se por um currículo empobrecido e homogêneo.

5. Referências

Arroyo, Miguel G. Ciclos de Formação. O que pesquisar e refletir? In Krug, Andréa R. F. (org.) Ciclos em Revista: implicações curriculares de uma escola não seriada, v. 2. Rio de Janeiro: Wak Editora, p. 17-34, 2007.

Baruffi, Alaíde M. Zabloski, Freitas, Dirce N. Teixeira de e Real. Giselle C. Martins. Resultados positivos do Ideb em redes escolares municipais: Evidências de estudo exploratório – 34ª RA da ANPEd, Natal, 2011.

Cascadan, Susana M. Marchi. Concepções de professores acerca da avaliação externa e suas decorrências nas práticas pedagógicas de uma escola de ensino fundamental. 105 p. Dissertação de Mestrado. Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2012.

Fetzner, Andrea Rosana. Da avaliação classificatória às práticas avaliativas participativas: esta migração é possível? In: Fetzner, A. R. (org.). Ciclos em Revista: avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos, vol. 4. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2008, p. 143-158.

Freitas, Luiz Carlos de. Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2003.

Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais anísio Teixeira. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb> Acesso em: 04/05/2019.



Krug, Andrea Rosana. Ciclos de Formação: uma proposta transformadora. 2. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

Melo, Sandra C. Lousada de. Impactos da avaliação nacional do rendimento escolar (ANRESC/Prova Brasil) entre os anos de 2007 a 2009 na gestão do processo de ensino em um município baiano. 95p. Dissertação de Mestrado. UCB, Brasília, 2012.

Paro, Vitor Henrique. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. *Revista Brasileira de Educação*, 2011, v. 16, n. 48, set-dez, p. 695-716.

Reprovação escolar: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2003.

Parem de preparar para o trabalho! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: Ferretti, Celso João et alii; orgs. Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola. São Paulo, Xamã, 1999, p. 101-120.

Sacristán, J. Gimeno; Gómez, A. I. Pérez. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

Voss, Dulce Maria Silva e Garcia, Maria Manuela Alves. O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente. *Educ. Real*. [online], vol.39, n.2, p. 391-412, 2014.



El trabajo interdisciplinario en el diseño de políticas educativas: La experiencia de evaluación del programa escuelas al CIEN. México

Resumen

El ensayo a exponer lo escribo a título personal después de haber colaborado en la evaluación de diseño e implementación del programa de Certificados de Infraestructura Escolar Nacional (escuelas al CIEN), el cual se implementó en México del 2015 al 2018.

Dicho programa señala en su objetivo el mejoramiento de la infraestructura y equipamiento de las escuelas con el fin de optimizar los aprendizajes escolares. Sin embargo, en el desarrollo de la evaluación pude observar la existencia de una normatividad que regula la construcción de los centros educativos como algo meramente de seguridad estructural y homogéneo a nivel nacional, sin considerar el currículum, los procesos de enseñanza - aprendizaje y la diversidad cultural. En este sentido, me surge como pregunta central: ¿Por qué es importante el trabajo interdisciplinario de los agentes psicopedagógicos y políticos en el diseño de normas y programas que regulen la construcción de recintos educativos, si lo que se pretende es mejorar los aprendizajes?

Por lo cual, para el correcto desarrollo del ensayo retomo los estudios referentes a currículo elaborados por el Dr. Ángel Díaz Barriga, a Lev Vigotsky y Ausubel para el análisis del proceso enseñanza – aprendizaje y a Enrique Dussel con las filosofías del sur y la política de la liberación, con el fin de conjugar a estos teóricos y hacer visible la trascendencia del trabajo interdisciplinario en el diseño de programas y políticas educativas. Primordialmente cuando el fin es la mejora de aprendizajes, sin dejar de lado ni disminuir la importancia de la seguridad estructural.

Introducción

El trabajo que ahora presento surge a partir de mi colaboración en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, México). En dicho instituto, una de mis contribuciones fue apoyar en el diseño y seguimiento de la evaluación a las políticas y programas orientados a mejorar la infraestructura física educativa en México, uno de ellos

el programa escuelas al CIEN. En este sentido, lo que ahora expongo lo presento desde una mirada sociopolítica y como una reflexión crítica escrita a título personal.

Un punto detonante que me llevó a escribir, fue el análisis que realicé a la normatividad



que regula la política de infraestructura educativa. Esa revisión que hice al formar parte del INEE fue hecha desde una visión únicamente de la política, al considerar que nosotros no somos expertos en cuestiones arquitectónicas y por ende no podíamos emitir comentario al respecto. No obstante, ese hecho dio apertura a lo político. De tal manera es que surge mi interés por intentar rescatar y hacer visibles los aspectos psicopedagógicos y sociales en el proceso de enseñanza aprendizaje, haciendo énfasis en que la escuela como espacio arquitectónico es un elemento primordial de este proceso y no puede verse como algo separado. reflexionar creativamente sobre esta realidad para ofrecer un diagnóstico crítico del presente que tiene como elemento constitutivo la posibilidad de reconstruir, formular y legitimar alternativas para una sociedad más justa y libre. De esta misma forma, me ha resultado pertinente hacer referencia a las filosofías del sur de las cuales nos habla Dussel, estas filosofías como creatividad que se ha intentado aniquilar desde finales del siglo XV, momento en que dio comienzo la colonialidad del saber mesoamericano y la expansión del eurocentrismo.

¿Por qué es importante el trabajo interdisciplinario de los agentes psicopedagógicos y políticos en el diseño de normas y programas que regulen la construcción de recintos educativos, si lo que se pretende es mejorar los aprendizajes?

Escuelas al CIEN como estrategia de mejora de la INFE busca optimizar el aprendizaje, sin embargo, ninguno de sus ejes de mejora apuntan a curriculum, ni a los procesos de enseñanza aprendizaje.

Los materiales educativos como parte de la INFE

Curriculum

Procesos enseñanza-aprendizaje Infraestructura Educativa





Fundamentación del problema

Diseñar políticas educativas para la mejora de la educación resulta crucial. En este sentido, la infraestructura educativa se vuelve un eje primordial para el buen desarrollo del Sistema Educativo Nacional.

De tal manera, las políticas educativas tienen como fin contribuir a asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación obligatoria, -la cual está conformada por preescolar, primaria, secundaria, media superior- y la formación integral de todos los grupos de la población mediante el fortalecimiento de la infraestructura física de las escuelas. Como se deja ver, se le apuesta fuertemente a que la infraestructura mejorará los aprendizajes, sin embargo, es importante mencionar que toda política y programa dirigido a la INFE está obligado a seguir las mismas normas y especificaciones para estudios, proyectos, construcción, rehabilitación e instalación de índole educativa, no dejando espacio para la innovación desde lo local o bien para atender usos, formas de enseñanza diferentes a lo que se mantada a nivel nacional

Sin embargo, como ahora mostraré en los mapas arquitectónicos que propuso en INIFED primeramente no se incluye el plan de diversidad que señala la ley del instituto, violentando así, las diversas formas de comunidad y enseñanza de los pueblos originarios, así como imponiendo a los sectores ciudadanos una formación totalmente jerárquica y eurocéntrica, reproduciendo lo que bien llamó Freire, como la educación bancaria. (Mapas Arquitectonicos¹)

En este punto, señalamos que todo consenso debe alcanzarse por la participación racional simétrica de los afectados/interesados; pero el colonialismo político fue la imposición asimétrica por la fuerza no de un consenso racional, sino de la voluntad de poder irracional del centro sobre la periferia, (Dussel, 2015), pues se deja de lado la diversidad para instalar a través del discurso una sola forma de percepción que intenta legitimarse como única manera de llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje.

A partir del análisis del diseño de la política de infraestructura, se identifica que la acción pública actual prioriza el fortalecimiento de la calidad de la infraestructura educativa mediante acciones de construcción, rehabilitación y equipamiento de los espacios ya existentes. Así, la existencia de programas de esta índole se sustenta en el hecho de que la ausencia o deterioro de la infraestructura educativa; la falta de equipamiento, y las incipientes capacidades de gestión escolar, están asociadas con el bajo desempeño, el rezago y la deserción escolares



Por otra parte, tenemos que el proceso de enseñanza – aprendizaje es el procedimiento mediante el cual se transmiten conocimientos especiales o generales sobre una materia. El proceso de enseñanza aprendizaje escolarizado es muy complejo e inciden en su desarrollo una serie de componentes que deben interrelacionarse para que los resultados sean óptimos. En este sentido, podemos decir que el proceso de enseñanza aprendizaje está compuesto por cuatro elementos: el profesor, el estudiante, el contenido y las variables ambientales, como lo son las características de la escuela/aula/biblioteca/patio. Cada uno de estos elementos influencia en mayor o menor grado, dependiendo de la forma que se relacionan en un determinado contexto.

En este orden de ideas, aquí podemos situar las Epistemologías del Sur, preguntándonos como lo refiere Boaventura, ¿Cuál es el contexto intelectual de las ideas políticas de las que partimos? Pues todo apunta a que partimos de una crisis muy profunda de la teoría crítica eurocéntrica, y esa crisis se manifiesta de varias maneras, claro ejemplo de ellos son las políticas para delimitar lo que ahora expongo, el aula, como ambiente y espacio de enseñanza aprendizaje es determinado y legitimado por un grupo en el poder, el cual no acepta ni permite que haya diversas formas de llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje, en este sentido puntualizo que incluso el querer homogenizar a un único y universal método de enseñanza aprendizaje en sus diversos elementos en los cuales se incluye el ambiente/escuela/aula puede ser más perjudicial, pues limita las habilidades que los estudiantes podían desarrollar al auto descubrirse.

Metodología

La Ley General de Educación en México, en su artículo decimo, señala que la Infraestructura Física Educativa (IFE) es un componente del Sistema Educativo Nacional, el cual es entendido como un espacio físico que incorpora muebles, inmuebles y equipamiento que permiten el desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje (LGIFE, Art. 4), en este sentido, la IFE debe de cumplir con los requisitos de calidad, seguridad, funcionalidad, oportunidad, equidad, sustentabilidad, pertinencia y oferta suficiente de agua potable para el consumo humano (LGIFE, Art. 7), por lo cual, para el efectivo cumplimiento de dichos requisitos se han promulgado a nivel nacional diversas, Leyes, Normas Oficiales Mexicanas, Normas Mexicanas, Manuales y Guías, aunado a tratados internacionales, que apuntan a garantizar el cumplimiento de la calidad de la IFE.



En este sentido, y según lo estipulado en el artículo 16 de la Ley General de Infraestructura Física Educativa (LGIFE), será el Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INIFED), quien se encargará de la construcción, equipamiento, mantenimiento, rehabilitación, refuerzo, reconstrucción, reconversión y habilitación de inmuebles e instalaciones destinados al servicio de la educación pública en la Ciudad de México, en las entidades federativas en el caso de instituciones de carácter federal o cuando así se convenga con las autoridades estatales.

Dado lo anterior, es importante señalar que, para que un inmueble pueda prestar servicios educativos, deberá obtener las licencias, avisos de funcionamiento y, en su caso, el certificado, para garantizar el cumplimiento de los requisitos de construcción, estructura, condiciones específicas o equipamiento que sean obligatorios para cada tipo de obra, en los términos y las condiciones de la normatividad municipal, estatal y federal aplicable (LGIFE, Art. 9), en este mismo sentido, según señala la ley general del INFE, el INIFED considerará dentro del diseño de su marco normativo y en la ejecución de proyectos, las características particulares de cada región del país, con base en su riqueza y diversidad.

Necesidades a atender que plantean el programa escuelas al CIEN

- i. Seguridad estructural y condiciones generales de funcionamiento.** Atención a daños en muros, pisos, techos, ventanas, pintura, impermeabilización, escaleras, barandales, instalación eléctrica y barda o cerco perimetral.
- ii. Servicios Sanitarios.** Rehabilitación de instalaciones hidráulicas y sanitarias, mejoramiento de muebles sanitarios.
- iii. Sistema de bebederos.** Instalación y mantenimiento de sistemas de bebederos con agua potable para el consumo humano.
- iv. Mobiliario y equipo.** Proveer de pupitres, mesas, pizarrón, estantería, escritorio, silla y armario para maestro.
- v. Accesibilidad.** Dotar de las condiciones pertinentes para asegurar la inclusión de personas con discapacidad a las instalaciones educativas al menos en servicios sanitarios y sistema de bebederos.
- vi. Áreas de servicios administrativos.** Desarrollo de mejores espacios para maestros y personal directivo y administrativo.
- vii. Infraestructura para la conectividad.** Instalación de cableado interno para contar con internet y telefonía en aulas de medios y áreas de servicios administrativos.



viii. Espacios de Usos Múltiples. Infraestructura de arco techo o techumbre para un mejor desarrollo de actividades cívicas y deportivas. Asimismo, instalar comedores para escuelas de tiempo completo.

Si bien estos puntos antes mencionados son importante atenderlos, hay que reflexionar un poco en las necesidades de las comunidades escolares, desde la comunidad escolar, pues la políticas educativas en materia de INFE y sus diseños arquitectónicos no responden a las necesidades del centro educativo desde la comunidad escolar, es algo que les llega y ellos aceptan como lo normal, dejándose ver que este modo de hacer política educativa y la cual deriva de políticas públicas nos convierte en comentaristas de esa filosofía moderna europea, y no pensadores de nuestra realidad negada, y no pensada por esa filosofía con pretensión de universalidad, (Dussel, 2015), pues si bien los aspectos que se señalan como necesidades son vitales, no existe una única y absoluta forma de cubrir esas necesidades, sin embargo, la filosofía moderna (eurocéntrica) niega toda otra filosofía y la considera como pensamiento mítico, folclórico, convencional, atrasado, particular, pseudofilosófico, entre otras cosas. Se tiene que la filosofía eurocetrica juzga lo que desconoce.

Resultados y discusión

Es necesario entonces que los filósofos del Sur se reúnan teniendo en cuenta su propia existencia (Dussel, 2015), generando la posibilidad de una pedagogía que tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico y de su espacio. Tal como lo señala Dussel, no se intentará la universalidad unívoca de una sola cultura, que se impondrá a todas las demás extinguiéndolas, una universalidad fruto de un proceso excluyente, sino que será un pluriverso donde cada cultura dialogará con las otras desde la semejanza común.

Es necesario desarrollar un discurso creador propiamente filosófico, que no sea meramente comentario ni de la tradición ancestral ni de la europea, sino que, produzca pensamiento claro, fundamentado y comprensible a los responsables de la realidad concreta, política, económica, cultural, estética, tecnológica, científica, de los países del sur; una filosofía propia, expresión del sur y útil para su comunidad. (Dussel, 2015)

Pues lo que se ha venido reproduciendo desde la política educativa es esta pedagogía del oprimido, y que sin lugar a duda los espacios, como lo son los espacios escolares juegan un rol sumamente importante, que de pronto parecieran triviales, pues los criterios del saber que se han impuesto son vistos como los convencionales.



En este punto me parece importante y enriquecedor apuntar a uno de los postulados de Dussel, en el que nos habla de la teoría de la política de la liberación, el cual es un proyecto ético-político latinoamericano que se presenta como una alternativa válida para un nuevo desarrollo de la política en la región, redirigiendo las actuaciones estatales a favor de administraciones públicas más incluyentes y responsables con las poblaciones oprimidas, todo en pro de una política de la prosperidad. Considerando a la política de la liberación como una solución desde la alteridad latinoamericana a los problemas que suscitan las malas administraciones públicas, siendo así, la posibilidad de salir del círculo vicioso que crearon las administraciones coloniales para la explotación de los pueblos latinoamericanos y considerar una nueva etapa de desarrollo desde la correcta administración de los recursos para la prosperidad.

Reflexiones finales

Es así como cierro esta breve exposición, en la que he intentado cuestionarme lo normalizado, como lo es un aula escolar en el marco del proceso de enseñanza aprendizaje, dentro de un país megadiverso y multicultural como lo es México, y el cual se encuentra regulado por la ley, y que quizá de manera inconsciente hemos legitimado



Escuela privada de fábrica: contradicciones y continuidades en el rescate de la enseñanza técnica tradicional

Silvia Pasquali

Resumen

El proyecto educativo de la escuela privada de la fábrica Mercedes Benz, a contramano de la polivalencia que pregona la organización flexible del trabajo, sostiene los saberes prácticos tradicionales, especializados, reivindicando la enseñanza del trabajo manual en el taller. Al mismo tiempo, procura la implicación y el compromiso con la firma para formar trabajadores renuentes al conflicto. Pero, aunque moldeados a su estilo, la empresa minimiza la absorción de egresados a la hora de incorporar personal. Por otra parte, las posibilidades de transmisión y difusión tecnológica derivadas de la interacción con la fábrica no se verifican ni interesan a la firma. De todos modos, la escuela despliega estrategias educativas que rebasan la propuesta oficial para defender los valores que impone el estilo de la empresa, demostrando un alto grado de fidelización.

Palabras clave: difusión tecnológica, fábrica, empresa.

Introducción

Este trabajo pretende aportar elementos para el análisis de un valioso -aunque inadvertido- punto de intersección entre economía y educación: las escuelas privadas de fábrica (en adelante EPF). Se las entiende como instituciones educativas pertenecientes a empresas industriales de capital privado que imparten educación técnica dentro de sus propias instalaciones productivas o en sus proximidades; sus estudiantes se forman y realizan prácticas valiéndose de la tecnología que éstas poseen, y cuentan con la posibilidad de incorporarse al plantel de la firma. Sin embargo, el desempeño de estas escuelas puede sorprender con un perfil divergente de la naturaleza que las define, y desafiante ante las reformas radicales de orden socio-económico y educativo porque, en varios aspectos, no responde a ellas. Esta ponencia expone algunos de los principales resultados parciales de la tesis de maestría titulada "La trayectoria de las Escuelas Privadas de Fábrica en el contexto de la desarticulación productiva y la reforma educativa de los años 90: el caso de la escuela de Mercedes Benz en Argentina", FLACSO, 2016. Si bien el marco cronológico se centra en el período 1993- 2001, remite a continuidades y rupturas en su evolución desde la segunda etapa de sustitución de importaciones (1958-1975) hasta la primera década del presente siglo.



Se parte de la hipótesis de que la EPF seleccionada ha desarrollado una dinámica que revela desacoples entre la labor de la escuela, la política educativa y las fortalezas de la empresa. Este supuesto se sostiene en tres contradicciones. En primer lugar, la EPF exhibe un fuerte compromiso con la formación de la fuerza de trabajo conforme con la cultura disciplinaria de fábrica, pero ésta casi no recluta personal egresado de aquella. En segundo lugar, su enseñanza se sustenta en un concepto tradicional de calificación y oficio especializado que no responde a las políticas educativas supuestamente modernizadoras que impulsan la formación por competencias. Por último, lejos de formar en el dominio de la tecnología de frontera, desaprovecha sus posibilidades de transmisión y otras ventajas que brinda la interacción escuela-empresa.

El estudio de este caso obedece a una metodología de tipo cualitativa. Del total de las EPF relevadas, se eligió la de Mercedes Benz porque, dentro del universo de empresas de capital extranjero en Argentina, esta firma resulta ser una de las pioneras en incursionar en el ámbito educativo local a través de su escuela técnica. Además de un minucioso estudio de material de archivo, programas, y otras fuentes documentales, 25 entrevistas en profundidad realizadas a directivos, docentes, egresados, trabajadores de fábrica, empleados de recursos humanos, distribuidores y autopartistas, durante 2012 y 2013, permiten el análisis propuesto.

Voces en discusión: debates sobre calificación, competencias y tecnología

El modelo de industrialización fordista que expropia el saber-hacer de los trabajadores por medio de la automatización, busca generalizar el método de trabajo más eficaz, a través de trabajadores calificados; se enfoca en aspectos prácticos y distingue especialidades (Sourrouille, 1976). Sin embargo, a nivel mundial, el paso de la producción masiva con métodos estandarizados para mercados protegidos, a una producción basada en la flexibilidad y diversificación de productos para un mercado abierto e imprevisible, provoca grandes cambios en el mercado de trabajo de fin de siglo (Neffa, 1998). Adquiere centralidad la habilidad para cambiar; se valoran la polivalencia, la cooperación y las capacidades genéricas, como competencias que permiten el aprendizaje permanente. En concordancia con el discurso de una educación polivalente, la Ley Federal de Educación n° 24.195 que rige en Argentina entre 1993 y 2006, reemplaza la enseñanza técnica tradicional basada en calificaciones por el Polimodal, de solo tres años de duración que, más generalista, apela al modelo de las competencias, aún vigente en el marco de la contrarreforma corporizada en la última ley de educación.



De acuerdo con Philippe Zarifian (1999), este modelo irrumpe a partir de la obsolescencia de la lógica del puesto de trabajo inherente al taylorismo; termina con la idea de un individuo desposeído de su fuerza de trabajo, que no domina al producto terminado como consecuencia de un proceso de producción fraccionado. El trabajo vuelve a ser expresión de la competencia poseída y puesta en acto, el trabajador competente sabe qué debe hacer cuando no se le dice qué debe hacer; se aprecian la iniciativa y la autonomía. Es esperable que los docentes de la EPF hayan ido adaptando sus metodologías de enseñanza en función de nuevos planes y programas a partir de la irrupción de este modelo.

Desde una posición opuesta, Bengt-Ake Lundvall (1992) valora las calificaciones inherentes a las especialidades, las habilidades artesanales y de los trabajadores de la producción -o know how- y entiende que constituyen conocimientos tácitos, no documentados, que con frecuencia sólo pueden aprenderse por interacción directa. Las EPF son el agente por excelencia de esta enseñanza; las prácticas de taller podrían reproducir las condiciones necesarias para un adelanto de esta delicada transmisión “cara a cara” a los estudiantes.

Florencia Luci (2009), con actitud crítica, observa que el modelo de las competencias apunta a lograr la implicación personal de los asalariados sin necesidad de recurrir a la coerción. Hace foco en la performance individual, supone que el trabajo se organiza en torno a proyectos independientes en donde prima el compromiso personal con los objetivos de la firma, de modo que la persona se convierte en su propio agente disciplinario. Se estimula el sentido de responsabilidad como gestión de sí y como forma de autocontrol, virtud altamente estimada en la escuela de Mercedes Benz, tal como lo expresan las entrevistas y su ideario, visible en su página web. Cecilia Aguayo (2006) recupera algunas reflexiones de Max Weber sobre la ética de las profesiones que podrían justificar una atmósfera de alto grado de compromiso en la EPF: la validez y cumplimiento de las normas se basa en el sentimiento del deber de índole ético-religioso. Surge la inquietud, entonces, acerca de los objetivos actitudinales que las EPF persiguen para sus estudiantes y cabe preguntarse en qué medida éstos buscan responder a un perfil fuertemente signado por sus reglas y hábitos.

Para Chudnovsky y López (1998) en los últimos años del siglo XX, las filiales fueron dejando de ser pequeñas réplicas de las casas matrices y procuran mayor integración local por medio de la descentralización de actividades de planeamiento, de investigación y desarrollo y de comercialización. Esta estrategia facilita los flujos



internacionales de tecnología, de capitales y de personal calificado. En este sentido, las empresas transnacionales (en adelante ET) como Mercedes Benz, ejercen un rol medular en la economía argentina. En la misma sintonía, Juan Llach (1997) subraya que la implantación de capital foráneo trae aumento de la productividad por una mejor combinación de factores y por el “catching up” o convergencia a los niveles de productividad y calidad internacional, aspecto en el que resulta crucial el capital humano. Entonces, una institución educativa inserta en una ET debería funcionar como un actor clave en el proceso estratégico de alcance de competencias acordes con estos objetivos.

Con una visión contrapuesta, autores heterodoxos como Azpiazu y Kosacoff (1985), nos recuerdan que uno de los argumentos que justifican la radicación de capital extranjero es la posibilidad de acceder a tecnologías desconocidas. Pero las decisiones de inversión de las ET responden al mercado interno, por lo tanto, el paquete tecnológico elegido para el ámbito local estuvo siempre lejos de la frontera tecnológica internacional. ¿Se explicaría así una suerte de atrofia de las EPF en este sentido? Desde el grupo Fénix, Aldo Ferrer (2014) coincide y agrega que en América Latina las filiales no se insertan en los segmentos tecnológicos y de valor agregado de las cadenas internacionales de valor; insiste en que es imposible avanzar hacia la frontera tecnológica y cerrar el déficit de manufacturas de origen industrial con un sistema hegemónico de filiales locales que no innovan. Mientras tanto, utilizan tecnología ya conocida internacionalmente aunque, a nivel local, resulte novedosa, y se accede a ella a través de la casa matriz o por compra de licencias a empresas del exterior (Porta, Kulfas y Ramos, 2002). Mercedes Benz reproduce esta situación: su filial argentina no cuenta en el país con centros de diseño, investigación y desarrollo, por lo que no es posible suponer la activación de dispositivos para la formación en esta dirección.

Por último, y de acuerdo al pensamiento shumpeteriano, la acumulación de conocimientos sigue un camino; los conocimientos son producidos por un proceso de adaptación a la base de conocimientos que ya posee la firma. Entonces, aprender y enseñar en el ámbito de empresas transnacionales como Mercedes Benz, adelantada en estos caminos, debería implicar un proceso de enseñanza-aprendizaje que se inicia desde una plataforma más elevada, y marca diferencias con respecto a quienes no cuentan con ella. Por si fuera poco, Gabriel Yoguel (2013) entiende que esta capacidad de generar conocimientos podría verse retroalimentada a través de las vinculaciones con clientes, proveedores, competidores, universidades. Son las grandes empresas, en



especial las de las ramas automotriz y siderúrgica, las que alcanzan un nivel de conectividad superior. Sería esperable que así ocurra con Mercedes Benz replicando su posición diferencial al nivel de la escuela.

Formación para el trabajo: calificación y compromiso

El rastreo de datos entre 1978 y 1989 comprueba que, de un promedio de 25 egresados por año, ingresan a trabajar en fábrica 3 por cada promoción, por lo que la incorporación de técnicos formados en la EPF se estima en un 12% anual. Si se considera que la media de empleados de la filial argentina para ese período es de 3.000 trabajadores, la gravitación es mínima: 1%, y altísimo su grado de selectividad.

Como se ha dicho, en el contexto poco cambiante de la etapa fordista, la educación se apoya en conocimientos estables, en la especialización, en un proceso de trabajo fraccionado que puede prescindir de la implicación del trabajador. Acorde con ello, el currículo de la escuela técnica media se corresponde con una clasificación de los procesos industriales existentes en las fábricas que se plasman en especialidades: química, mecánica, electricidad y construcciones. Contrariamente, la era de la competencia por la calidad y los productos diferenciados, en un escenario inestable, requiere polivalencia operacional; se valora más la capacidad de aprender que los saberes específicos por especialidad. Frente a la irrupción de esta y otras nuevas formas de organización del trabajo, y a contracara de la LFE que las refracta enarbolando la polivalencia como cualidad central del trabajador, un torrente de expresiones adversas proviene de las entrevistas realizadas:

“...el técnico debe serlo de una especialidad. ¿Multifacético?, ¡no!, ¡eso es cualquier cosa!” (José, ex-director)

“La especialidad se necesita y el alumno debe elegir. No existe la enciclopedia, en algún momento el alumno se va a especializar en algo, ¡no se puede saber todo!” (Atilio, representante legal)

“La polivalencia no profundiza ninguna modalidad. La polivalencia no existe. Es un pato que no camina ni nada bien. El alumno si no profundiza se aburre, vive dando exámenes de materias que vio tres días” (Juan, ex-director)

“Con la LFE y el polimodal se querían enseñar muchas cosas y al final no se aprendía nada. No había tiempo. Era como saborear una mandarina, un gajo solo ¡y el resto tirarlo..!” (Luis, jefe de taller)

“¿Polifuncionalidad? ¡No! Decididamente, no es la política del colegio.” (Sergio, docente)



La polivalencia y métodos como Kaizen, de mejora continua, o Just in Time que propone producir solo sobre pedidos reales, cobraron impulso en los 90 y buscan eficiencia, mas son considerados en la institución como apropiados solo para puestos de baja complejidad, no funcionan para sectores que requieren más conocimientos:

“Esos métodos se aplican a sectores de poca especialización, como líneas de ensamble, sectores de logística, etc. Para esto la empresa requiere personal versátil y que se desempeñe en varios puestos ya que permite cambios sin mayores problemas. Ahora bien, eso es de difícil aplicación cuando son operarios especializados, por ejemplo, de sectores de mantenimiento; en Ingeniería de planta, de proceso o de producto, es imposible; requieren el mayor grado de especialidad.” (Miguel, docente)

El unánime rechazo a la polivalencia por parte de estos actores, es sintetizado por uno de ellos:

“... es para preparar al trabajador para distintos trabajos o para ninguno, total, no servías, no estabas preparado para nada y tenías que seguir estudiando.” (Luis P., director de otra escuela técnica)

El concepto medular que atraviesa todos los testimonios recogidos al respecto, es que la polivalencia es inaplicable o solo factible para puestos de escasa relevancia.

¿Cómo hacer, entonces, para adaptarse a la reforma educativa de los 90 que enarbola la polivalencia como imperativo de formación para el trabajo? La táctica de elusión es tan simple como sorprendente: continuar con los mismos programas de materias que mutan solo su denominación para una aparente obediencia a la reforma educativa. En otras palabras:

“Los programas eran los oficiales, pero los “manejábamos”. Los lineamientos eran los del Estado pero en la medida de lo posible escapábamos. Por ejemplo, acá las áreas tradicionales quedaron.” (Norberto)

“La empresa fijó el perfil y se ajustaron los programas a eso, no se abandonaron los contenidos clásicos, por ejemplo, Tornos”

Así, superando los lineamientos oficiales, la EPF procura preservar su matriz y estilo de enseñanza.

Como si los directivos de la escuela adhirieran a los argumentos ya expuestos, que entienden que la práctica, o el saber-hacer, es una fuente de crecimiento generadora de rendimientos a escala dinámicos, ven con buenos ojos la vuelta a los oficios, valoran al



trabajo manual, los saberes artesanales que subsisten bajo los tecnológicos, la experiencia en la planta y en el taller:

“Saberes técnicos como soldadura y fundición de aluminio ya no tienen reconocimiento social, pero deberían tenerlo porque incluyen habilidades y conocimientos.” (Juan)

“La formación del docente que se buscó es “idóneo”, eso es lo mejor. Se busca volver a los oficios, juntar trabajo manual e intelectual. Carpintería, por ejemplo, lo habían sacado de los programas, pero nosotros la conservamos” (Atilio)

Se explica así que en el seno de la EPF estudiada, aún goza de gran prestigio el antiguo sistema de enseñanza Dual, fundamentado en la idea de *aprender haciendo*.

La reconstitución de la unidad entre aspectos manuales e intelectuales aludida por estos actores, según Lipietz (1994), produce el aumento de la capacidad de negociación de los operadores directos en tanto les restituye el *savoir faire* expropiado por las máquinas; en consecuencia, y con vistas a prevenir conflictos, puede pensarse conveniente para la firma su implicación personal. La preocupación y valoración del compromiso de los estudiantes con la escuela/firma por parte de los directivos de la EPF puede explicarse a partir de la intención de generar la implicación del trabajador. Los entrevistados coinciden en que la escuela ha promovido siempre el interés por trabajar en la empresa y la adhesión a los objetivos de la escuela. Dos de ellos afirman:

“Acá se ponen la camiseta todos, alumnos y docentes, no sé, es algo que se inculca inconscientemente...es cultural...” (María Eugenia, docente)

“Yo creo que la escuela está para tener bien a los empleados, para que se pongan la camiseta.” (Atilio)

Un compromiso afectivo y la voluntad de generarlo se verifica desde décadas anteriores, cuando el modelo de las competencias – y la implicación que conlleva- aún no estaba instalado. Los testimonios demuestran el interés por la incorporación de los hijos de los trabajadores – con gran intensidad en las primeras décadas de vida de la escuela- apuntando a un involucramiento a nivel familiar. El más inquietante, devela de manera explícita los objetivos que se persiguen con esta temprana intención de implicación personal del estudiante-futuro trabajador de la firma:

“...cuando vino de visita Henry Ford II, a principios de los 70, (...) miraba todo despectivamente, quería cerrar la escuela. Pero Douglas Kitermann, que era el presidente de la empresa, sí la quería, para formar trabajadores sin mañas...para evitar



todo lo que pasaba con los delegados...Formados en la misma fábrica se podían dirigir mejor. Lo mismo en Mercedes Benz.”(José)

Junto con la implicación y el compromiso, otros aspectos íntimamente ligados al modelo de las competencias que se expresan como valores deseables en la EPF, son la responsabilidad y la autodisciplina:

“Le damos importancia no solo a las notas, sino a la predisposición al trabajo. A que sean responsables, a que tengan una buena actitud..! Pero por lo general, acá no hay problemas de disciplina. La disciplina y la responsabilidad son valores esenciales y, llegado el caso de que puedan entrar a fábrica, esto es lo que más se tiene en cuenta, mucho más que a las notas altas.” (Norberto, director)

Trascendiendo el plano técnico, en el área actitudinal aparece la disciplina como el primer valor a transmitir desde los inicios de la escuela hasta hoy.

No es difícil ver en las EPF un semillero de personal iniciado en un know how circunscripto a los deseos de la empresa y a las posibilidades de la escuela, ambos direccionados a la especialización del trabajador, pero altamente implicado con la firma luego de transitar su escolaridad secundaria dentro de su órbita. Se articula así un proyecto educativo que, curiosamente, combina categorías como la vieja especialización técnica y la más reciente implicación personal del trabajador.

Tecnología: obsoleta pero útil, conocida pero novedosa

Los reportes anuales de la firma detallan los montos invertidos por la casa matriz en I&D, pero tal ítem ni siquiera existe para las filiales en Latinoamérica. Entre los entrevistados, sólo un ex-alumno expresa haber recibido alguna referencia significativa al rol decisivo de las innovaciones. Otros, en coincidencia con estos postulados, dejan en claro el escaso margen de posibilidades de que alguna novedad tecnológica pudiera difundirse a través de la escuela:

“Alemania no daba máquinas. ¿Bibliografía desde Alemania? Sólo para algunas cosas, por ejemplo sobre motores de combustión interna y sólo hasta 1992. A veces venían a pasar películas sobre armado de motores, pero sólo a nivel informativo, en eso no había traspaso de tecnología.”(José).

El taller está sectorizado: mecánica, electricidad y automotor, donde se destaca un robot de soldadura digital. También se exponen motores con fallas que desecha la fábrica. Debe resaltarse el hecho de que muchas de las máquinas a disposición de los



estudiantes son de uso didáctico, adquiridas en Argentina y accesibles para cualquier otra institución educativa que pueda pagarlas. Conviven con otras recibidas desde la fábrica que datan de los años 80, época en que se fabricaban piezas que más tarde vendrían de Brasil. Los entrevistados califican a estos equipos como de excelencia y difíciles de conseguir, por ejemplo, una mesa de trazado que mide tres dimensiones, vehículos prototipo o un elevador para inspección de automóviles.

En cuanto al nivel tecnológico de los equipos, los actores consultados reconocen su retraso con respecto a los niveles internacionales. En general, se comprueba que la tecnología utilizada ya es conocida, pero novedosa en el país, y se accede a ella, en este caso, a través de la casa matriz. Otras expresiones corroboran lo expuesto sobre la introducción de equipos obsoletos pero nuevos a nivel local:

“Sí, en general las empresas traían tecnología obsoleta, pero en todo reciclado siempre hay algo que se puede seguir usando. Si produzco, por ejemplo, motor V8 acá y allá ya no, traigo las máquinas para fabricar V8, que son mejores que las que había acá... Siempre el scrap o rubbish es utilizable, son piezas obsoletas o descarte que para otro país es útil.” (Juan)

Para Azpiazu y Kosacoff (1985) los esfuerzos de las transnacionales procuran la adaptación a menores escalas de producción y la adecuación al reducido desarrollo de contratistas y proveedores. Esta idea es confirmada en una de las entrevistas:

“Sí, venía tecnología obsoleta, pero ojo, obsoleta no es débil. Por ejemplo, si en Dusseldorf se fabricaban 600 unidades por día, pero pasaban a fabricar 1000, los equipos de 600 ya no les servían, entonces venían para acá, que se fabricaba menos.” (José)

No obstante, la tecnología que traen las subsidiarias es muy apreciada porque, aunque ya superada en la casa matriz u otras filiales, resulta avanzada en el país y más aún en el ámbito educativo:

“Las empresas y los estados extranjeros siempre derivaron su chatarra a los países periféricos. Creo que es una buena canalización de máquinas que salen de línea de producción; si ya han sido superadas bien pueden constituir un excelente escalón para aprendices. ¡Y este mecanismo debe ser valorado!” (Atilio)



Así las cosas, y aún contando solo con el descarte de fábrica, en la EPF es evidente el convencimiento de su adelanto con respecto a los equipos que utilizan otras escuelas del país:

“A nosotros nos llega el descarte o rubbish. Los equipos pasan de la fábrica a la escuela. Siempre fue así. Pero, igualmente, en lo tecnológico, esta escuela siempre mantuvo ventajas comparativas con respecto al resto.” (Hugo, docente).

Tras describir un microscopio metalográfico de 1978 existente en el taller, con lentes que califica como “eternos”, José confirma un aventajado respaldo tecnológico en comparación con otras instituciones. Recuerda que las EPF causaban envidia a otras escuelas técnicas, especialmente Ford, Mercedes Benz, Siam y Renault, por su privilegiada provisión de materiales: la chatarra proveniente de la fábrica.

Por vías no premeditadas, se esboza alguna transferencia tecnológica pero no respondiente a un objetivo de enseñanza sino a necesidades de la empresa:

“En esta escuela se enseñan los estándares internacionales que la empresa necesita, también las normas europeas sobre contaminación” (Luis)

Esta importante inclusión en los contenidos a enseñar responde a que las automotrices deben sujetarse al cumplimiento de dichos estándares en sus productos, más aún en la primera fase de los 90, en que las terminales automotrices aumentan sus inversiones con la intención de introducir nuevos modelos y producir autopartes a escala internacional.

Conclusiones

La EPF exhibe fidelización a la firma y estrecho compromiso con la formación de su fuerza de trabajo a pesar de la escasa absorción de egresados por parte de la fábrica. En efecto, su labor educativa se desarrolla conforme lo marcan las exigencias de la firma en cuanto a la calificación, especialización e implicación personal del futuro trabajador.

El rechazo a la polivalencia por parte de la EPF, que la estima solo viable en puestos de mínima trascendencia, es comprensible en tanto su propósito es preparar cuadros técnicos medios con funciones de considerable responsabilidad, no operarios a cargo de tareas menores; por eso insiste en su defensa de la especialización. Entonces, aunque el nuevo modelo de las competencias considera caduca la calificación acorde con cada especialidad, se observa en la EPF una postura firmemente conservadora al



respecto. La fuerza con que se sostiene esta posición lleva a descartar la simple resistencia al cambio y a comprender las estrategias educativas desafiantes que se implementan para sostener sus principios y sobrellevar los apremios del cambio de paradigma, manteniendo en el tiempo su adhesión a un tipo de organización del trabajo que, a nivel general, se entiende perimida.

Con idéntica continuidad, el compromiso y la implicación son estimuladas en el futuro trabajador desde el inicio de la escuela, -cuando todavía no forman parte de los valores exigibles a un trabajador- hasta la etapa más reciente. Los pocos egresados selectos que ingresen a fábrica serán trabajadores comprometidos y alejados de acciones sindicales que pudieran afectar la eficiencia. A modo de dispositivo de control, no es la formación para el aumento de la productividad su horizonte principal, sino la implicación personal con la firma; así, el involucramiento del probable trabajador con la misma y la cultura organizacional en la que se halla inmerso, le generan un grado de compromiso capaz de cegarlos a cualquier reclamo, pretensión o reivindicación.

En cuanto a la transmisión de tecnología desde las ET, es oportuno permitirse una analogía: así como dicha transferencia se reduce a la repetición de desarrollos ya experimentados en la casa matriz pero desconocidos a nivel local, la EPF recibe material obsoleto pero inédito en su ámbito. El descarte que integra una porción de su equipamiento, resulta de avanzada en comparación con aquel al que acceden otras instituciones educativas.

Por otra parte, las escasas filtraciones de tecnología no suelen ser de última generación, no son lo usual y su captación no forma parte de los objetivos de la institución. Si bien este tipo de escuelas es el ámbito ideal para iniciar el acceso y la transmisión tecnológicos, estos no se concretan en la medida posible ni del modo esperable.

Articulando lo expuesto en cuanto a la formación para el trabajo y a la difusión de tecnología, lo que ofrece la escuela de Mercedes Benz resulta insuficiente con respecto al abanico de oportunidades de aprendizaje que puede brindar una EPF. Así como a nivel macroeconómico, no se logró la concreción de los efectos benéficos de la incursión del capital extranjero como vía de acceso a nuevas tecnologías, la escuela no logró aprovechar todas las ventajas de las sinergias que su relación con la firma le confiere, en la medida esperable. Si bien existen, el desacople entre la labor de la escuela y las fortalezas de la empresa se manifiesta en la brecha entre las sinergias actualizadas y las potenciales. Faltan intenciones de gestar dinámicas organizacionales entre la firma



y su EPF asociadas a un tipo de comportamiento virtuoso y permanente, generador de efectos de aprendizaje que incluyan la generación de saberes intangibles y la transmisión tecnológica como algunas de las principales ventajas derivadas de la valiosa interacción escuela–empresa.

Bibliografía

Aguayo Cuevas, Cecilia (2006), *Las profesiones modernas: dilemas del conocimiento y del poder*, Santiago de Chile, Universidad Tecnológica Metropolitana.

Azpiazu, Daniel; Kosacoff, Bernardo (1985), *Las empresas transnacionales en la Argentina*, Buenos Aires, CEPAL.

Chudnovsky, D. y López, A. (1998), *Las estrategias de las empresas transnacionales en la Argentina y Brasil ¿Qué hay de nuevo en los años noventa?*, en *Desarrollo Económico*, Número Especial, Vol. 38, IDES, Buenos Aires.

Ferrer, Aldo (2014), *El pecado original de la economía argentina*, Le monde Diplomatique, edición 177, año XV, Buenos Aires.

Lipietz, Alain (1994), *El posfordismo y sus espacios. Las relaciones capital-trabajo en el mundo*, Programa de investigaciones Económicas sobre Tecnología, Trabajo y Empleo, CONICET, Universidad de Buenos Aires, Documento de trabajo n°4.

Luci, Florencia (2009), *Nuevas formas de trabajo en las grandes empresas: individualización y estrategias de carrera entre asalariados de altos puestos*, en Grassi, E. y Danani, C. (Organizadoras), *El mundo del trabajo y los caminos de la vida. Trabajar para vivir; vivir para trabajar*, Buenos Aires, Espacio Editorial.

Lundvall, Bengt-Ake (1992), *La base del conocimiento y su producción*, Universidad de Aalborg, Dinamarca.

Llach, Juan (1997), *Otro siglo, otra Argentina*, Buenos Aires, Ariel.

Neffa, Julio C. (1998), *Los paradigmas productivos Taylorista y Fondista y su crisis. Una contribución a su estudio desde la Teoría de la Regulación*, Lumen, Asociación Trabajo y Sociedad, Buenos Aires, PIETTE- CONICET.

Porta, Fernando, Bugna, María C. (2013), *Inversión Extranjera y Empresas Transnacionales en la Argentina*, Voces en el Fénix, Página 12, 28 de julio.

Porta, Fernando, Kulfas, Matías y Ramos, Adrián (2002), *Inversión extranjera y empresas transnacionales en la economía argentina*, CEPAL, Serie Estudios y Perspectivas Nro. 10, Buenos Aires, agosto.



Sourrouille, Juan V. (1976), *El impacto de las empresas transnacionales sobre el empleo y los ingresos: el caso de la Argentina*, Buenos Aires, Organización Internacional del Trabajo (OIT).

Yoguel, Gabriel (2013), *Procesos de aprendizaje en tramas productivas industriales y en servicios intensivos de conocimiento*, en Página 12, *La Universidad interviene en los debates nacionales*, 5 de diciembre, n°16, UNGS.

Zarifian, Philippe (1999), *Mutación de los sistemas productivos y competencias profesionales: la producción industrial de servicio. El modelo de la competencia y sus consecuencias sobre el trabajo y los oficios profesionales*, Montevideo, CINTEFOR.



Reforma No Ensino Médio Brasileiro: O Que Pensam Os Gestores?¹

Orcione Aparecida Vieira Pereira
Vagner Dias Raimundo

Resumo

O objetivo deste trabalho é verificar quais estratégias as escolas de uma cidade do estado de Minas Gerais, Brasil, estão adotando para se adequarem às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às premissas da Lei da Reforma do Ensino Médio pela ótica dos gestores. A Educação Básica brasileira tem passado por amplas transformações no que tange às orientações para as competências que os estudantes devem adquirir em suas etapas que são a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. As modificações propostas para o Ensino Médio chamam a atenção por ser o nível de escolarização que antecede a Educação Superior e que, também, a partir das possibilidades e escolhas dos estudantes, pode fornecer uma credencial para sua entrada no mundo do trabalho por meio de uma formação técnica. É uma pesquisa descritiva qualitativa, na qual analisamos as políticas educacionais referentes a esta reforma e entrevistamos gestores – diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos – de escolas de Ensino Médio. Resultados iniciais da pesquisa mostram que as principais modificações no Ensino Médio são: a) o aumento progressivo da carga horária de 800 para 1.400 horas de aulas; b) a formação técnica e profissional passou a ter peso semelhante às áreas do conhecimento que são Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais; c) as redes de ensino e escolas poderão contratar profissionais de notório saber para ministrar aulas, entre outras, e a partir do corrente ano, as escolas terão que propor um cronograma de implementação das orientações da BNCC.

Palavras-chave: Ensino Médio. Reforma. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Redes de ensino. Gestores de escolas.

Introdução

O sistema educacional brasileiro é estruturado em dois níveis, conforme consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira do ano de 1996: Educação Básica, subdividida em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e Educação Superior, que se subdivide em Graduação e Pós- Graduação.

Ao longo do tempo, ocorreram algumas reformas na educação brasileira, na qual se



considera que a primeira reforma foi a de Benjamin Constant, em 1890(Lima; Silva; Silva, 2017), e a mais recente é a Reforma do Ensino Médio, propiciada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Esta reforma introduz uma série de alterações na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) promulgada no ano de 1996, no que tange ao currículo e à permanência dos estudantes na escola; além disso, abre a possibilidade para que pessoas não especialistas em determinadas áreas possam lecionar, o que é considerado algo controverso por profissionais da educação.

O Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica, visa aprimorar os conhecimentos prévios que o estudante adquiriu ao longo do Ensino Fundamental e também prepará-lo para que escolha um caminho: Educação Superior (e posteriormente, o mercado de trabalho), ou o mercado de trabalho pós-Ensino Médio.

Por ser uma etapa em que o nível de evasão permanece alto e também pela sua baixa qualidade no Brasil, pode ser que esta reforma, ao flexibilizar o currículo, atenda aos interesses dos alunos de Ensino Médio e se torne mais atrativo para eles (Ferretti, 2018).

No contexto contemporâneo, a LDB define o Ensino Médio como sendo, além de uma etapa de consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, uma parte integrante da educação básica, evidenciando sua função primordial de completar a formação do indivíduo para a vida social, enquanto cidadão (*Lei nº 9.394, 1996*).

De acordo com Pinheiro (2005), o caráter formativo e obrigatório atribuído ao Ensino Médio foi resultado de lutas e pressões populares com o objetivo de garantir que todos os cidadãos brasileiros tenham acesso a esse nível de ensino.

Em consonância com a lei de reforma do Ensino Médio, também foi aprovada e homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, no dia 14 de dezembro de 2018. A BNCC é um documento que regulamenta quais são as aprendizagens e as disciplinas essenciais que compõem o currículo desta etapa escolar.

Neste documento, consolidou-se a proposta do estabelecimento de uma Base Nacional que propunha aos estudantes o direito de aprender um conjunto de habilidades e conhecimentos comuns, a fim de diminuir as diferenças educacionais no país, nivelando e elevando a qualidade do ensino. A ideia afeta diretamente as políticas direcionadas



aos processos avaliativos nas escolas e sistemas de ensino, a formação dos profissionais de educação e os currículos escolares (Aguar, 2018).

Devido às mudanças estabelecidas para o Ensino Médio em virtude da homologação da Lei nº 13.415, de 17 de fevereiro de 2017 e da BNCC do Ensino Médio no ano de 2018, realizou-se uma pesquisa em escolas públicas e privadas de uma cidade do interior de Minas Gerais, Brasil, com o intuito de se verificar as perspectivas dos gestores quanto a essa reforma.

Fundamentação do problema

O sistema educacional brasileiro já experimentou algumas modificações ao longo do tempo. Recentemente, uma Medida Provisória do ano de 2016, que se tornou Lei meses depois, em 2017, promoveu mudanças no Ensino Médio, etapa final da Educação Básica e antecessora à Educação Superior.

A aprovação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que define as diretrizes a serem seguidas para a efetivação da reforma do Ensino Médio, não foi bem aceita por diversos profissionais e estudiosos da área da Educação e também por estudantes, que são os principais afetados pelas mudanças da reforma do Ensino Médio.

Através da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que se tornou a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, instituiu-se uma série de mudanças no Ensino Médio brasileiro, alterando o que foi proposto inicialmente na LDB, de modo que algumas alterações são bastantes polêmicas (Bald; Fassini, 2018).

Para Erram e Czernisz (2018), há que se analisar o perfil dos estudantes de Ensino Médio, de modo que o aumento da carga horária afeta os alunos que trabalham, impossibilitando-os de permanecerem na escola o dia todo. Também criticam o exercício docente por meio de profissionais de notório saber, haja vista a importância de uma formação docente adequada, o que geralmente não é a realidade desses profissionais de notório saber, levando a um prejuízo em sua atuação na escola e no desenvolvimento pedagógico. Além disso, pode haver redução de oportunidades de trabalho aos professores concursados e licenciados (Ferretti, 2018).

No que diz respeito à Educação Profissional de nível técnico, a Lei a estabelece integrada ao Ensino Médio, apresentando a ideia de incluí-la na formação técnica, proporcionando ao estudante do Ensino Médio simultaneamente a conclusão dessa etapa e obtenção de formação técnica que lhe permita maior facilidade para ingressar



no mercado de trabalho quando tiver concluído os estudos de nível médio.

Segundo Bald e Fassini (2018), os defensores da reforma alegam que a remoção da obrigatoriedade de alguns conteúdos apontados como desinteressantes pelos alunos lhes oferece a oportunidade pela escolha de áreas com as quais se identificam. Assim, eles podem aprofundar os estudos nas questões adequadas às suas vidas. Ainda segundo os autores, a educação no Brasil não gerou resultados satisfatórios qualitativos ao longo do tempo devido a questões de ordem social, econômica e política.

O Ensino Médio tem alguns objetivos delineados na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB) criada em 1996. Por meio do seu Artigo 35, ela estabelece que esta etapa da educação objetiva o aprimoramento dos conteúdos aprendidos no ensino fundamental, a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando; a formação humana do educando em aspectos éticos; indução de pensamento crítico-reflexivo, entre outros (*Lei nº 9.394, 1996*).

As mudanças propostas pela reforma no Ensino Médio preparam o jovem essencialmente para o mercado de trabalho e inviabilizam sua formação plena, através da negligência com disciplinas da área das Ciências humanas, como Filosofia e Sociologia, mudando o caráter destas áreas do saber, determinando que elas sejam abordadas como estudos e práticas, podendo isto acontecer durante as aulas de outras disciplinas (Erram; Czernisz, 2018).

Isso vai de encontro com o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Neste documento, o Artigo 35, inciso III, afirma que o Ensino Médio é uma etapa que visa “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (*Lei nº 9.394, 1996*).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevista na LDB do ano de 1996, ao mesmo tempo em que propõe um currículo comum, desperta críticas, sobretudo no que diz respeito à ampliação de desigualdades sociais, e também pelo fato de um currículo nacional apresentar um caráter limitador, já que estabelece princípios e está subordinado ao Estado. Dessa forma, a BNCC passa a determinar o conteúdo dos exames, garantindo uma fidedignidade às avaliações, o que justificaria sua existência (Silva, 2015).

Há que se considerar que estas modificações incidem diretamente no currículo do estudante. Para Silva e Scheibe (2017), a divisão do currículo em cinco itinerários



formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Formação Técnica e Profissional) reforça a desigualdade educacional e representa uma negação à formação básica comum.

O fato de que, a princípio, os jovens pudessem escolher dentre os itinerários formativos aqueles que mais lhe agradassem não parecia ser uma boa ideia, pois isso poderia representar uma pressão aos adolescentes nas faixas dos quinze anos, em virtude da grande responsabilidade de ter que decidir um caminho profissional nessa etapa de sua vida. Todavia, serão os sistemas de ensino que escolherão os itinerários formativos, e não os estudantes, conforme veiculado anteriormente (Silva; Scheibe, 2017).

Considerando os argumentos favoráveis e contrários à reforma no Ensino Médio, definida pela Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, e por meio da literatura disponível pertinente a esta questão, ainda é cedo para avaliar se as mudanças propostas serão convenientes para solucionar a causa do baixo desempenho dos estudantes do Ensino Médio, principalmente no tocante às avaliações que aferem os conhecimentos adquiridos durante os anos anteriores de estudo.

Diante dos fatos descritos, a impressão é que a reforma do Ensino Médio não é mais do que uma forma de desmonte da educação brasileira, sobretudo em uma etapa tão importante na Educação Básica por anteceder a Educação Superior. Também existem diversas questões que precisam ser consideradas antes que se chegue a alguma conclusão sobre a eficácia ou ineficácia da reforma.

Metodologia

Realizou-se uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa. Descritiva porque foram registradas, classificadas, interpretadas e analisadas as características e as informações obtidas sobre o objeto de estudo proposto por este projeto de pesquisa.

Foi adotada a abordagem qualitativa, pois se buscou aprofundar a compreensão sobre um grupo social específico – gestores de escolas de Ensino Médio – a respeito da dinâmica social, no caso, sobre as transformações mais amplas no sistema educacional e suas relações com o estabelecimento escolar e a sala de aula.

Utilizou-se como técnica de coleta de dados a entrevista que é “uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (Gil, 2008, p. 109). “Tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema” (Marconi; Lakatos, 2007, p.



198). É a mais flexível de todas as técnicas de coleta de dados de que dispõem as ciências sociais – Psicologia, Sociologia, Pedagogia, entre outras.

Delineados os passos iniciais deste estudo, iniciamos a coleta de dados no mês de setembro do corrente ano e entrevistamos uma gestora de uma escola pública e uma gestora de uma escola privada da cidade de Ubá, MG. As entrevistas destas gestoras ocorreram por meio de um roteiro padronizado. Este tipo de entrevista padronizada ou estruturada é aquela na qual o pesquisador segue um roteiro previamente estabelecido com perguntas predeterminadas, sendo efetuada de preferência com pessoas selecionadas de acordo com um plano.

As entrevistas foram gravadas, após os devidos esclarecimentos e consentimento dos gestores, por meio de um gravador de voz do aparelho celular Motorola Moto G5s, ano 2017, e posteriormente foram transcritas.

Para a realização desta pesquisa, submeteu-se este projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais para análise, o qual foi aprovado sob o número do Parecer Final 3.535.422. Também foi realizado um pré-teste do roteiro de entrevista com um gestor de uma escola pública que não participará da amostra deste estudo.

Nos dias de entrevista, os gestores participantes deste estudo assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização para uso de Depoimentos¹; os pesquisadores garantiram a preservação sigilosa das informações obtidas e da identidade dos participantes conforme preconiza o Conselho Nacional de Saúde (*Resolução nº 510, 2016*). Não serão identificados os nomes das escolas nem os nomes dos gestores entrevistados.

Resultados e discussão

Em um primeiro momento, foi questionado às duas gestoras de escolas de Ensino Médio se elas conheciam a Lei de Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e solicitou-se que elas fizessem um comentário a respeito, caso conhecessem. A gestora da escola pública afirmou que conhecia e a gestora da escola privada afirmou que a lei ainda estava em tramitação. Ao comentar sobre a Lei, elas relataram:

A Reforma do Ensino Médio ela é necessária. Vejo da seguinte forma: que ela... o Ensino Médio no Brasil não tá funcionando. Então essa reforma é mais que necessária. Se ela vai funcionar melhor ou pior, não sei ainda. É preciso que ela seja... né... implementada



*pra gente... é... pra gente conseguir ter essa... né... esse... essa visão do resultado.
(Gestora da escola pública)*

[...] É uma lei que visa mais a autonomia do estudante, para escolha realmente da carreira que ele quer seguir. E essa autonomia já vai ser dada justamente no Ensino Médio. É esse o conhecimento que a gente tem basicamente. (Gestora da escola particular)

Em relação ao conhecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, homologada no ano de 2018, a gestora da escola pública afirmou que a conhecia de forma superficial, mas que o documento continha pontos positivos e alguns que deviam ser mais discutidos, enquanto que a gestora da escola particular não tinha conhecimento sobre a BNCC. Mesmo assim, ela relatou que o documento previa mudanças no ensino.

Quando as gestoras foram questionadas se os documentos – a Lei de Reforma do Ensino Médio e a BNCC – tinham sido mencionados dentro das escolas de atuação, ambas as gestoras afirmaram que sim. Na escola pública os documentos foram citados em reuniões de módulos e na escola particular pelo diretor da Unidade e por outros diretores pedagógicos, os quais junto com a gestora estão buscando adequar a escola às novas práticas e conteúdos curriculares que a BNCC apresenta em sua proposta.

Neste sentido, perguntou-se sobre a existência de alguma diretriz, orientação ou solicitação para que a escola se adéque às premissas destas políticas educacionais citadas acima e, em caso positivo, por parte de qual órgão administrativo. A gestora da escola pública afirmou que houve orientação por parte da Secretaria Regional de Educação que segue as orientações da Secretaria de Estado da Educação, por se tratar de uma escola pública estadual, e também que este é um percurso normal e as leis devem ser cumpridas. Ao passo que a gestora da escola particular afirmou que não teve nenhuma orientação até o momento e, conseqüentemente, nenhuma mudança.

Antes da Lei de Reforma do Ensino Médio, a LDB (*Lei nº 9.394, 1996*) estabelecia que, nos três anos do Ensino Médio, os alunos teriam no mínimo 800 horas de aula, e que o ano letivo contaria com 200 dias. A proposta da reforma apresenta o aumento progressivo da carga horária para 1400 horas. As escolas têm um prazo de cinco anos para ampliar essa carga horária, dentro dos mesmos 200 dias letivos.

De acordo com Nogueira Júnior et al. (2018), os donos de escolas particulares, poderiam avaliar essa mudança na carga horária como algo positivo, uma vez que a



obrigatoriedade do turno integral, proporcionado pelo aumento da carga horária pode elevar o valor da mensalidade cobrada dos alunos. Como consequência, os autores ainda revelam que isso poderia influenciar na mudança dos alunos das escolas particulares para escolas públicas, diminuindo o lucro das empresas. Os autores também ressaltam que os colégios particulares podem não oferecer todas as opções da nova grade curricular aos alunos, uma vez que a abertura de novas salas também tem seus custos financeiros.

Ainda sobre a adequação das escolas ao que prevê a implementação dos currículos de acordo com os preceitos da BNCC, questionou-se se havia alguma modificação prevista nas escolas. As gestoras afirmaram que ainda não foi definida nenhuma data para que as modificações sejam implantadas. A gestora da escola particular afirmou:

Não. Até o momento não. Mesmo porque a minha escola ela é de Rede, né. Ela é uma Rede. Então a gente precisa de realmente pegar as orientações da Sede, [...] pra poder implementar nas outras unidades, mas até o momento não. Nós discutimos internamente os benefícios, malefícios, dessas novas mudanças que vêm por aí. Porque o que a gente tem muito hoje é especulação, né. Conhecimento mesmo que vai acontecer... será que todo mundo tá a par? Será que realmente a gente sabe do que realmente é, o que realmente vai acontecer?

É evidente que a iminência da efetivação dos termos da BNCC provoque ansiedade e desconforto em parte dos gestores e educadores, visto que isso irá promover uma mudança considerável na educação brasileira. O desconhecimento das propostas e mudanças no Ensino Médio com a reforma e as consequências advindas pode gerar em muitos uma sensação de incômodo e rejeição por aquilo que é novo.

Além disso, Sandri (2017) considera a existência da possível precariedade do Ensino Médio em decorrência da reforma, o que representaria uma diminuição da possibilidade de ingresso de estudantes de escolas públicas à universidade, mas não afetaria significativamente a condição de alunos do ensino privado, posto que escolas particulares que ofertam Ensino Médio, também ofertam o ensino em tempo integral, além de cursos preparatórios para os processos de seleção de ingresso na universidade. No contexto da implementação da reforma, as escolas particulares adequarão seus currículos de forma a abordar os conteúdos solicitados nos vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

É importante em um momento de mudanças e adequações aos novos princípios das políticas educacionais que os gestores, junto com os professores de uma escola,



debatam e proponham estratégias para que o processo seja o mais tranquilo possível e traga melhorias para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Quando questionadas quais estratégias as gestoras consideravam fundamentais neste processo, elas responderam que:

Primeiro é o conhecimento, né... dessas orientações. Acho que é importante também haver uma interação com a comunidade escolar, especialmente os alunos, né... que são o alvo primeiro nesse processo. (Gestora da escola pública).

Essas políticas recentes, assim como as implementações, uma nova... uma nova escola, né... um novo Ensino Médio, a primeira coisa que eu acho que ela requer pra receber o aluno é preparação. Preparação, conhecimento, formação continuada a respeito das novas mudanças. Porque o que a gente vê mais hoje é implementação de projetos, joga e a escola começa a se adequar depois que chega. Então, primeira coisa: tem que ter um estudo, é... o corpo discente... o corpo docente, né... ele tem que realmente tá preparado pra receber esse aluno, porque senão ele vai seguir na... é como se diz "ele segue na enchente". Na hora que vem o problema, é como se fosse o toco e é aí que ele agarra e vai seguindo. E não é. Então assim, eu creio que a melhor estratégia, a melhor forma seja a preparação antes realmente dela acontecer. É... formação continuada, cursos, treinamentos é a melhor coisa a meu ver, a melhor coisa que tem que ser feita. (Gestora da escola particular)

Na visão da gestora da escola particular para a reforma ocorrer com eficácia, é necessário que o professor esteja preparado de forma a poder lidar com os novos desafios impostos pela mudança no ensino e principalmente no que se refere à boa aprendizagem do aluno. A educação é um processo dinâmico de formação do ser humano, no qual professor e aluno são os principais sujeitos. Segundo Vargas et al., (2017, p. 453),

[...] não se pode falar em processo de políticas públicas sem compreender que um dos atores principais para as mudanças no processo de ensino e aprendizagem no âmbito educacional é o professor. O docente necessita estar preparado e compreender as políticas educacionais que o cercam para perceber antes de tudo que nada acontece sem o respaldo legal.

Diante dessa modificação da estrutura educacional, os professores terão sua atuação profissional afetada, assim como os estudantes poderão sofrer consequências em sua formação. Por isso, torna-se necessário ponderar se essas medidas representam implicações a curto, médio e longo prazo para estes atores. É importante também ressaltar a necessidade de colocar em prática propostas de formação adequada tanto



para o professor, quanto para o aluno e a valorização da escola como espaço de formação educacional e social.

As gestoras foram indagadas sobre as suas opiniões a respeito das modificações atuais estabelecidas pela Lei de Reforma do Ensino Médio e pela BNCC. A gestora da escola pública afirmou “Acho que elas são necessárias!”, uma vez que este nível de ensino apresenta inúmeros problemas e alguma coisa tem que ser feita. “[...] Mas é uma chance de mudança, porque do jeito que está não está bom”.

A gestora da escola particular opinou sobre vários aspectos, entre eles destacam-se: a preocupação se a escola pública terá investimento para se adequar a estas modificações, pois a escola particular tem mais recursos para capacitar seus professores; a falta de preparação dos professores das escolas públicas que tem graves reflexos na falta de sucesso na disponibilidade de recursos tecnológicos, pois o professor não sabe como utilizá-los; como a reforma será conduzida, ou seja, aonde ela realmente chegará; e propôs os questionamentos: “será que esta reforma alcançará os alunos? Será que estes alunos serão convidados para debater sobre este processo de implementação das novas políticas? Porque se o aluno não estiver envolvido, que chances o processo tem de dar certo? De realmente promover transformações no Ensino Médio?”

Por fim, ela esboça os seguintes pontos:

E o que... uma outra pergunta que eu faço, essa... uma outra preocupação: será que esse jovem realmente ele sai do Ensino Médio, ele tem a maturidade pra poder escolher uma área de conhecimento? Porque eu vejo muito hoje que os jovens, eles estão indo pela afinidade. Ele vai pela afinidade. “Ah, eu gosto mais das Ciências Humanas”. E aí? Aí a gente não vai trabalhar essas outras áreas, a gente vai deixar ele seguir por onde ele gosta? Porque a gente sabe hoje que existem as múltiplas inteligências. Um jovem hoje, ele não é bom só de Português. Ele precisa ser trabalhado na Matemática, porque ele tem lá a capacidade, ele tem as competências sim. Então, assim, será que a gente vai realmente dar pra ele esse caminho já seguir na vida dele, já isso daí? A gente vai deixar ele seguir já de uma vez, nos seus 17 anos, na imaturidade batendo na porta? Que jovem é esse que vai chegar lá numa... numa Universidade, só afinidade com Ciências Humanas, ou ao contrário, só ter afinidade com Ciências Exatas, então vou partir pra Exatas já no Ensino Médio? E assim, se a gente for pegar pra ver, três anos, se for ver a grade curricular no Ensino Médio, ela é muito enxugada, ela é muito enxuta. E quais as competências e habilidades que ele vai chegar lá na faculdade? Essa... isso me... me preocupa muito porque é um... são alunos imaturos, né... e como que isso vai



ser mudado? Porque não tá tendo preparação, então ela vai chegar da noite pro dia sim. Vai chegar e a gente vai acatar as ordens. E vai um problema acarretando no outro. (Gestora da escola particular)

Por fim, perguntou-se sobre as perspectivas e consequências destas modificações no sistema educacional como um todo, primeiro, e depois sobre o Ensino Médio. A gestora da escola pública relatou que tem perspectivas positivas sobre estas consequências

[...] Nós que trabalhamos na educação pensamos que as ações, elas vão gerar bons resultados. Acredito que vai gerar sim... acredito que vai melhorar. Eu penso que, se bem implementadas, elas vão surtir um efeito melhor do que a gente tem aí nesse momento. (Gestora da escola pública)

Por sua vez, a gestora da escola particular foi mais pessimista.

Então, eu percebo que o Ensino Médio, ele é o resultado de fracasso da falta de preparo na Educação Básica. A gente trabalha aqui com Fundamental I, o II e o Médio. Eu me faço essa pergunta todos os dias: o que leva um aluno do Fundamental I ser um aluno 80% em todas as disciplinas, à medida que ele segue na vida acadêmica dele, na vida escolar, ele vai se... ele vai esbarrando em algumas barreiras e vai se bloqueando cada vez mais. E essa é minha pergunta sempre, meu questionamento. E me preocupa muito, me preocupa muito dessas perspectivas disso daí. Como que as escolas públicas hoje elas estão investindo realmente na Base? Que isso traz reflexo no Ensino Médio. Por exemplo, uma outra preocupação, os conteúdos que eu vejo aqui hoje, a maior dificuldade que os... que os professores, o corpo docente e até mesmo os alunos, pegar o conteúdo e saber o que ele serve na prática. Isso é um problema. A gente teve mostra de profissões aqui essa semana, e o aluno perguntou: “o que eu vou ver de Biologia no Ensino Médio nas Ciências Biológicas?”. O professor falou que nada. Tá totalmente desassociado, não tem associação nenhuma o Ensino Médio com a carreira profissional. Será que a gente não... a gente falava tanto em continuação, em continuidade. Será que tem um problema? O aluno, ele... ele para etapas, ele quase anula uma etapa da outra. Alguns conhecimentos não, né... São pré-requisitos, vai emendando, é preciso de um pro outro. Mas hoje o que eu vejo é um problema, e isso daí me preocupa, o aluno apaga tudo o que aconteceu no Ensino Médio pra ingressar no Ensino Superior. O conteúdo do Ensino Médio hoje só serve pra aprovar. Chega lá no Ensino Superior, é quase nada que ele vê. Ele não vê quase nada do que ele viu no Ensino Médio. Então que escola associada é essa? Que formação é essa que a gente tá trazendo pros alunos hoje? Não consigo entender realmente essas propostas.

Apesar de as visões das gestoras serem contraditórias, uma vez que a gestora da escola particular culpa a insuficiência do ensino básico pela má formação dos alunos, a



gestora da escola pública apresenta uma visão positiva sobre a reforma e as mudanças que ela irá proporcionar ao ensino, subentendendo-se, que se bem empregadas, as mudanças poderão gerar resultados inovadores frente ao atual cenário da educação pública.

De acordo com Motta e Frigotto (2017), os dirigentes do Ministério da Educação (MEC) apontam a necessidade da reforma do Ensino Médio como uma medida crucial para aumentar o desenvolvimento econômico do país, pois o crescimento da educação profissional intensifica a produtividade. Desse modo, os autores apontam que para o Brasil apresentar condições para concorrer com o mercado internacional é necessário:

o investimento na melhoria da qualidade do Ensino Médio, até mesmo com o aumento da jornada escolar, visando melhores alcances no desempenho escolar; a reestruturação do currículo, ajustando-o às mudanças no mundo do trabalho, em conformidade com a suposta educação do século XXI; a ampliação do número de vagas; e a contenção da evasão escolar (Motta; Frigotto, 2017, p. 357-358).

Em relação à fala da gestora da escola particular, Castilho (2017) versa sobre a diluição de áreas de conhecimento, construídas e fundamentadas ao longo da história, o que aprofundará ainda mais os problemas relacionados à formação básica dos estudantes, principalmente no que se refere ao processo de construção de conhecimentos. O Ensino Médio pode acabar se reduzindo a um conjunto de conhecimentos que não apresentam nenhuma relação entre si, no qual um professor de Biologia pode atuar como professor de Química ou de Física, por exemplo. E ainda segundo o autor, os estudantes da escola pública, além de possuírem uma formação básica precária, também terão seu ingresso na universidade comprometido.

Sendo assim, para a construção de um novo Ensino Médio, é necessário que as questões referentes ao processo de ensino e aprendizagem sejam revistas, de forma a diminuir a evasão dos alunos e promover a qualidade deste processo que se converterá no sucesso dos estudantes ao concluírem este nível de escolaridade.

Conclusões

Com a reforma do Ensino Médio, o problema da desigualdade educacional ainda permanece bastante evidente. A própria LDB respalda a flexibilização na oferta dos itinerários formativos pelas escolas, mas que elas não precisam necessariamente ofertar todos os cinco itinerários.



Essa alternativa acaba por tornar o ensino precário, principalmente em colégios situados em regiões pobres, por exemplo. Isso pode conduzir também à dificuldade de acesso ao Ensino Superior, pela falta de conhecimentos de outras áreas pelo aluno, uma vez que o domínio de conhecimento a respeito de conteúdos de uma única área do conhecimento não seria suficiente para garantir um processo eficaz de ensino e aprendizagem.

Com base no exposto até aqui, considera-se que as recentes mudanças implementadas ainda não se constituem algo consolidado, o que é evidenciado pelo fato de que as gestoras entrevistadas se mostraram com pouco conhecimento sobre a questão e nem apresentaram um plano ou perspectiva de adequação a estas mudanças que já deveriam estar ocorrendo, em virtude do tempo previsto na LDB, por exemplo.

É importante destacar que a pesquisa ainda está em desenvolvimento e gestores de outras escolas serão entrevistados, o que leva à expectativa de que os resultados poderão ser distintos dos que constam no presente relato.

Agradecimentos

À Universidade do Estado de Minas Gerais por possibilitar o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao Programa Institucional de Apoio à Pesquisa da UEMG (PAPq/UEMG) por fomentar a continuidade das pesquisas em um cenário onde a educação brasileira vive tempos difíceis.

Aos gestores das escolas participantes da pesquisa, pela colaboração e fornecimento dos dados.

Notas

¹Utilizamos o Termo de Anuência e de Autorização para solicitar aos responsáveis ou diretores das escolas que pesquisadas a autorização para a realização do estudo.

Referências

- Aguiar, M. A. S. & Dourado, L. F. (2018). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE. Recuperado a partir de <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>.
- Bald, V. A. & Fassini, E. (2018). *Reforma do ensino médio: resgate histórico e análise de posicionamentos a respeito da Lei nº 13.415/17 por meio de revisão de literatura* (Artigo de Especialização). Curso de Docência na Educação Profissional, Universidade



do Vale do Taquari, Lajeado.

Castilho, D. (2017). Reforma Do Ensino Médio: desmonte na educação e inércia do enfrentamento retórico. *Pragmatismo Político*, 21, 9-18. Recuperado a partir de https://geografia.blog.br/gallery/gdn04v01_01.pdf.

Erram, C. A. & Czernisz, E. C. S. (2018). Reformar o Ensino Médio? Impasses e desafios presentes na Proposta da Lei 13415/2017. *Nuances: revista de estudos sobre Educação da Universidade Estadual Paulista*, 29(3), 135-147.

Ferretti, C. J. (2018). A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, 32(93), 25-42.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6a. ed.) São Paulo: Atlas.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília.

Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. (2017, 17 fevereiro). Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília.

Lima, E. R. S.; Silva, F. N.; Silva, L. L. S. (2017). Trajetória do ensino médio e da educação profissional no Brasil. *Holos*, 3, 164-175.

Marconi, M. D. A., & Lakatos, E. M. (2007). *Fundamentos de Metodologia científica*. (6ª ed.). São Paulo: Atlas.

Motta, V. C. da; Frigotto, G. (2017). Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). *Educação e Sociedade*, Campinas, 38(139), 355-372.

Nogueira Júnior, D. P.; Pinto, I. C.; Lima, L. S. H. E.; Costa, L. M.; Azevedo, M. S.; Miura, P. K.; Souza, V. A. R. (2018). A Reforma Do Ensino Médio: Histórico, Desdobramentos e Reflexões. *Perspectiva Sociológica*, 1(21), 81-96.

Pinheiro, N. A. M. (2005). *Educação crítico-reflexiva para um Ensino Médio científico tecnológico: a contribuição do enfoque CTS para o ensino-aprendizagem do conhecimento matemático*. (Tese de Doutorado em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina). Recuperado a partir de <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/101921/222011.pdf>

Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. (2016, 24 maio). Versa sobre a Ética na Pesquisa com Seres Humanos. Biblioteca Virtual em Saúde Ministério da Saúde, Brasília, nº 98, 24 mai.2016. Recuperado a partir de <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res051007042016.html>.



Sandri, S. (2017) Reforma do Ensino Médio e tendências para a formação e/ou carreira docente. *Revista Temas e Matizes*, 11(21), 27-47.

Silva, M. R. da, & Scheibe, L. (2017). Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. *Retratos da Escola*, 11(20), 19-31.

Silva, M. R. (2015). Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, 9(17), 367-379.

Vargas, J. C. et al. (2017) A Formação Continuada De Professores E Os Impactos Da Base Nacional Comum Curricular: Um Olhar Crítico Para A Reforma Do Ensino Médio1. *Disciplinarum Scientia. Série: Ciências Humanas*, Santa Maria, 18(2), 429- 443.



Gratuidad Educativa: ¿Políticas de ayuda social o estrategia demagógica?

Cristian Salvador Campoverde Cárdenas.

Resumen

El objetivo de esta investigación es interpretar la postura de los padres de familia, frente al gobierno, directivos y especialmente los docentes, con respecto a la aplicación de la gratuidad educativa, que es materializada con la entrega de kits de libros, colaciones y uniformes. La gratuidad educativa que se discute en este estudio es esa que el gobierno de Rafael Correa insertó en el cerebro de cada ecuatoriano al afirmar que esa gratuidad era posible para el resto de los tiempos; así, ha logrado que los padres de familia creen que no existen costos en la educación de sus hijos y como consecuencia se tiene que la institución educativa formada por el trípode: docentes, estudiantes y padres de familia, vivan en una constante confrontación. Las políticas públicas socialistas y demagógicas; fundamentadas en Planes de Desarrollo que impulsaban la nutrición, salud, educación y reactivación productiva; más la bonanza petrolera más grande de la historia; hicieron que los padres de familia en cada institución reclamen por el ofrecimiento, sin entender que la vida de una escuela es más de lo que el gobierno ofrece, va más allá de un libro que se pierde o rompe con facilidad, un uniforme que no se usa, o de una colación desperdiciada por desafiar los paladares de los estudiantes de las escuelas públicas.

Palabras Clave: Gratuidad educativa, políticas de ayuda social, estrategia demagógica, precio de la educación, convivencia institucional

Introducción

Según un informe de la UNICEF (2006), con las medidas neoliberales de los ochentas y noventas, junto con la calidad educativa que estaba en un declive, el presupuesto para educación también se redujo, desde el 5,4% del PIB en 1981 hasta el 1,8% del PIB en el año 2000. La contra parte se da en el gobierno de la denominada 'revolución ciudadana', que en una de las propuestas de la

'revolución educativa' en el Plan Decenal 2006-2015 estaba el aumento del 0.5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta el año 2012, o hasta alcanzar al menos del 6% del PIB; si bien no se logró este objetivo, el presupuesto para la Educación General Básica del 2010 al 2011 pasa del 4,1% al 4,3% del PIB (Reyes, 2011).



El aumento del presupuesto para educación que se realizó, vino acompañado de algunas políticas públicas que engalanaron la “revolución educativa”, entre ellas, las de interés para este artículo, están la eliminación del cobro de matrículas por 25 dólares que estaba camuflada con el nombre de aporte voluntario, el aumento de escuelas públicas beneficiadas con desayuno escolar o lo que tenemos hasta la actualidad la colación escolar, la entrega de uniformes en las escuelas rurales y también textos a cerca de 3 millones de estudiantes. Este tema fue reforzado y hasta con tinte de adoctrinamiento en la cabeza de miles de padres de familia, la frase que retumbaba en cada sabatina era la de ‘la educación es gratuita’ con la premisa de evitar realizar cualquier tipo de erogación económica; sin embargo, no se les recordó a los padres y madres de familia la responsabilidad social que tienen ellos en el proceso académico de sus hijos, que la educación va mucho más allá de textos, uniformes y jugos; el gobierno de Correa no implantó en los padres esa conciencia de estar presentes en la educación de sus hijos, con el hecho de pensar, y no solo pedir sino exigir una educación gratuita, los padres de familia han confundido gratuidad con ausencia de conciencia y olvido, ausencia de conciencia de que el gobierno no sostiene los gastos internos necesarios institucionales y olvido de obligaciones parentales para con sus hijos. Estas ideas trascendieron a las aulas de clase, e hicieron, que los padres exijan más de lo normal, que se nieguen a pagar desde una copia hasta situaciones más extremas, como exigir que se les espere a deshoras en los momentos de salidas, a llevar a sus hijos a deshoras en las entradas a las escuelas, no asisten a las reuniones, convocatorias y más. Estas actitudes por parte de los padres de familia, creó cierta resistencia en los docentes, y empezaron a abrir una brecha enorme en la relación que se tiene que dar entre docentes y padres; este distanciamiento creado ha provocado también en los docentes cierto grado de displicencia.

Estas premisas presentadas son tomadas para la presentación de este trabajo, que lo único que quiere es determinar si la relación docente-padre de familia se fue deteriorando por la aplicación de políticas públicas de ayuda social, las mismas que se deberían analizar para determinar si su aplicación es obra de un constructo social de apoyo o si es únicamente una forma, con la que el gobierno que se encuentre en turno, para manipular y tener a lado del gobierno al pueblo de clase media baja y baja que son los beneficiados con estas medidas.



Fundamentación del Problema

La problemática planteada gira en torno, no a la aplicación de diferentes políticas públicas de ayuda social que sostienen la gratuidad educativa que se encuentra consagrada en la Constitución ecuatoriana, sino más bien, en la forma en como el gobierno de Rafael Correa presentó estas políticas. Si bien es cierto que ciertos docentes y directivos hacían negocio de la educación pública, también es cierto que estas personas eran una minoría; y las declaraciones del entonces presidente, hacían que el colectivo de padres de familia se ponga en una actitud de confrontación frente a todos los docentes, y a sus decisiones y solicitudes realizadas en general sin haber incurrido necesariamente anteriormente en cobros injustificados o indebidos.

Se infiere entonces como problemática, que las políticas públicas generaron un tipo de asistencialismo, en donde los padres empezaron con un tipo de exigencias desmedidas, por ejemplo, no querer apoyar con costos de material extra, no querer apoyar con gastos de limpieza (que el gobierno cubría a medias), que no tienen por qué ayudar en ningún tipo de limpieza (pese a que el gobierno dejó de enviar personal a las escuelas a que lo hicieran), y todo esto con la premisa de que la educación es gratuita porque así lo había dicho el presidente. A los docentes entonces les tocaba poner de su dinero para material extra y los conflictos entre que si deben o no ayudar económicamente y con el trabajo personal en las aulas de clases empezó.

Marco Teórico y Antecedentes

Gratuidad Educativa

La educación es gratuita porque es una obligación, y no parece fácil convencer a la gente de que pague por algo estrictamente obligatorio y, en última instancia, muy oneroso. La educación es obligatoria y gratuita porque, en última instancia, el Estado necesita ciudadanos formados (para obedecer y para participar en distintas proporciones, según qué Estado), la industria necesita trabajadores disciplinados y formados y todos necesitamos compartir ciertos significados y valores. (Fernández Enguita, 2014)

En el Ecuador la Constitución (2008) garantiza el derecho a una educación gratuita, en el artículo 28 menciona que,

(...) La educación pública será universal y laica en todos sus niveles, y gratuita hasta el tercer nivel de educación superior inclusive.

Además, en el artículo 348, menciona que,



La educación pública será gratuita y el Estado la financiará de manera oportuna, regular y suficiente. La distribución de los recursos destinados a la educación se regirá por criterios de equidad social, poblacional y territorial, entre otros. El Estado financiará la educación especial y podrá apoyar financieramente a la educación fiscomisional, artesanal y comunitaria, siempre que cumplan con los principios de gratuidad, obligatoriedad e igualdad de oportunidades, rindan cuentas de sus resultados educativos y del manejo de los recursos públicos, y estén debidamente calificadas, de acuerdo con la ley. (...)

Además, en el mismo artículo 348 de la Constitución, menciona en el literal gg, que como uno de los principios de la actividad educativa.

Se garantiza la gratuidad de la educación pública a través de la eliminación de cualquier cobro de valores por conceptos de: matrículas, pensiones y otros rubros, así como de las barreras que impidan el acceso y la permanencia en el Sistema Educativo.

Políticas de ayuda social como soporte a la educación del país

En el Ecuador, se han dado desde ya algunas décadas programas de alimentación como complemento y apoyo a los educandos del país. La Consultoría RFP-ECU/11/SER/05 en el año 2012 realizó un barrido histórico del programa de alimentación escolar. A finales de los sesenta el Programa Mundial de Alimentos empezó con intervenciones organizadas, sin embargo, es hasta 1980, que el Programa de Desayuno Escolar se formaliza dentro del Ministerio de Educación, y en 1989 el gobierno creó la Unidad Operativa de Colación Escolar, que manejó este programa hasta 1999 con el apoyo del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y del Programa Mundial de Alimentos.

Frente a la crisis de 1999 donde los bancos quebraron y se dio el denominado 'feriado bancario', el gobierno fortalece el programa, incorporando el almuerzo escolar y ampliando la cobertura a nivel nacional. Así nace lo que ahora se conoce como Programa de Alimentación Escolar (PAE). Por cuatro años más, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y del Programa Mundial de Alimentos se hace cargo de la logística de lo relacionado con el desayuno y almuerzo escolar respectivamente.

En el año 2004 el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y del Programa Mundial de Alimentos dejan de aportar recursos al programa PAE y es hasta el 2005 que el programa fue enteramente financiado por el gobierno ecuatoriano.



En el 2009, se concluye la cooperación del Programa Mundial de Alimentos y el Programa de Provisión de Alimentos (PPA) se hizo cargo de las compras de alimentos y los servicios de logística. A finales del 2009, se elimina el almuerzo y se universaliza el desayuno escolar.

Otra de las ayudas que presta el gobierno ecuatoriano es la entrega de uniformes escolares. Este hecho está sentado en el programa Hilando Desarrollo, el mismo que entrega uniformes escolares gratuitos a través de un nexo con el sector artesanal de la confección. El Ministerio de Educación del Ecuador menciona acerca de este programa que,

El Programa atiende a:

- Todos los niños y niñas de instituciones educativas fiscales y fiscomisionales de educación inicial de las zonas urbanas y rurales.
- Todos los niños y niñas de instituciones educativas fiscales y fiscomisionales de Educación General Básica, que se encuentran ubicados en zonas rurales.
- Todos los niños y niñas de instituciones educativas fiscales y fiscomisionales de Educación General Básica, ubicados en zonas urbanas de la Amazonía.
- Los y las estudiantes de todos los niveles de las Unidades Educativas del Milenio. El propósito del Programa es contribuir a la eliminación de barreras de ingreso al sistema de educación a través de la entrega gratuita de uniformes escolares a los niños, niñas y jóvenes de las instituciones educativas fiscales y fiscomisionales del país, fomentando un modelo de desarrollo socioeconómico, local y solidario con la articulación del sector artesanal textil.

El gobierno nacional también entrega kits de libros a los estudiantes de los niveles de básica elemental, básica media, básica superior y bachillerato, así, el Ministerio de Educación del Ecuador, con respecto a este programa menciona,

El Ministerio de Educación (MinEduc), a través de la Subsecretaría de Administración Escolar, a fin de garantizar una educación de calidad y eliminar las barreras de acceso a la educación, dota de textos escolares a niñas, niños y jóvenes de instituciones educativas públicas y fiscomisionales a nivel nacional.

La distribución de los libros la realiza un Operador Logístico bajo la supervisión de las Subsecretarías y Coordinaciones Zonales de Educación, que son las responsables de entregar de manera oportuna los recursos educativos a los establecimientos a nivel nacional, eso garantiza que los estudiantes cuenten con los paquetes (kits) de textos,



una semana antes del inicio de clases del nuevo lectivo.

Gobernabilidad

Antonio Camou (2001) sostiene que la gobernabilidad es “un estado de equilibrio dinámico entre el nivel de las demandas societales y la capacidad del sistema político para responderlas de manera legítima y eficaz”, destacando en esta definición su ámbito multidimensional y relacional entre los actores, lo que permite superar una lectura dicotómica entre ingobernabilidad y gobernabilidad, analizando, de esta última, sus grados y niveles para plantear en su definición un conjunto de acuerdos entre los gobernantes en torno a tres ámbitos, el nivel de cultura política, el nivel de reglas institucionales de juego político y los acuerdos en torno al papel que cumple el Estado con sus políticas públicas estratégicas.

La gobernabilidad entonces toma para crearse, de primera y de manera pragmática, por una parte, a ese nivel de juicio crítico que tiene un pueblo frente a las políticas, muchas veces equivocadas y egoístas por partes de los gobernantes, contrarrestado con los hábitos propios de la sociedad frente a problemas sociales, políticos y económicos. Con esta base, Sousa Santos (2011), al interpretar que este juicio crítico es conocido como cultura política, y al definirla como la actitud compartida por una comunidad ante los hechos políticos que acontecen en un determinado momento de la historia; se presenta una problemática cognitiva de los pueblos frente a propósitos clave de la era moderna, entre ellos las ideas de igualdad, libertad, paz perpetua y dominio de la naturaleza.

El segundo aspecto clave para una gobernabilidad adecuada, es la medida en la que el gobierno interactúa con los diferentes actores que hacen el estado, así, Scartascini, Spiller, Stein y Tommasi (2011) definen como juego político al proceso de debatir, aprobar e implementar políticas públicas, así como sus fundamentos políticos e institucionales. Entendiendo esta definición se obtendrá el motivo por el cual algunos países implementan políticas estables y otros las modifican cada vez que cambia el contexto político para dar cierta apariencia de estabilidad.

Finalmente, con base al entendimiento de cuáles son las reglas del juego político se infiere que el Estado deberá implementar políticas pública estratégicas para demostrar los acuerdos a los que se ha llegado con los actores políticos nacionales. Entendiéndose por política pública, según Velásquez Gavilanes (2009) a:

Un proceso integrador de decisiones, acciones, inacciones, acuerdos e instrumentos,



adelantado por autoridades públicas con la participación eventual de los particulares, y encaminado a solucionar o prevenir una situación definida como problemática. La política pública hace parte de un ambiente determinado del cual se nutre y al cual pretende modificar o mantener.

Política Social

La política social al parecer de José Adelantado (2007),

Tiene que ver con el bienestar de las personas a través de la acción social, y tanto se considera un objeto de estudio de las ciencias sociales como un conjunto de prácticas. Pero más que una disciplina independiente, se trata de un campo de análisis particular, el bienestar social, sobre el que hay diversidad de aproximaciones y métodos, y por ellos resulta difícil entender qué es la política social. La política social descansa en los métodos y teorías usados en sociología, historia, economía, derecho, ciencia política, geografía, estadística, filosofía y psicología social, para ayudar a comprender el bienestar. Pero no tiene un conjunto específico de métodos, conceptos, teorías o perspectivas, es más un campo de estudio multidisciplinar que una disciplina. La política social explora el contexto social, político, ideológico e institucional en el cual el bienestar es producido, organizado y distribuido; así mismo concierne a todos aquellos aspectos de las políticas públicas, de las relaciones de mercado, y las no monetarias que contribuyen a aumentar o disminuir el bienestar de individuos o grupos. Opera en un marco normativo que incluye el debate moral y de objetivos políticos sobre la naturaleza de las aspiraciones y resultados obtenidos.

Demagogia Política

La demagogia es un término polémico con el cual se califica negativamente el accionar de un actor político, más que un significado científico, se da una connotación social a la misma. De esta forma, Valentina Pazé (2016) dice acerca de la demagogia que,

(...) Quizá se podría agregar que se trata de un ingrediente presente, en alguna medida, en cualquier democracia. De esto estaba convencido Weber (1993: 106), para quien “democratización y demagogia van de la mano” en la época de la política de masas, cuando los líderes de partido se encuentran compitiendo entre ellos para conquistar el favor de las clases más humildes y menos educadas.(...) Esta contigüedad inquietante se explica fácilmente, si se piensa que el recurso fundamental a disposición de quien hace política, en democracia, es el mismo que sirve al demagogo para conseguir sus objetivos: la palabra.

En la antigüedad, el demagogo por antonomasia era el orador que subía a la tribuna frente a la asamblea o frente a un jurado popular encargado de decidir la culpabilidad o la inocencia de un imputado. Hoy es aquel que se dirige a un público en la plaza,



real o virtual, mucho más grande que la del ateniense, ocupando instrumentos como el micrófono, la radio, la televisión, los blogs. Estos son medios de comunicación unidireccionales, a través de los cuales una persona habla dirigiéndose a muchos, con palabras que tienen la finalidad de convencer e involucrar incluso emotivamente a los oyentes. Se puede estar tentado a distinguir los discursos del demagogo de los del “buen político” con base en la alternativa entre verdad y mentira. El discurso demagógico se caracterizaría por ser fundamentalmente engañoso, vacíamente retórico, “indiferente a la verdad”.

Populismo

Los gobiernos socialistas en América Latina han causado gran impacto en las políticas sociales de esta parte del continente, así, el ‘pueblo’ se ha convencido que tienen a sus verdaderos representantes en el poder. De esta manera las políticas populares implementadas han tratado de retomar ese populismo histórico en el cual hay inclusión y una redistribución de riqueza adecuada, pero lastimosamente, no se ha podido cumplir con esta premisa a cabalidad y el gobierno popular, que se presentaba para sacar a los pueblos de la pobreza, ha quedado enfrascado en solo discursos políticos demagógicos, así, Ludolfo Paramio (2006) menciona que,

El populismo se caracterizaría por descalificar a una oligarquía —de la que son parte sustancial los políticos de partido—, dirigiéndose a los individuos como miembros de un colectivo, el pueblo, víctima de la oligarquía. Por supuesto, el populismo es el discurso de un líder que asume la representación del pueblo fuera de los partidos preexistentes y frente a ellos. El líder populista no se presenta como un político, ni siquiera si tiene una larga trayectoria previa en política, sino como alguien del pueblo, como el verdadero representante de sus intereses frente a la oligarquía. Y todas las organizaciones políticas y sociales que se presenten como un obstáculo a su liderazgo, o no lo acepten, estarán condenadas a ser englobadas dentro de la oligarquía, debiendo ser por tanto reemplazadas por otras realmente populares. El populismo histórico no se limitó a coartar la actuación de los partidos anteriores —la oposición conservadora o liberal— sino que con frecuencia reprimió duramente a las organizaciones sindicales y a los grupos de izquierda que no se integraron en el nuevo régimen.

Metodología

El trabajo usa una metodología cualitativa de comparación constante, un enfoque cualitativo que mezcla la recolección de datos con la generación y rectificación constante de hipótesis. En este caso se empleó la entrevista abierta a docentes y padres de familia, de la que salieron luego algunas categorías de investigación, las



cuales se tomaron para focalizar las entrevistas y observaciones de campo con la población base.

Resultados y discusión

Con el fin de realizar el análisis que se ha planteado, se debe especificar que se parte como hipótesis del hecho que la gratuidad educativa en todos sus aspectos, que fueron mencionados en el marco teórico, han provocado un efecto negativo en las relaciones personales entre docentes y padres de familia.

Se ha realizado entrevistas preliminares entre los actores educativos que, con parte del problema presentado, así, tenemos en análisis a docentes y padres de familia. De manera preliminar se realizó las entrevistas a docentes, miembros de la comunidad educativa base, en esta serie de entrevistas se obtuvieron como resultados los siguientes:

- Los docentes conocen que es una política pública, ellos definen este concepto con sus palabras, las cuales con muy apegadas a la realidad.
- Como gratuidad educativa, no se tiene muy claro cuál es el alcance real de esta gratuidad. Ellos mencionan, sin embargo, de manera mayoritaria, que es el no pagar por educación.
- Al ser preguntados por si habían experimentado la gratuidad en su vida profesional, mencionan que no, ya que no existen capacitaciones para el profesorado de manera gratuita.
- Con respecto a la pregunta de que si conoce como en el gobierno de Correa se dio la gratuidad tan pregonada, los docentes responden que se dio en entrega de uniformes, textos y desayuno escolar.
- Al ser preguntados de cómo fue presentada la gratuidad educativa, los docentes responden que se dio de manera superficial, sin embargo, también mencionan que se dio oportunidad a la clase media y al pueblo en general siendo una gran ayuda a la sociedad.

Se tomó como base estas entrevistas y se empezó a expandir el abanico de contextos, así, en la siguiente fase de entrevistas a docentes, se mantuvo la hipótesis sin necesidad de hacer un cambio en la misma y se entrevistó a docentes de otras instituciones y ciudades, como por ejemplo de Quito, Ibarra y Guayaquil.

En esta fase se obtuvo como resultados que los docentes conocen lo que es una política pública, siguen coincidiendo que gratuidad educativa es no pagar por los



servicios educativos, mencionan que se han visto beneficiados de la gratuidad educativa con becas y han estudiado en universidades públicas, coinciden en que la gratuidad educativa es el hecho de recibir colación escolar, textos y uniformes; además se realizó otras preguntas a los docentes entrevistados en la primera parte y ahora en la segunda, los resultados fueron los siguientes:

- Al preguntar por el efecto de la gratuidad educativa en los niños, los docentes divergen en sus opiniones, así, unos mencionan que se alcanza expandir la educación para más niños, pero en contraparte los docentes mencionan que los efectos de la entrega de todos los implementos gratuitos son superficiales y los niños se vuelven descuidados.
- Acerca del efecto de la gratuidad educativa en los padres, un grupo mínimo de docentes sostienen que así pueden brindar educación a sus hijos hasta la universidad, sin embargo, la mayoría de los docentes sostienen que los padres a raíz de este beneficio, se han vuelto despreocupados, no asisten a las reuniones, son conformistas y descuidados.
- Al preguntar si sirvió en algo la gratuidad educativa, los docentes mencionan que no sirvió de nada, que los padres se acostumbraron a recibir todo fácilmente, hay desinterés y la gratuidad lo que hace es dar oportunidad tras oportunidad sin dejar que los estudiantes se desarrollen completamente.
- Al opinar sobre cómo es su relación con los padres de familia, los docentes mencionan que, al aplicarse la gratuidad, se abrió una brecha entre la relación de docentes con padres de familia, ellos son cada vez más prepotentes, no hay cordialidad, todo es caótico.
- Finalmente, al preguntar si han visto cambios en las políticas asistencialistas de Rafael Correa y Lenin Moreno en cuanto a gratuidad educativa, los docentes en su mayoría mencionan que no hay diferencia alguna; sin embargo, algunos mencionan que las ayudas van decayendo, y no son lo que solían ser.

Con los padres de familia se realizó una sola fase de entrevistas, que llevó a los siguientes resultados:

- Al preguntarles por gratuidad educativa, los padres de familia, responden que es eliminar matriculas, excepción de pagos de derechos, es todo lo que se brinda al estudiante, y otras personas mencionan que no todo es gratis, pero es una gran ayuda.



- Acerca de si conocen donde se aplica la gratuidad educativa, algunos padres mencionan que se aplica para niños de bajos recursos, otros dicen que, en todas las escuelas y colegios, otros que solo en escuelas fiscales, otros que en todas las instituciones públicas y otros que no conocen.
- Al preguntar si creen que la gratuidad educativa es positiva para el desarrollo académico y si es que la misma es aprovechada por sus hijos; de forma mayoritaria respondieron que si es positiva y otros que no hay una gratuidad completa.
- Al preguntar específicamente por libros rotos, colaciones desperdiciadas, uniformes descuidados; los padres de familia responden que esto se debe a la falta de responsabilidad de ellos con sus hijos, hay una falta de cuidado, falta de valores y falta de respeto.
- Al cuestionar sobre la relación de ellos con los docentes, los padres mencionan que esta relación ha mejorado, sin embargo, otros dicen que no hay relación buena con los docentes.
- Acerca de pedir valores para programas, copias u otros elementos necesarios para el aula de clase; los padres mencionan que están de acuerdo porque no siempre se pide; y otros dicen que no se debería pedir y que utilicen los libros que ya se les ha dado.

Dentro de la investigación realizada se obtuvo de primera mano y como principal resultado visible, es la falta de coherencia en el razonamiento de docentes y padres de familia frente a un problema que es palpable en el accionar de los actores educativos a diario.

Los docentes no conocen los alcances de la gratuidad educativa en el país, creen que la gratuidad educativa se presenta de manera positiva pero no dicen que haya servido, de hecho, todo lo contrario, los docentes mencionan que los padres se han vuelto conformistas, despreocupados y que se ha abierto una brecha grande en cuanto a su relación interpersonal. Esto luego de la oferta desmedida por parte de Correa en cuanto a gratuidad, dando como resultado la negatividad también por parte de los docentes a apersonarse de sus trabajos lo que ha provocado apatía en los padres de familia también.

Los padres de familia, al contrario, tienen más clara la idea de gratuidad educativa, talvez porque la viven a diario, responden de manera muy positiva a todas las



preguntas, sin embargo, estas respuestas se ven contrapuestas a la observación de campo; en donde se distingue, en un buen porcentaje de padres, el rechazo a ser parte del quehacer educativo, hacer alguna obra, una minga o un pago para cualquier actividad. Se volvió a analizar las entrevistas, y se dividieron los padres de familia por grupos, un grupo los padres de familia

con hijos pequeños y otro con padres de familia que vivieron la época donde Correa presentó sus políticas. Allí se pudo diferenciar ya las respuestas, las respuestas positivas fueron dadas por parte de los padres de familia que recién empiezan su actividad parental y las respuestas negativas fueron por parte de los padres que ya tenían hijos en las escuelas públicas en la época de Correa.

Así, con base en la observación de campo, y con respecto al sentir de los docentes, ellos dan respuesta al sostenimiento de los padres de familia de que la relación con los docentes ha mejorado, y dicen que esa relación se mantiene hasta que el docente le pida o solicite algún tipo de colaboración, sea física para algún taller o trabajo o monetaria, y es allí donde se aprecia la realidad del ser del padre de familia; sumando a esto la falta de conciencia por parte de los padres y estudiantes al tener descuidado los textos, o tenerlos rotos o talvez perdidos, además colación escolar desperdiciada y cada vez más uniformes rotos o perdidos.

Finalmente, si bien, como hipótesis o problema inicial se planteó que los padres eran quienes provocaban confrontación con los docentes por su falta de apoyo, al final de esta investigación se debe reformular esta premisa y precisar que si es cierto que hay padres de familia que vivieron esta época de inicio de la gratuidad que muy poco les gusta aportar en las escuelas y hay también padres nuevos quienes así mismo no les gusta involucrarse en el proceso educativo integral de sus hijos; el problema focal son los docentes, quienes se han quedado con la perspectiva de esos padres que brillan por su falta de apoyo, y esto hace que de por sí, de manera natural ya no se genere un buen ambiente en donde la confianza y la calidez primen.

Conclusiones o reflexiones finales

El problema nace con las palabras y ofrecimientos de Rafael Correa al pedir al padre de familia de las instituciones educativas que se revele frente a cobros indebidos por parte de autoridades y docentes. Esta petición produjo enfrentamientos de padres de familia contra docentes, al pedir estos últimos, apoyo para una u otra actividad dentro de las instituciones.



En la práctica, este problema cada vez más se va reduciendo y tenemos padres más comprometidos, esto se ha logrado haciendo que el padre de familia vea que la gratuidad en la educación fue una oferta de ese momento muy populista y demagógica, el padre de familia ahora entiende la verdadera realidad económica, social y educativa del país. Sin embargo, cabe resaltar para concluir que las políticas de gratuidad educativa ayudan a miles de niños ecuatorianos, pero fueron medidas populistas y demagógicas para ganar adeptos al proyecto político conocido como revolución ciudadana; al pueblo es necesario que se le digan las cosas como son, porque provocan falsas expectativas y confunden lo que se puede o no llegar a exigir; como es el caso que ha sido analizado.

Referencias bibliográficas

- Adelantado, J. (s.f.). Las políticas sociales.
- Badillo Coronado, V. (1994). *El neoliberalismo y su influencia en el Ecuador incidencia en el campo económico*. Instituto de Altos Estudios Nacionales: Quito.
- Camou, A. (2011). *Los desafíos de la gobernabilidad*. México: Flacso/IISUNAM/Plaza y Valdés.
- Constituyente, A. N. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito: Ediciones Legales.
- De Sousa Santos, B. (2011). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura*. Madrid/Bogotá: Trotta/Ilsa.
- Ecuador, M. d. (08 de Noviembre de 2018). *Ministerio de Educación*. Obtenido de Ministerio de Educación: <https://educacion.gob.ec/>
- Fernández Enguita, M. (2014). Del derecho incompleto a la educación: gratuidad escolar, costes indirectos y política educativa. *Avances en supervisión educativa*, nº 22.
- Mayorga, F., & Córdova, E. (2007). Gobernabilidad y Gobernanza en América Latina. *Working Paper NCCR Norte-Sur IP8*.
- Paramio, L., & Revilla, M. (2006). *Una nueva agenda de reformas políticas en América Latina*. Madrid: FUNDACIÓN CAROLINA.
- Pazé, V. (2016). La demagogia, ayer y hoy. *Andamios vol.13 no.30*. Scartascini, C., Spiller, P., Stein, E., & Tommasi, M. (2011). *El juego político en América Latina: ¿Cómo se deciden las políticas públicas?* Colombia: Mayol Ediciones S.A.
- Velásquez Gavilanes, R. (2009). Hacia una nueva definición del concepto "política



pública". *Desafíos vol. 20*, 149-187.



Políticas de distribuição intergovernamental de recursos da educação básica na Argentina e no Brasil

Nalú Farenzena

Resumo

O objetivo é discutir características de instrumentos de distribuição de recursos para a educação entre entes federativos, no Brasil e na Argentina. A principal interrogação se refere a tendências das políticas de governos de esquerda e centro-esquerda, das décadas de 2000 e 2010 (até 2014), em contraste com as de governos de direita e centro-direita, da década de 1990. São apresentados resultados de uma pesquisa de análise comparativa de políticas educacionais da Argentina, do Brasil e do Uruguai; essa pesquisa abrange diversos eixos da política educacional, desdobrados em dimensões. O recorte deste texto está na dimensão distribuição intergovernamental de recursos, do eixo políticas de financiamento da educação, pelo qual somente será pertinente tratar da Argentina e do Brasil. Na década de 2000, nos dois países, assumiram governos nacionais progressistas, em contraste com a década de 1990, quando políticas neoliberais predominaram. Tal movimento justificou o estudo de semelhanças e diferenças em políticas educacionais. Foram utilizadas ferramentas da análise de políticas públicas e de estudos comparados; referências bibliográficas sobre os contextos político, econômico e educacional deram suporte à contextualização das políticas. Nos dois países, foram encontradas semelhanças em ações públicas de distribuição intergovernamental de recursos, em virtude do caráter federativo da organização político-administrativa mais geral e da educação. Tanto no Brasil como na Argentina há a constituição de fundos, embora existam diferenças quanto à finalidade dos mesmos.

Palavras-chave: financiamento da educação; políticas públicas de educação; financiamento da educação no Brasil; financiamento da educação na Argentina; federalismo e educação

Introdução

O texto trata de políticas de distribuição de recursos entre esferas de governo no Brasil e na Argentina, sendo utilizados resultados de uma pesquisa interinstitucional que teve como escopo a análise comparativa de políticas públicas educacionais, de âmbito nacional e nas etapas anteriores à educação superior¹, da Argentina, do Brasil e do Uruguai, dos anos 2000 e até 2014. Esse projeto envolveu pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil, Universidad de la República, Uruguai, e Universidad Nacional de



Córdoba, Argentina; abrangeu três eixos: legislação, governo e coordenação dos sistemas educacionais; políticas inclusivas e políticas de financiamento público da educação².

Na década de 2000, na Argentina e no Brasil, assumiram governos nacionais mais progressistas em contraste com a década de 1990, quando políticas de corte neoliberal foram implementadas. Tal movimento justificou o estudo de semelhanças e diferenças em políticas educacionais, dentre as quais aqui são enfocados marcadores referentes ao *financiamento público da educação* nos dois países, os quais delimitam as políticas de distribuição de recursos entre as esferas de governo na educação básica.

No que concerne às políticas públicas de financiamento da educação, a comparação abrangeu diversas dimensões, das quais, neste texto, são referenciados conteúdos de três delas: responsabilidades governamentais no financiamento da educação, gasto público em educação e características de fundos ou outros mecanismos de distribuição de recursos. Apenas a Argentina e o Brasil serão objeto de análise, pois são países federativos, com repercussões da organização federativa na educação e no financiamento da educação e com a instituição de mecanismos de distribuição e redistribuição de recursos entre os entes federativos.

Em termos de metodologia, foram utilizadas ferramentas da análise de políticas públicas e de estudos comparados de política educacional. Realizamos análise do conteúdo de normas de âmbito nacional, sendo definidas categorias comparativas (especificação de dimensões na política de financiamento), desdobradas em subcategorias (tópicos em cada dimensão). Referências bibliográficas referentes aos contextos político, econômico e educacional de cada país deram suporte à contextualização das políticas de financiamento, essencial às finalidades comparativas.

O texto está organizado em cinco seções, incluindo esta introdução. As seções dois a quatro abordam, respectivamente, as responsabilidades governamentais no financiamento público da educação, os gastos em educação e mecanismos de distribuição de recursos entre governos. O último segmento do trabalho tem caráter conclusivo, sendo sintetizadas semelhanças e diferenças entre os dois países, tendo em conta as situações de manutenção ou redefinição, pelo contraste entre o período de governos progressistas e o anterior.



Responsabilidades governamentais no financiamento da educação na Argentina e no Brasil

A *Nación Argentina* é uma república federativa, presidencialista, constituída por 23 províncias e a Cidade Autônoma de Buenos Aires. É um Estado federativo, sendo as províncias e a Cidade de Buenos Aires as instâncias de governo subnacional; existem municípios, cuja autonomia deve ser delimitada nas constituições das províncias.

De 1966 a 1973 e, em seguida, de 1976 a 1983, o país viveu sob ditaduras militares. Em 1983 iniciou-se um período de recuperação da democracia, com eleição presidencial; um período conturbado, em que o governo nacional teve que lidar com a pesada carga da ditadura e um processo hiperinflacionário. De 1989 a 1999, Carlos Menem (Partido Justicialista) foi o presidente, em dois mandatos, tendo sido implementadas, no período, políticas de estabilização e ajuste estrutural radicais, de cariz neoliberal. Entre 1998 e 2002, a Argentina passou por uma grave crise, econômica e política, marcada por renúncias e posses no topo do Poder Executivo nacional. Em 2003 assumiu novo presidente eleito, Néstor Kirchner, do Partido Justicialista, de um grupo político opositor ao menemismo. A orientação política chamada *kirchnerismo* esteve à frente do Executivo por três mandatos, com Néstor Kirchner (2003-2007, um mandato) e Cristina Kirchner (2007-2015, dois mandatos).

No período dos governos Kirchner, foi adotado um agregado de propostas sobre política econômica, algumas em contradição com as praticadas no processo de reorganização econômica do governo anterior, como o questionamento de acordos com o Fundo Monetário Internacional (FMI), regulação das empresas privatizadas e definições em termos de renacionalização de empresas públicas privatizadas (Lozano, 2006).

A provisão de *educación básica* pública – educação inicial, educação primária e educação secundária – é realizada pelas províncias, circunstância que resultou de sucessivos processos de transferência de responsabilidades do governo nacional para as unidades subnacionais. Este arranjo não foi alterado nos governos *kirchneristas*, mas a *Ley Nacional de Educación* – LEN (Ley n. 26.206, 2006a), de 2006, “expresa claramente que el Estado Nacional, los Estados provinciales y la Ciudad de Buenos Aires tienen la ‘responsabilidad indelegable’ de proveer educación de calidad a todos los habitantes de la Nación y garantizar además el financiamiento educativo [...]” (Kravetz, 2014, p. 3).

O art. 4º da LEN responsabiliza todos os entes da federação – governo nacional, Cidade Autônoma de Buenos Aires (CABA) e as províncias – na garantia da gratuidade. Após



declarar que ao Estado cabe garantir o financiamento da educação, a LEN determina que o Estado nacional, as províncias e a CABA destinem à educação pelo menos o equivalente a 6% do PIB nacional.

A Lei n. 26.075, chamada *Ley de Financiamiento Educativo* (Ley n. 26.075, 2006b), estabelece o aumento progressivo da aplicação de recursos em educação, ciência e tecnologia, tendo como meta atingir um gasto correspondente a 6% do PIB argentino em 2010. Conforme essa Lei, dos recursos adicionais para atingir a meta, o compromisso do governo nacional representa uma proporção de 40%, e o das províncias e CABA, 60%; os primeiros deveriam ser aplicados nos órgãos dependentes do Estado nacional e apoio aos governos subnacionais, e os segundos prioritariamente na melhoria da remuneração docente, na hierarquização da carreira docente e na adequação da infraestrutura.

Cabe observar que a aprovação da *Ley de Financiamiento Educativo* foi a culminância de um processo de luta encabeçado pela categoria dos professores argentinos, em face das consequências da transferência das escolas públicas para as províncias, sem financiamento adequado (Yaski, 2016). Apesar da existência de transferências nacionais compensatórias, uma série de fatores acirrou a crise do financiamento da educação nas províncias na década de 1990, levando a que, a partir de 1997, a Confederação de Trabalhadores da Educação da Argentina (CTERA) desencadeasse um forte movimento para que o Estado Nacional voltasse a financiar a educação. Como resultado desse movimento, em 1998 foi criado o *Fundo Nacional de Incentivo Docente* (FONID), financiado, primeiramente, com um imposto anual aplicado sobre veículos e mais tarde por outras fontes.

A *República Federativa do Brasil* é formada pela união indissolúvel dos estados, municípios e Distrito Federal (DF), constituindo-se como Estado democrático de direito. A organização político-administrativa compreende a União (comumente chamada *governo federal*), os 26 estados, o DF e os municípios, em número de 5.570 em 2017³, considerados autônomos, nos termos constitucionais-legais.

O Brasil, entre os anos de 1964 e 1985 esteve sob uma ditadura militar-civil. A redemocratização ocorreu de forma gradual. Entre 1990 e 2002, período caracterizado pela adoção de políticas neoliberais, os mandatos e presidentes foram: de 1990 a 1994, Fernando Collor de Mello e o vice Itamar Franco, ambos do Partido da Reconstrução Nacional (PRN), tendo o segundo assumido a presidência em função de *impeachment* do presidente eleito; 1995-1998 e 1999-2002, Fernando Henrique Cardoso, do Partido



da Social Democracia Brasileira (PSDB). De 2003 a meados de 2016, o Brasil teve na presidência uma coalizão de centro-esquerda liderada pelo Partido dos Trabalhadores (PT), com os seguintes presidentes: Luiz Inácio Lula da Silva (dois mandatos, de 2003-2006 e 2007-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014 e um mandato inconcluso em função de *impeachment*, de 2015 a agosto de 2016).

Morais e Saad-Filho (2011), argumentam que a política econômica brasileira, a partir do segundo governo Lula da Silva, caracterizou-se por um hibridismo que mesclava políticas macroeconômicas neoliberais com políticas de desenvolvimento com equidade, o que os autores qualificam como a suspensão de uma incompatibilidade. Para Fagnani (2011), houve, no período de 2006 a 2010, *ensaios desenvolvimentistas*, com ampliação do gasto social, para o que concorreram melhorias no mundo do trabalho e nas contas públicas e certo descrédito da ideologia neoliberal com a crise financeira internacional de 2008.

A responsabilidade pela provisão de educação escolar é compartilhada pelos três níveis governamentais do país, com prioridades para cada qual: municípios, educação infantil e ensino fundamental; estados, ensino fundamental e ensino médio; a União deve organizar e financiar a rede pública federal de ensino – que atende majoritariamente educação superior e ensino técnico – e prestar assistência financeira e técnica aos estados e municípios, para garantir equalização de oportunidades e padrão mínimo de qualidade de ensino (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

Cabe sublinhar que, na Lei do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei n. 13.005, 2014), foi fixada uma meta de gasto público em educação como proporção do PIB: 7% até o quinto ano de vigência do Plano (2019) e 10% até 2024. Definir as fontes de recursos para atingir a meta e a contribuição de cada esfera de governo neste esforço permanecem como desafios consideráveis.

A cooperação federativa no financiamento da educação tem se efetivado por meio de uma série de políticas, descritas mais adiante.

Gasto público em educação

Dada a variação significativa em dados de gasto público entre diferentes fontes de informação, foram selecionados indicadores do Instituto de Estatísticas da UNESCO (Quadro 1)⁴.



| Indicador/Ano | 2000 | 2006 | 2011 |
|---|------|------|------|
| Gasto em Educação/PIB (%) | 4,6 | 3,7 | 5 |
| Gasto em Educação/Gasto das Administrações Públicas (%) | 16,2 | 16,4 | 16,0 |
| Gasto Educação Primária/PIB per capita (%) | 12,4 | 10,3 | 13,5 |
| Gasto Educação Secundária/PIB per capita (%) | 15,8 | 14,9 | 19,6 |

Quadro 1

Indicadores de Gasto Público em Educação – Argentina – 2000, 2006 e 2011. Nota: Dados extraídos do Instituto de Estatísticas da UNESCO.

A proporção de gasto em educação/PIB aumenta em 2011, após uma queda em 2006. A proporção do gasto em educação em relação ao gasto total dos governos tem, em 2011, representatividade menor no que nos anos anteriores, indicando que outras prioridades foram definidas no período. Os percentuais de gastos em educação primária e em educação secundária sobre o PIB *per capita* aumentaram em 2011. Em três indicadores as proporções aumentaram em 2011, evidenciando que, a partir dos governos mais progressistas, a educação contou com maior volume de recursos.

Adicionalmente, dado o foco deste texto, expomos dados de uma fonte nacional: a Tabela 1 contém valores de gasto público por estudante em algumas províncias e Cidade de Buenos Aires, de 2005 e 2015.

| Jurisdições | 2005 | | 2015 | |
|------------------------|----------------------------|-------------------------|----------------------------|-------------------------|
| | Gasto por Aluno (em pesos) | Base: Média do País=100 | Gasto por Aluno (em pesos) | Base: Média do País=100 |
| Buenos Aires | 1.965,64 | 102 | 25.851,60 | 97 |
| Ciudad de Buenos Aires | 3.343,15 | 174 | 40.541,68 | 152 |
| Córdoba | 1.600,32 | 83 | 23.287,87 | 87 |
| La Rioja | 2.042,27 | 106 | 24.966,66 | 94 |
| Mendoza | 1.698,27 | 88 | 26.404,77 | 99 |
| Misiones | 987,67 | 51 | 18.121,73 | 68 |
| Neuquén | 3.528,12 | 183 | 53.045,53 | 199 |
| San Juan | 1.715,15 | 89 | 22.588,85 | 85 |
| Tierra del Fuego | 5.445,93 | 283 | 69.551,26 | 261 |
| Tucumán | 1.366,66 | 71 | 20.314,02 | 76 |
| Média País | 1.924,09 | 100 | 26.652,85 | 100 |

Tabela 1: Gasto Público em Educação por Aluno do Setor Estatal, por Jurisdição Subnacional – Argentina – 2005 e 2015. Nota: Dados extraídos de Dirección de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación y Desporto⁵.



A par da média do país, em 2005, 12 unidades territoriais ficaram abaixo e outras 12 ficaram acima. Em 2015, 13 unidades tiveram valor por aluno maior que a média, uma teve praticamente o mesmo valor e outras 10 apresentaram valores maiores. Nos dois anos, há unidades que se destacam por valores mais baixos, em torno de 70% ou menos da média: em 2005, Corrientes, Formosa, Misiones, Salta e Tucumán; em 2015, Salta e Santiago del Estero. Em 2005 e 2015, seis jurisdições registraram valores iguais ou superiores a 50% da média e, destas, uma apresentou mais que o dobro da média em 2005 (Santa Cruz) e duas mais que o dobro da média em 2015 (Santa Cruz e Tierra del Fuego). Os dados evidenciam a manutenção da desigualdade entre as províncias no que se refere à capacidade de gasto em educação, mesmo que em 2015 o número de unidades com valores de gasto por aluno em torno de 70% ou menos da média tenha sido menor. Mesmo que haja transferências de recursos do governo nacional visando maior equilíbrio, as províncias se diferenciam na origem, quer dizer, nos recursos próprios.

| Indicador/Ano | 2000 | 2006 | 2011 |
|---|-------|-------|-------|
| Gasto em Educação/PIB (%) | 3,9 | 4,9 | 5,7 |
| Gasto em Educação/Gasto das Administrações Públicas (%) | 11,45 | 12,42 | 15,27 |
| Gasto Educação Primária/PIB per capita (%) | 10,6 | 15,4 | 20,8 |
| Gasto Educação Secundária/PIB per capita (%) | – | 17,9 | 22,6 |

No Quadro 2 são apresentados alguns indicadores do gasto em educação no Brasil.

Quadro 2 Indicadores de Gasto Público em Educação – Brasil – 2000, 2006 e 2011

Nota: Dados extraídos do Instituto de Estatísticas da UNESCO.

A evolução, nos quatro indicadores, foi positiva. O nível de gasto em educação como proporção do PIB aumentou 1,8 ponto percentual entre 2000 e 2011; cresceu a representatividade do setor educacional no gasto público geral das administrações públicas (3,8 pontos percentuais a mais entre 2000 e 2011); a porcentagem do gasto por aluno em educação primária (anos iniciais do ensino fundamental) como proporção do PIB *per capita* teve acréscimo de 10,2 pontos percentuais entre 2000 e 2011; já na educação secundária (anos finais do ensino fundamental e ensino médio), entre 2006 e 2011 foram 4,7 pontos percentuais a mais no gasto por aluno/PIB *per capita*.

Com o intuito de ilustrar, em alguma medida, as diferenças em termos de capacidade de gasto em educação básica nos estados, e na falta de dados que consolidem o total



de gasto em cada unidade territorial, apresentamos, na Tabela 2, os valores por aluno do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), de 1998 e 2006, e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), de 2014. Foram selecionados o Distrito Federal e nove dos 26 estados.

| Estados e DF | 1998 | VA Mínimo 1998=100 | 2006 | VA Mínimo 2006=100 | 2014 | VA Mínimo 2014=100 |
|--------------------|---------------|-----------------------|-----------------|-----------------------|-----------------|-----------------------|
| Alagoas | 959,48 | 107 | 1.141,92 | 106 | 2.476,37 | 100 |
| Bahia | 899,51 | 100 | 1.174,83 | 109 | 2.476,37 | 100 |
| Distrito Federal | - | - | 2.767,96 | 257 | 3.195,02 | 129 |
| Goiás | 988,03 | 110 | 1.715,22 | 159 | 2.966,71 | 120 |
| Maranhão | 899,51 | 100 | 1.076,89 | 100 | 2.476,37 | 100 |
| Mato Grosso do Sul | 1.045,14 | 116 | 2.254,22 | 209 | 2.950,55 | 119 |
| Pará | 899,51 | 100 | 1.076,89 | 100 | 2.476,37 | 100 |
| Roraima | 2.572,88 | 286 | 3.537,94 | 329 | 3.929,98 | 159 |
| Rio Grande do Sul | 1.601,98 | 178 | 2.347,34 | 218 | 3.243,34 | 131 |
| São Paulo | 1.876,12 | 209 | 2.867,90 | 266 | 3.289,24 | 133 |
| VA Mínimo | 899,51 | 100 | 1.076,89 | 100 | 2.476,37 | 100 |

Tabela 2: Valor Mínimo por Aluno dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Urbano no FUNDEF (1998 e 2006) e no FUNDEB (2014), por Estado – Brasil (em R\$ 1,00 de dez. 2014)

Nota 1: Dados extraídos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Nota 2: valores constantes de dezembro de 2014, correção pelo INPC.

No ano de 2006, quando a complementação da União representou apenas 1% dos recursos do FUNDEF dos estados e municípios, as diferenças entre os valores mínimos dos estados eram muito acentuadas: em treze estados, a diferença maior ficou em até 50%, em sete estados ficou entre 50 e 100% a mais; dez estados tinham um valor que era mais do que o dobro do mínimo nacional. Em 2014, oitavo ano de vigência do FUNDEB, somente um estado (Roraima) tem valor por aluno maior que 50% que o valor mínimo nacional. A maior equiparação se deveu ao aumento da contribuição da União ao Fundo, que passou a ser de 10% dos recursos dos entes subnacionais.

Cabe comentar que, do gasto total público em educação, as proporções de cada esfera ficam perto de 20% para a União, 40% estados e 40% municípios. Essa partilha demonstra o esforço maior realizado pelos estados e pelos municípios, considerando sua atuação direta na oferta de educação básica e a apropriação relativamente menor da carga tributária. É em razão dessa configuração que o aumento da participação da



União no financiamento público da educação tem feito parte da agenda de políticas públicas nos últimos anos.

Características de fundos ou outros mecanismos de distribuição de recursos entre níveis de governo

Na Argentina, A *Ley de Financiamento Educativo* estabeleceu, por um prazo de cinco anos, a destinação específica de recursos *coparticipables* para garantir condições equitativas e solidárias no sistema educativo nacional; também criou o Programa Nacional de Compensação Salarial Docente e prorrogou, por cinco anos, o Fundo Nacional de Incentivo Docente⁶. Assim sendo, a lei tinha dupla finalidade: ampliar os recursos destinados à melhoria do sistema educacional e reduzir as diferenças de capacidade de financiamento da educação e de salários dos docentes entre as províncias.

O art. 75 da Constituição Argentina prevê que o Congresso pode estabelecer e modificar destinação específica de “[...] recursos coparticipables, por tiempo determinado, por ley especial aprobada por la mayoría absoluta de la totalidad de los miembros de cada Cámara [...]” (Constitución de la Nación Argentina, 1994). Em relação à assistência financeira do governo nacional na educação, por coparticipação, o artigo 8º da *Ley de Financiamento Educativo* apresenta os critérios de alocação de recursos a cada província e à Cidade Autônoma de Buenos Aires, os quais referem-se às seguintes proporções de cada ente no total: a matrícula nos níveis inicial ao superior não universitário (ponderação de 80%); a incidência relativa da ruralidade na matrícula de educação comum (ponderação 10%); a população não escolarizada, de três a dezessete anos (ponderação 10%). A partir desses critérios, a distribuição dos recursos nacionais se daria por um índice atribuído a cada ente. A implementação da assistência financeira dependeria da assinatura de convênios bilaterais, nos quais constariam os recursos provinciais e nacionais, as metas a alcançar e os meios de monitoramento da correta aplicação dos recursos.

O artigo 9º da *Ley de Financiamento Educativo* criou, no âmbito do Ministério de Educação, o *Programa Nacional de Compensação Salarial Docente*, cujo objetivo é contribuir para reduzir as desigualdades no salário inicial dos docentes entre as províncias. São definidos na *Ley* os critérios para a alocação de recursos às jurisdições. O funcionamento e as exigências a serem cumpridas pelas províncias e Cidade



Autônoma de Buenos Aires para acessar os recursos são regulamentados pelo Poder Executivo nacional, com a participação do Conselho Federal de Cultura e Educação.

O artigo 14 previu que a distribuição anual dos recursos do orçamento nacional destinada aos sistemas educativos das províncias e da Cidade Autônoma de Buenos Aires deveria observar: a distribuição nacional da matrícula e da população não escolarizada de três a dezessete anos; a incidência relativa da população rural no total da matrícula e da população não escolarizada; a capacidade financeira e o esforço financeiro de cada ente; a incidência da distorção idade-série; as taxas de repetência e de evasão⁷.

No caso brasileiro, cabe destacar neste item do texto a principal política de redistribuição de recursos financeiros na educação, o FUNDEB, a repartição do Salário-Educação e programas federais de assistência financeira aos entes subnacionais.

O FUNDEB passou a vigorar em 2007, em substituição ao FUNDEF, que, embora funcionando em moldes semelhantes, era exclusivo do ensino fundamental. O novo fundo abrange também a educação infantil e o ensino médio, além de modalidades de ensino antes excluídas da distribuição de recursos, como a educação de jovens e adultos. Foram ampliados também a quantidade de impostos e os percentuais destes destinados ao FUNDEB. O governo nacional deixou de ter participação financeira incerta e passou a contribuir de modo permanente e em bases fixas (10% do total do montante nacional). Também foram feitas modificações na composição e no funcionamento dos conselhos de acompanhamento e controle social atrelados aos fundos.

Os objetivos explícitos do FUNDEB são: manter e desenvolver a educação básica e valorizar os profissionais docentes da educação. Pode também ser considerado seu objetivo a maior equiparação na capacidade de gasto em educação básica dos entes federativos.

São fundos estaduais de natureza contábil e redistributiva, compostos por uma parte significativa dos recursos da receita resultante de impostos dos estados e dos municípios vinculada à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) e por recursos complementares da União. A contribuição ao FUNDEB de cada estado e cada município é de 20% de parte dos impostos vinculados à educação, e a repartição dos recursos, feita no âmbito de cada estado, leva em conta as proporções de matrículas de cada ente.



A complementação da União, que deve corresponder a, no mínimo, 10% dos recursos totais de contribuição dos governos estaduais e das prefeituras, é a transferência de recursos a fundos estaduais cujos recursos próprios do governo estadual e das prefeituras não permitem atingir o valor mínimo nacional por aluno.

O Salário-Educação, uma contribuição social destinada à educação básica, é arrecado pela Receita Federal do Brasil e repartido entre o governo federal (que fica com uma proporção em torno de 40%) e governos estaduais e municipais (de acordo com o que é arrecado em cada estado e com as proporções de matrículas de cada ente na educação básica). O montante apropriado pelo governo federal é utilizado para financiar políticas de assistência técnica e financeira aos governos subnacionais.

O governo federal, por meio do Ministério da Educação, oferece políticas de assistência financeira, nas categorias transferências legais e transferências voluntárias. Em *transferências legais* são incluídos os recursos que devem ser transferidos pelo governo da União para estados, Distrito Federal e municípios por força de determinação da Constituição da República ou de lei federal. Incluem-se nessa categoria, entre outros: a complementação da União ao Fundeb; o Programa Nacional de Alimentação Escolar; o Programa Dinheiro Direto na Escola (modalidade Básico); o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar; o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego.

A União realiza também as chamadas transferências voluntárias, cabendo-lhe estabelecer ações, critérios e condições para realização dessas transferências. Atualmente, por força de lei, os entes subnacionais devem elaborar um Plano de Ações Articuladas para se habilitarem à recepção de assistência voluntária da União.

Comentário conclusivo

O movimento mais geral nos dois países foi de redefinição em aspectos tidos, no estudo, como constitutivos das responsabilidades governamentais na educação, expresso de modo mais significativo na alteração, para mais, nas referências para o gasto em educação, bem como repactuações na distribuição de responsabilidades entre os governos nacional e subnacionais.

Em relação aos gastos em educação, pode ser apontado um deslocamento, no sentido de redefinição, embora moderada. Em menor ou maior grau, aumentou o nível de gastos em educação em relação ao PIB e foram estabelecidas, em lei, metas para seu incremento. Igualmente, com modulações no período, na Argentina e no Brasil



persistem as desigualdades regionais na capacidade de gasto dos governos subnacionais.

No que concerne a fundos ou outros mecanismos de distribuição dos recursos, um movimento de redefinições ocorreu no Brasil e na Argentina, em ambos os casos para minimizar as desigualdades na capacidade de gasto dos entes de governo subnacionais, em que se salienta a criação do Fundeb no Brasil e a instauração, na Argentina, do Programa Nacional de Compensação Salarial Docente e do mecanismo de coparticipação de recursos no setor educacional.

Os gastos em educação tiveram crescimento, assim como foram estabelecidas metas de aumento do nível deste gasto, sobressaindo, neste contexto, a prioridade dada à elevação dos salários docentes. Houve, nos dois países, prorrogação, redefinição ou instituição de instrumentos para minimizar as desigualdades territoriais na capacidade de gasto dos governos, mantendo-se, contudo, assimetrias que comprometem a igualdade na oferta educacional.

Nas federações argentina e brasileira, a distribuição de responsabilidades entre os entes federativos no financiamento e na oferta de educação não são os mesmos, mas, em ambas, as pactuações interfederativas são desafios permanentes com vistas à equiparação nas capacidades de gastos dos governos subnacionais. Nesse marco, uma questão-chave é a efetividade do papel redistributivo dos governos nacionais.

Notas

¹Para fins de leitura mais fluente, chamaremos as etapas anteriores à educação superior de *educação básica*, grafando o termo em itálico quando se referir à Argentina, pois, nesse país, essa nomenclatura não existe.

²A pesquisa intitula-se *Estudo comparado de políticas públicas educacionais nacionais da Argentina, Brasil e Uruguai (2001-2014)* (Farenzena, Bentancur, & Kravetz, 2013). O projeto foi financiado pelo CNPQ, edital universal, 2013.

³Considerarmos que são três esferas ou níveis de governo – União, estados e municípios – pois o Distrito Federal acumula atribuições de estado e município.

⁴A opção pela fonte UNESCO se deve ao fato de que os mesmos dados, no mesmo período, estão disponíveis também para o Brasil.



⁵Recuperado em 18 novembro, 2017 de: <http://portales.educacion.gov.ar/dpe/costos-educativos-cgecse/gasto-ley-n%c2%b0-26-075/>.

⁶O FONID foi prorrogado diversas vezes, ainda está vigente em 2017 e consta nos planos orçamentários de 2018.

⁷Entendemos que esse preceito é de caráter permanente, portanto, não diz respeito ao programa transitório de coparticipação de recursos.

Referências

Constitución de la Nación Argentina, de 22 de agosto de 1994. (1994). *Boletín Oficial*. Buenos Aires.

Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988 [versão atualizada, com emendas constitucionais e identificação das modificações]. (1988). *Diário Oficial da União*. Brasília, p. 1.

Fagnani, E. (2011). A Política Social do Governo Lula (2003-2010): perspectiva histórica. *SER Social*, 13(28), 41-80. doi: https://doi.org/10.26512/ser_social.v13i28.12682

Farenzena, N., Bentancur, N., & Kravetz, S. (2013). *Estudo Comparado de Políticas Públicas Educacionais Nacionais da Argentina, Brasil e Uruguai (2001-2014)*. Projeto de Pesquisa, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Kravetz, S. (2014). *El Sistema Educativo en Argentina: aportes para el proyecto trinacional Argentina-Brasil-Uruguay*. Córdoba.

Lei n. 13.005, de 13 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. (2014). *Diário Oficial da União*. Brasília, p. 1.

Ley n. 26.206, de 2006. Ley de Educación Nacional. (2006a). *Boletín Oficial*. Buenos Aires.

Ley n. 26.075, de 09 de janeiro de 2006. Ley de Financiamiento Educativo [...]. (2006b). *Boletín Oficial*. Buenos Aires.

Lozano, C. (2006). Argentina. In A. Elias (Org.). *Los Gobiernos Progresistas en Debate* (pp. 23-33). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado em 18 novembro, 2017, de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100824124133/gprogre.pdf>.

Morais, L., & Saad-Filho, A. (2011). Da Economia Política à Política Econômica: o novo-desenvolvimentismo e o Governo Lula. *Revista de Economia Política*, 31(4), 507-527. doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-31572011000400001>



Yaski, H. (2016). Financiamiento Educativo: una lucha histórica de la CTERA. In CTERA. *Porque Defendemos la Educación Pública de Calidad Reclamamos una Nueva Ley de Financiamiento Educativo* (pp. 6-9). Buenos Aires: Ediciones CTERA.



Reformas sociais e educacionais no brasilnos tempos do neoliberalismo e do necrobiopoder

Filipe Gervásio Pinto da Silva

Introdução

Este ensaio tem como objeto de reflexão as reformas sociais e educacionais que tem vindo a ser implementadas no Brasil, compreendendo como núcleo duro orientador de tais reformas o regime de acumulação neoliberal e sua estratégia de estabilidade baseada no necrobiopoder do Estado e/ou por ele justificado. Atravessa a necessidade de elaboração de duas grandes sínteses, quais sejam; a da relação entre neoliberalismo e necrobiopolítica no Brasil e a relação fulcral entre as reformas sociais reformas educacionais em curso.

Este texto é um ensaio; e o é sobretudo pelo tipo de intervenção teórica que realiza, pela sua característica metodológica e pela forma do emprego de sua linguagem e de suas reflexões. Assim, não é demais admitir que a sua intervenção e o alcance da reflexão ocorrem pela via de desvelar os pressupostos a as abordagens que alimentam a realidade social e educacional que se apresenta no cenário brasileiro, baseada em um conjunto de reflexões deste autor. Estas reflexões dão conta de forma mediata e não imediata dos dados concretos e da reflexão construída em pesquisa empírica, no entanto, encontram-se irremediavelmente amarradas às razões econômicas e políticas que fazem desdobrar as reformas sociais e educacionais. Se é verdade que as ideias podem se converter em força material, como dizia Marx, o que sustenta o concreto é quase tão concreto quanto ele. Os fundamentos das reformas sociais e educacionais têm uma base concreta que datam do reordenamento do neoliberalismo, cujo ponto de rolagem é um conservadorismo revigorado que, no fim, podem ser visualizadas em cada expressão destas reformas.

É; para além do limite da tentativa de quem escreve, também pela dificuldade em delimitar em uma linha precisa do que seja um ensaio que este texto não deixa de ensaiar ser um ensaio. Ensaio sobre um tema amplo, abrangente e polissêmico. E se isto é verdade, é melhor ensaiar em mosaico, construindo críticas e possíveis sínteses de vários outros olhares sobre a realidade.

Não há aqui nenhum compromisso com a exclusividade teórico-analítica das questões que irão se apresentar, de modo que ainda que as premissas dialéticas ao sabor de



Marx se vejam a toda hora interpeladas e em relação com os estudos sobre necrobiopolítica e sua relação com a força como agente do regime de acumulação, exercendo –se sobretudo nesta idade autoritária neoliberal.

Em relação à primeira abordagem, podemos dizer que é uma abordagem guarda-chuva. Uma abordagem guarda-chuva serve não apenas para proteger um texto da chuva de coisas que ele não é, senão para abrigar um conjunto de ideias que, sem se confundir consigo mesmo, possam estar em diálogo para atravessar um determinado curso.

Os dois lados dos ensaios de sínteses que realizamos (neoliberalismo x necrobiopoder e reformas sociais x reformas educacionais) não deixam para se abraçar ao final do texto, vão o tempo todo lado a lado, ainda que sejam apresentadas, em momentos específicos do texto, com seus próprios braços.

O laço entre elas pode ser enunciado na tese marxista de que a força é sempre um agente capataz de garantia das necessidades de acumulação do capital. É neste laço que as atuais necessidades de acumulação do capitalismo, em sua idade financeira e neoliberal, recrutam mais intensamente usos de forças que, no limite, são expressões do necrobiopoder sempre presente em nossa história colonial, seja em âmbito social ou educacional.

“O menino é o pai do homem”: as rupturas e o continuum (neo) liberal

A palavra neoliberalismo é hoje pronunciada como sendo sinônima de uma forma ampla de gerir a economia capitalista que a tudo explica supostamente pela simples pronúncia. É como se nada mais tivesse que ser dito, como se tudo se explicasse em si mesmo de modo autojustificado, suficiente e retoricamente competente.

Cabe ressaltamos que o neoliberalismo, longe de ser um axioma ou uma verdade incontestável, é uma arena na qual se travam muitas disputas e poucos consensos. O caminho escolhido neste texto será o de, para tratar do neoliberalismo, remontar, ainda que de maneira telegráfica, a gênese do liberalismo clássico, passando por suas principais rupturas e pelo *continuum* que também o atravessa. Será sempre preciso advertir que liberalismo e neoliberalismo não são sistemas que se sucedem, senão que comportam ênfases distintas dentro de um mesmo núcleo fundante. Como se verá adiante, duas são as contribuições fundamentais para a construção desta compreensão. A primeira diz respeito a Cristhian Dardot e Laval (2016), com o livro “ A nova razão do



mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal” e Neto (2004), com o artigo “Governamentalidades, neoliberalismo e educação”.

Se quisermos um caminho histórico para compreender as transformações do liberalismo, tanto do ponto de vista econômico quanto político (sem que estas dimensões estejam divorciadas), será preciso que nos desfaçamos de uma premissa amplamente compartilhada e amplamente mistificadora do real sentido do liberalismo e do neoliberalismo. A crença do abandono do Estado pelo liberalismo ou do Estado fraco.

O caminho histórico do liberalismo é então um caminho não de formas de abandono do Estado, senão de formas de como o Estado pode ser utilizado em função das necessidades do liberalismo. A tese parece torta (embora nunca tenha sido assumida como torta para Marx, que denunciou o Estado como comitê burguês), mas foi sem medo da controvérsia que Dardot e Laval (2016) acionaram a compreensão de liberalismo em sua relação íntima e alargada com o Estado moderno capitalista.

Poderíamos considerar o Liberalismo como ideologias que “sustentam e justificam o capitalismo” (Neto, 2004, p.02). Todavia, seria simplista não sinalizar para a influência do liberalismo enquanto *ethos*, como um modo próprio de estar no mundo. Isto coloca o liberalismo no centro daquilo que Michel Foucault chamou de governamentalidade (Neto, 2004), fazendo com que o liberalismo encontre uma dimensão política e reguladora em relação ao Estado que não lhe pode ser subtraída.

Os traços centrais do liberalismo clássico são: direito natural, liberdade de comércio, propriedade privada, crença nas virtudes do equilíbrio do mercado, mão invisível do mercado como reguladora espontânea da vida social. É também conhecida a função histórica do liberalismo no sentido de supostamente limitar a intervenção do Estado, bem como a primazia dos interesses individuais a serem regulados e satisfeitos pelo livre mercado. Esta compreensão, quando radicalizada, passou a ser compreendida como a versão atomista do liberalismo, da qual foram grandes expoentes Alemanha e Estados Unidos (Dardot e Laval, 2016).

As primeiras crises do liberalismo clássico se deram por inúmeros fatores, dentre os quais podemos mencionar: a necessidade cada vez mais premente de intervenção do Estado em diferentes esferas da vida social, os conflitos e as lutas de classes sociais, as novas relações com forças internacionais na cadeia produtiva, o monopólio produzido através da atuação de grupos cartelizados na economia e, de modo amplo, as insuficiências do chamado *Laissez Faire* (“deixar fazer”).



O liberalismo teve muitos “sacerdotes”, dada a sua força de doutrina de regulação da economia política espontânea e supostamente hegemônica e tantas vezes tratada como inequívoca. Estes sacerdotes contribuíram para a difusão e aprimoramento dos pressupostos do liberalismo clássico, mas muito pouco contribuíram aos primeiros sinais de sua ruína. Como sempre, o movimento de questionamento e de oxigenação da doutrina se deu através dos seus “hereges”.

Aqui, apresentamos o caminho anunciado por Dardot e Laval (2016). Alexis Tocqueville foi o primeiro herege que, de modo pioneiro constatou a relação íntima e histórica entre o Liberalismo e o Estado moderno, à revelia daqueles que consagravam uma certa estigmatização das relações com o Estado. Foram também dele as primeiras críticas feitas às debilidades do *Laissez-Faire*. John Stuart Mill destituiu a igualdade como fim da sociedade e colocou o progresso econômico como grande alvo, através da busca incessante pela riqueza e da vivência da democracia indireta.

No interior do conjunto das diferentes visões sobre o liberalismo, não faltaram visões sacralizadoras, cuja intenção seria recuperar os sentidos originais do liberalismo, atribuindo a eles todas as virtudes e relegando todos os defeitos às intervenções políticas ou às “blasfêmias” proferidas contra a tradição liberal clássica. Nesta direção, a voz mais agitada foi a de Hebert Spencer, que viria mais tarde a se tornar conhecido pelo seu spencerismo ou por um darwinismo social (que sempre blasfemou o próprio Darwin).

Spencer acreditava fielmente que o liberalismo havia sido traído, em seus sentidos mais ordinários e fundamentais e que havia, então a necessidade de uma refundação filosófica, afirmando pela primeira vez a primazia da concorrência como elemento central do liberalismo. Este “renascimento liberal”, assentado na concorrência, afirmava que as políticas de intervenção sobre os mais fracos representam ingerência e restrições, uma vez que toda medida coercitiva seria danosa. A medida coercitiva era uma chave de traição do liberalismo, uma vez que interferia na concorrência entregue a sua regulação espontânea.

Esta visão foi amplamente partilhada por William Graham Sumner, que defendia de maneira categórica que toda intervenção com vistas a regulação social era produto de um “sentimentalismo social”, que precisava ser expurgado da sociedade. Diante de cenário de escassez para tantos indivíduos, Sumner afirmava que a própria escassez era positiva, pois incentivava a ação baseada nas liberdades e a propriedade privada.



Em uma comparação clássica, poderíamos dizer, tomando de empréstimo as reflexões de Dardot e Laval (2016), que se o modelo da economia política clássica de Adam Smith e David Ricardo estava baseada na divisão do trabalho e na concorrência como necessidade, o modelo sustentado por Spencer defendia a especialização cada vez mais aprofundada e se justificava na teoria da evolução de Charles Darwin, para afirmar que a concorrência e a especialidade são filtros de seleção daqueles que saem vitoriosos na arena de afirmação social.

Poderíamos aqui adentrar ao universo de outros sacerdotes, hereges ou mesmo simpatizantes que estiveram dedicados a construir uma compreensão crítica ou não crítica sobre o liberalismo e a mencionar experiências como por exemplo a experiência de “Ordoliberalismo” alemã (que mais tarde desembocaria em Ordoliberalismo), que se propôs a pensar a regulação econômica do país não mais apenas baseada na política de preços, senão num arcabouço de governamentalidade jurídica e John Dewey, como uma expressão de liberal moderno, cuja preocupação incidia tanto na ordem econômica quanto na ordem social.

O elemento central aqui é percorrer a trilha da crise e das repostas para a crise na crença dos alcances do liberalismo clássico. Muitos acreditaram que a resposta para a crise do liberalismo seria remediá-lo com mais liberalismo, enquanto outros tantos acreditaram que o liberalismo clássico padecia de seu misticismo e esclerose.

Dentre aqueles que teorizaram o Estado de modo mais contundente, apresenta-se o marxista Karl Polanyi, que sentenciou que o Estado sempre esteve presente de forma decisiva no Liberalismo e que o mercado entregue a si mesmo, à sorte de sua mão invisível é incapaz de regular sozinho a vida social e conduziria, no fim, a formas extremas de ebulição social como o fascismo. Para Polanyi, o Estado tem um duplo dispositivo de liberação e retração das forças do mercado, a fim de regular a vida social.

Esta posição claramente provoca uma grave rachadura na ideia sacerdotal do livre mercado como regulador espontâneo da economia e da satisfação dos interesses individuais e possibilitará mais adiante a John Maynard Keynes sintetizar uma terceira via entre o socialismo e o liberalismo. Esta posição foi amadurecendo entre os liberais nos diversos ciclos de debate e instâncias de decisão da vida econômica e política na Europa, em confronto com as visões extremas do liberalismo clássico (Frederick Hayek e Ludwig Von Mises defendiam que a crise liberal era tão somente política) e também com posições intermediárias (Dardot e Laval, 2016).



O grande encontro/acontecimento para a refundação do liberalismo ficou conhecido como sendo o Colóquio de Lippman, do qual participaram inúmeros liberais de marcada influência teórica. Este “concílio” colocou em questão a preocupação com a insatisfação social, o olhar sobre os pobres, a necessidade de regulação do Estado e da afirmação do liberalismo como um objeto de estudo e de vocação cosmopolita. Havia no centro das preocupações a necessidade de oferecer respostas à sociedade capitalista e liberal sem romper o seu marco teórico fundacional, daí a necessidade de uma mais elevada compreensão teórica sobre as contradições do liberalismo para a reforma do capitalismo (Dardot e Laval, 2016).

Antes mesmo que se chegasse à definição de neoliberalismo, o chamado “novo liberalismo”, baseado em Keynes, pode ser definido como um “conjunto de meios jurídicos, morais, políticos e econômicos que permitam a sociedade individual mas em proveito de todos” (Dardot e Laval, 2016, p. 60).

Naquele momento, era necessária a contestação dos “dogmas” liberais, e não a dissolução do liberalismo, bem como pensar em formas de controle e governo social que evitassem uma possível “anarquia social”. Assim, a função de um neoliberalismo, agora nascente seria a de multiplicar as relações de contrato social com o Estado, buscando meios para a sua efetivação concreta. Aqui, nada pode questionar a efetivação que se dá pela garantia de uma ideia fundamental que passou a ser o novo mandamento, a nova escritura: a concorrência exacerbada de maneira máxima.

O (neo)liberalismo que antes possuía a “nobre” função de limitar os poderes soberanos, não mais poderia ser limitado por nada, nem mesmo pelas forças parlamentares. Para tanto era necessário compreender o neoliberalismo como um intervencionismo destinado a moldar politicamente as relações econômicas guiadas por concorrência.

Poderíamos muito bem dizer que o neoliberalismo seria uma espécie de decantação do que foi o novo liberalismo, apoiando a intervenção do Estado, mas opondo-se, no entanto, a qualquer entrave no jogo de concorrência dos interesses privados. É assim que um Spencer renasce, tendo dado a principal contribuição ao debate liberal, o da concorrência a qualquer preço.

Só que o próprio Spencer não se traduz em sua inteireza, um dos preços da garantia da concorrência é a relação de intervenção pelo Estado, amplamente condenada por ele. Renasce um Spencerismo sem a fobia estatal, muito mais lúcida e disposta a criar um sistema de dispositivos estatais que garantam a máxima de que a concorrência é um



princípio vital da vida social e individual. A ordem do mercado, por sua vez, é apenas um produto artificial a ser criado, inclusive com a ajuda estatal, de modo artificial e político (Dardot e Laval, 2016).

Neste sentido, entra em cena a necessidade do neoliberalismo, cada vez mais, se alimentar de uma ordem jurídica ativa e progressista, superando a “mística” do mercado regulador e a prevalência pura da economia. A política pública pensada pelo neoliberalismo é alicerçada na ideia de Estado de direito, política de adaptação às condições mutantes e auxílio no equilíbrio econômico. Para tudo e para todos, o filtro chama-se concorrência. Assim, a educação passa a ser uma arena de disputa não apenas econômica, senão civilizacional.

É preciso dizer que as mudanças e o capitalismo cambiante estão situados em um contexto no qual a própria base produtiva, antes eletrônica e de tecnologias pesadas, passa a ser microeletrônica e de base leve. Um capitalismo de bolso, capitaneado pelo setor de serviços passa a entrar em cena, também a idade industrial do capitalismo vai sendo progressivamente transformada em capitalismo financeiro. Assim, a necessidade de constante adaptação às mudanças tem origem e explicação de fundo na alteração da base produtiva e nos conflitos de ordem econômica para expandir as suas influências no arcabouço político, jurídico, cultural e educacional.

O conjunto de transformações que estão a ocorrer neste momento no cenário nacional e internacional demarca a reestruturação do *sistema sócio metabólico do capital* internacional (Mezaros, 2011), através da hegemonia do *capital financeiro* (Alves, 2003) e não mais do Capitalismo Industrial. Trata-se da hegemonia do *Capital Fictício* (Harvey, 2016), obtido pela acumulação de capital relativa ao trabalho improdutivo e especulativo, que tem como sujeitos principais, os fundos de pensão, bancos, sistemas de crédito e bolsas financeiras. Desta forma, o trabalho social e a força de trabalho humana deixam de ser a célula principal de geração de lucros, deixando de ser a força de produção de valor social (e conseqüentemente de mais-valor para a classe capitalista).

Nesta direção, as transformações vividas no mundo capitalista fizeram com que a sociedade deixasse de ser, em certo sentido, dos produtores para ser dos consumidores (Neto, 2004). A transição variou das fábricas para as empresas e a economia libidinal entrou em cena, gerindo os gostos e as subjetividades dos seus consumidores (Safatle, 2008). Palavras como marketing, design, polivalência e empreendedorismo ocuparam de vez a cena vocabular do capitalismo.



Uma sociedade assim, com vínculos materiais e produtivos tão fluidos necessita de um complexo sistema de governamentalidade, análogo ao que Foucault chamou de sociedade de controle, mas um controle a ser operado não mais decisivamente e não mais somente sobre o corpo, senão sobre o cérebro dos consumidores-cidadãos que vivem no chamado capitalismo cognitivo (Neto, 2004).

Cada vez mais, o sistema capitalista, para superar suas crises a muito custo de esforços e tempo, passa a acionar o Estado no sentido da garantia de uma governamentalidade jurídica que acione normas e procedimentos que garantam a acumulação por espoliação capitalista, com a quebra dos direitos sociais e trabalhistas e a marginalização dos trabalhadores e de diversos grupos sociais. O Estado passa a ser acionado para a garantir algo que enunciamos como tese inicial deste texto: as demandas do regime de acumulação. A força é mais decisivamente acionada em tempos de crise, seja na repressão física e na eliminação dos obstáculos à razão econômica financeira e global, seja no sistema jurídico de facilitação e de adaptação ao sistema capitalista financeiro.

Dizia Eduardo Galeano que “a justiça é uma serpente que só morde os descalços”. Se isto sempre foi verdade pela própria constituição do Estado dentro de uma sociedade capitalista, ganha agora novas nuances, novas formas de totalitarismo e de uso do poder estatal como poder de cancelar a vida e a morte. Faz parte da premissa neoliberal que o Estado seja governado por uma elite forte, quase sempre esta elite se confunde com uma elite que reproduz seu poder de modo familiar na política e que é avessa a toda uma população que é resultado de um processo histórico de colonialismo, capitalismo e patriarcado.

Este Estado forte e não fraco é um indutor de crescimento econômico ao sabor liberal, mas indutor também de formas de governamentalidade que garantam o neoliberalismo não apenas como uma ação econômica, senão espiritual de toda a população. Surge daí um novo sentido de totalitarismo, no qual tudo tem que concorrer, tudo tem que ser empresa e tudo tem que negar qualquer valor de cooperação, distribuição e preocupação social. Não apenas a revolução passa a ser uma palavra criminalizada, como seus parentes menos audaciosos, como sistema mínimo de proteção social garantias trabalhistas, garantia de dignidade humana a grupos marginalizados historicamente e assim por diante e além.

O estado não é fraco, é forte. Tão forte que é provedor para os poderosos e predador para os desvalidos (Santos, 2010). Tão forte que pratica o exercício do poder sobre a



vida, sobre “as carnes mais baratas no mercado”, sobre um povo historicamente afetado pela colonialidade, que é um poder sobre quem vive e quem não vive.

“Governar significa fazer desaparecer”

Esta foi uma expressão usada pelo filósofo Vladimir Safatle, na obra “Só mais um Esforço”, ao se referir à necropolítica brasileira, tendo como foco a Ditadura Militar e suas ressonâncias na contemporaneidade. Poderíamos dizer que ela é amplamente verdadeira desde toda a história do Brasil e da América Latina, que se inicia com um “pachakutik”, ou “mudança brusca” em língua Aymara. O que funda a experiência econômica, social, política e educacional no Brasil é a violação colonial, é a desumanização em seu sentido mais apurado.

A gestão destes territórios é então um modo de fazer desaparecer para governar. Um desaparecimento físico e/ou simbólico adotado como regra no Brasil e nas sociedades coloniais com um todo. O que funda a América Latina como primeira entidade geo-histórica do chamado mundo moderno é o “encobrimento do outro” (Dussel, 1994). Este encobrimento se deu pela via da colonização, materializada através da racialização, do eurocentrismo e, principalmente da construção de um mercado mundial (Quijano, 2005).

A racialização adotou com critério de validação a classificação de determinados grupos humanos como inferiores ou simplesmente como não humanos. A desumanização nas terras brasileiras não é então uma simples figura de pensamento, ela instituiu uma divisão racial do trabalho que alocava, por via de imposição, brancos, índios e negros aos regimes do assalariamento, servidão e escravidão respectivamente (embora haja exceções a este padrão). Esta classificação ajudou a alicerçar a Europa, segunda entidade geo-histórica da modernidade como centro dinâmico do capital mundial e a disseminar as cosmologias, conhecimentos, valores e modos de ser e estar no mundo europeus como referências civilizacionais.

Nestas terras coexistia uma articulação inédita de formas de trabalho que ia desde a reciprocidade e a pequena produção mercantil, até a escravidão e a servidão. Assim foi alicerçado o capitalismo no Brasil, em sua característica colonial e dependente do sistema econômico internacional. Quando estas formas de dominação não apagavam definitivamente a existência de determinados grupos baseados no critério de raça, eram suas concepções de vida e de conhecimento que eram apagadas via epistemicídio (Santos, 2010). Assim, a longa transição feudal para o sistema capitalista pode



encontrar no Pachakutiki um alvorecer fora da própria Europa que, por fim, teve que triunfar ainda sobre outras europas.

Diferentemente das sociedades metropolitanas, as sociedades coloniais tinham seu mercado incluindo pessoas, sua comunidade extremamente multicultural e o seu Estado situado em outro lugar (Santos, 2010). Estas marcas permanecem na constituição da nossa formação social brasileira e nos vínculos sócio-territoriais e identitários dos grupos autorizados a serem exterminados pela forma do Estado.

Para este lugar, a exceção é a regra e a desumanização uma rotina. A história parece longa e distante, mas ela não cansa de se repetir. De se repetir como regra para definir o destino da vida. Quando governar significa fazer desaparecer, há muitas formas possíveis de promover a desumanização e a morte. Ainda mais segundo a governamentalidade neoliberal, cuja sede precisa ser saciada devido ao alto custo das recuperações do capitalismo de suas crises sistêmicas e estruturais. Para repetir a tese de fundo deste texto uma vez mais; no momento de crise o uso da força é sempre mais brutal e assim sugeriram os grandes regimes totalitários da humanidade.

Nesta direção, Santos (2010) afirma que vivemos em sociedades politicamente democráticas, mas socialmente fascistas e sinaliza para quatro arquiteturas fundamentais de fascismos que passam a se asseverar socialmente: financeiro, do apartheid social, da insegurança e paraestatal. O fascismo social em sociedades coloniais, como o Brasil, se apresenta sob a forma de Colonialidade e de um certo sentido de profascismo à brasileira (Quijano, 2005)

O poder do fascismo é um poder que decide, então, sobre a vida e sobre a morte. Quando decide por fazer viver, submete a vida a condições coloniais, cujas trocas de poder são extremamente desiguais. O aprofundamento da crise no Brasil e a ascensão do conservadorismo elevou a ideia de fascismo social a uma violência de morte aberta e declarada e uma seleção daqueles inimigos da pátria e do sistema, cuja vida está quase ininterruptamente na mira de agentes e procedimentos de morte.

Aqui, será preciso que estejamos acompanhados da reflexão armada de Berenice Bento (2018) para que possamos pensar mais detidamente a relação entre a promoção de vida e de morte pelo biopoder e necropoder. A autora se pergunta e nos pergunta: quem pode habitar o Estado-Nação? O que nos conduz a pensar que os critérios e formas de habitar o Estado-Nação foram definidos segundo os padrões da colonialidade do poder. Poderíamos perguntar ainda quem foi e é considerado humano e passível de viver?



A discussão de biopoder está ligada aos estudos foucaultianos na direção das noções de “deixar viver” e “deixar morrer”. O necropoder, por sua vez vem de Achille Mbembe, cujos estudos apontam como relação mais bem acabada de necropoder a relação de cominação de Israel em relação à Palestina. Há duas outras noções fundamentais, desta vez de Giorgio Agambem, a saber; “vida vivível” e “vida matável”.

Sustentamos a ideia de que as vidas matáveis são aquelas vidas mais suscetíveis a pagarem primeiro o preço do uso da forma da governamentalidade neoliberal em marcha no Brasil. Estas populações não são apenas vulneráveis a perdem suas vidas do ponto de vista físico, senão suas memórias, seu passado e seus conhecimentos através dos dispositivos de controle ideológicos e educacionais traçados pelas reformas.

As reformas sociais afunilam o necropoder, sobretudo nas periferias urbanas, no campo, nas áreas indígenas quilombolas e trata seus residentes como vidas matáveis em função da governamentalidade neoliberal e da hegemonia do capitalismo. Não menos ameaçados (vidas matáveis) são os homossexuais, as mulheres, os idosos, dentre outros e com todas as formas interseccionais que possam haver entre essas identidades.

Bento (2018, p. 02) afirma que é mesmo o Estado o agente fundamental na distribuição diferencial do reconhecimento da humanidade” e que terror e morte não são eventos excepcionais, senão estruturantes da dinâmica da biopolítica, como “dar a vida” e da necropolítica, como “promover a morte”.

Assim, a governabilidade, para existir, precisa construir sistematicamente zonas de morte, nas quais o Estado não apenas deixa morrer, ele é interventor; como nas mortes de jovens negros por policiais em favelas ou mesmo a morte de indígenas e camponeses por grandes fazendeiros e agentes do agronegócio com a chancela do Estado. O exemplo emblemático é a morte da vereadora do Rio de Janeiro, Marielle Franco.

O Estado é, assim como na reflexão sobre neoliberalismo, um Estado Grande. Um Estado grande e predador nas suas zonas de morte criadas para garantir o seu governo. O uso do termo “necrobiopolítica por Bento (2018) se justifica com a constatação de que, como dito, a morte é o marco fundacional da sociedade colonial brasileira e a pilhagem e o genocídio antecedem o biopoder e elevam este território a uma condição de violência não teorizada.



Se o biopoder pressupõe a estatização do biológico, as tecnologias de regulação do Estado que podem regular a vida; o necropoder dá conta de pensarmos, na esteira da autora, como os Estados mais assassinos são também os mais racistas, com o necropoder regulando simultaneamente o cuidado com a vida e da fila de pessoas para “desaparecer”.

Assim, o necrobiopoder consiste em um conjunto de técnicas de promoção da vida e da morte, a partir de atributos que qualificam e distribuem os corpos em uma hierarquia que retira deles a possibilidade de reconhecimento como humano e que, portanto, devem ser eliminados e outros que devem viver. Como dito medo é um sentimento constantemente acionado na gestão da vida social e o terror é uma gramática de contato social.

Todos aqueles indivíduos, sujeitos ao necrobiopoder são os mesmos indivíduos que mais tardiamente foram incluídos na noção moderna de contrato social, como afirma Santos (2010). Haviam sido (e às vezes ainda são) não incluídos e com determinadas conquistas sociais mínimas foram contratualizados. No momento de crise, são os primeiros que voltam à condição de negação e se tornam pós-contratualizados. O pós-contrato é uma imposição do capital, bem como civilizacional e se efetiva através de reformas, sejam sociais ou educacionais de um poder que nem mesmo pode mais sequer “reconhecer e oficializar” os pós-contratualizados de modo a respeitar os próprios marcos de dignidade humana e cidadã liberais.

As reformas educacionais orbitam reformas sociais

Experimentamos hoje uma mudança de época. Qualquer analogia, seja ela a mudança de “paradigma”, quebra de institucionalidade vigente, mudança social torna-se elucidativa, na medida em que as mudanças que estão a ocorrer partem de muitos lados e possuem muitas variáveis analíticas.

O que é passível de uma apreensão mais ampla, todavia, é o interregno que se apresenta no momento de exaustão de projetos sociais inclinados à esquerda institucional na América Latina e no mundo, a rearticulação neoliberal (cada vez mais severamente financeirizada), a emergência do neoconservadorismo e de deferentes formas de fascismo social e as reformas sociais e educacionais em debate e/ou já aprovadas no Brasil.

Longe de serem fenômenos isolados, todos eles se estreitam e se entrelaçam numa rearticulação de hegemonias no mundo e na América Latina, adotando como norma a



gramática do golpe, gramática esta que antes fora considerada de exceção e desviante, passa a compor o quadro político e institucional que adota como parâmetro cognitivo a *Racionalidade Cínica* (Safatle, 2008).

Do ponto de vista nacional, a ofensiva das políticas neoliberais e neoconservadoras, aprofundadas no contexto pós-golpe 2016, tem materializado um conjunto de reformas. Na escala societal, as três principais reformas em pauta são:

EC 95, emenda à constituição nº 55, de 2016 - PEC do teto dos gastos públicos, que altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências;

Reforma Trabalhista, Lei no 13.467, de 13 de julho de 2017, que Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e as Leis nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho;

Reforma da Previdência Social (pretendida pelo governo). Projeto de Emenda à Constituição 287/2016, que altera os arts. 37, 40, 109, 149, 167, 195, 201 e 203 da Constituição, para dispor sobre a seguridade social, estabelece regras de transição e dá outras providências.

A primeira reforma assume um caráter matricial, uma vez que determina o congelamento dos investimentos públicos durante vinte anos, congelamento este que pressupõe o estrangulamento dos fundos públicos para a manutenção da taxa de lucro da elite rentista brasileira. O tesouro nacional brasileiro é hoje, em sua maioria, destinado a juros e amortizações da dívida pública. Estes interesses não são suprimidos pela EC 95, que autoriza gastos do governo com os fundos privados, pela via direta ou pela via da insenção de dívidas.

Não existe em nenhuma nação, nenhum paralelo a esta medida adotada pelo governo brasileiro, de tal modo que ela inviabiliza não apenas o orçamento da garantia dos direitos primários fundamentais, senão o próprio funcionamento das universidades e escolas públicas brasileiras. Também o próprio Plano Nacional de Educação estará comprometido não apenas em suas metas de financiamento, senão na execução de várias as iniciativas previstas para os próximos anos.

A Reforma Trabalhista, opera no sentido de flexibilização da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), e tem repercussões diretas para o hiato entre o aprofundamento da



jornada de trabalho, pela espoliação dos trabalhadores e as condições de estabilidade, condições de trabalho e remuneração.

Como uma tendência do modelo de gestão Toyotista, a desregulamentação da economia, a perda de garantias trabalhistas fundamentais e a oficialização de que “o negociado junto a patrões e empregados vigora sobre o legislado” são marcas fundamentais da atual reforma.

Nesse sentido, sofrem profundas alterações tanto as funções melhor remuneradas, quanto aquelas que já se encontram precarizadas, haja visto que a medida promove uma maior rotatividade no mercado, demissões, aumento da jornada de trabalho e trabalhos intermitentes. Aprofunda-se, particularmente nesse âmbito o assédio contratual, que tende a produzir um assédio cada vez maior nos trabalhadores em relação à espoliação.

A Reforma Previdenciária está no conjunto de reformas pretendidas mas fortemente pautadas cotidianamente pela grande mídia televisiva, de rádio, impressa e digital. A pretensão governamental é a de que esta reforma funcione aumentando as condições de contribuição e tempo corrido até o momento da aposentadoria dos brasileiros.

As mudanças pretendidas desconsideram totalmente as expectativas de vida no Brasil e as diferenças sócio-territoriais da relação com o trabalho. Também o valor integral da aposentadoria deixa de ser um direito, para estar condicionado ao tempo de contribuição e ao trabalho social. É preciso mencionar que a Previdência Social uma das fontes de desvinculação de receitas da União para o pagamento de juros e amortizações da dívida pública negociada com o capital financeiro, que na crise sistêmica hoje vivenciada necessita manter suas taxas de lucros. A reforma previdenciária afetaria diretamente muitas localidades campestres que tem suas fontes de receita em aposentadorias e também em atividades relacionadas ao setor primário e de comércio de pequeno porte.

As reformas educacionais possuem amplitude nacional mas afetam as diferentes regiões brasileiras de formas distintas, como distinta é a nossa configuração sócio territorial. Na escala educacional, as principais reformas em curso são:

- 1) *A Base Nacional Comum Curricular- BNCC;*
- 2) *A Reforma do Ensino Médio, Inicialmente anunciada como Medida Provisória nº 746/2016, e posteriormente aprovada enquanto Lei de Conversão 34/2016 e;*
- 3) *O Projeto Escola Sem Partido (pretendida desde o governo Temer), Projeto de Lei do Senado nº 193, de 2016, que inclui entre as diretrizes e bases da educação*



nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido".

Ressaltamos que há uma interdependência dessas reformas em relação às reformas operadas do ponto de vista social. O primeiro projeto, que se constitui como matricial do ponto de vista curricular, uma vez que as outras reformas se justificam e tomam como referência direta as demandas anunciadas pela BNCC.

Compreendemos que a BNCC aglutina em torno de si a pretensão de reunir um conjunto de disposições curriculares que sirvam de norma geral, cuja obediência deve ser mantida por todas as realidades nacionais e por qualquer futura alteração substancial nas políticas educacionais e nas políticas curriculares. Neste sentido, constitui-se como a célula matricial de transformação curricular da Educação Básica.

O debate de formulação e implementação da BNCC atualmente vem ocorrendo considerando uma gama de sujeitos normativos e interesses que se expressam hoje através do Ministério da Educação (MEC); Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Conselho Nacional de Educação (CNE).

Este conjunto de sujeitos age de modo a consolidar os interesses de um grupo social de *Intelectuais Orgânicos* (Gramsci, 2004), que se compreendam de maneira consciente dentro de uma estrutura histórica de poder. Diferentemente dos Intelectuais Tradicionais, que operam suas elaborações teóricas à base de categorias supratemporais e quase sempre de transcendência, além de não se dedicarem a pensar a estrutura de poder que os rodeia e influencia, os Intelectuais orgânicos são historicamente conscientes de seu lugar dentro da estrutura de interesse e poder, agindo de maneira orgânica em função dos interesses de poder do grupo. O exemplo paradigmático a respeito da diferença dos *Intelectuais Tradicionais* em relação aos *Intelectuais Orgânicos* que o próprio Gramsci dá no Caderno do Cárcere número 12 é dos empresários capitalistas. No momento em que a obra foi escrita, trata-se de considerar as relações do mundo do trabalho também como formativas e formadora de cultura e de personalidades históricas. Desta forma, discursos como o da neutralidade se esfumam diante da agenda dos próprios reformadores empresariais no Brasil, muitos deles abertamente neoliberais.

A consolidação da BNCC tem sido possível através do protagonismo exercido pelos reformadores empresariais no plano das concepções, dos objetivos e da estrutura



adotada pelo documento que normatizará os currículos do ponto de vista nacional (Alves, 2003). Trata-se da afirmação do Paradigma de Colaboração Integrativo (Macedo, 2014), pactuando a gestão da educação pública com empresas privadas. Estas empresas que exercem protagonismo na formulação e divulgação da BNCC estão dispostas em três agrupamentos principais, sendo eles: a) Itaú (UniBanco); Bradesco; Santander, Gerdau, Natura e Wolkswagen; b) “Todos Pela Educação”: Fundação Lemam, Gerdau, Camargo Correia e c) CENPEC- Itaú, Wolkswagen e Telefônica (Macedo, 2014).

A reestruturação neoliberal e neoconservadora no Brasil produz zonas de interesses que exercem impactos diretos na educação através dos reformadores empresariais. Os deslizamentos daí decorrentes ao setor privado são naturalizados pela ideia de crise da educação pública (e do setor público, de forma geral) e naturalizados pelos veículos de comunicação de massa.

Neste sentido, a BNCC adota a centralização curricular e a formação para o mundo do trabalho toyotista (Alves, 2003) e o esfacelamento da valorização curricular das diferenças como fundamentos.

A Reforma do Ensino Médio pressupõe a flexibilização dos conteúdos, diminuição das 13 disciplinas tradicionais, encurtamento do tempo de oferta geral básica, que era de 3 anos e que passa a ser de 60% da jornada. Os 40% da jornada escolar serão distribuídos na vivência de um dos 5 itinerários formativos (Formação Técnica e Profissional; Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e Suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). Esta reforma dá maior peso do Ensino Técnico e incentivo à ampliação da jornada em tempo integral.

Aqui, temos um dispositivo operacional das demandas apresentadas pelo modelo gerencialista. O ataque a uma etapa da escolarização que é decisiva para o debate sobre a reprodução dos padrões hegemônicos de controle do mundo do trabalho. O Ensino Médio, pensado através da reforma utiliza a estratégia de silenciar a produção científica da área, além de caminhar em uma ponte para o passado, em relação à qualidade da formação da juventude brasileira.

O Projeto Escola Sem Partido, incorpora mais detidamente os aspectos do neoconservadorismo que demarca o conjunto de reformas educacionais, na medida em que parte da premissa de supressão das interfaces políticas e sociais de qualquer



conteúdo escolar, da vigilância e da quebra da autonomia do trabalho docente e da instauração de uma pretensa neutralidade curricular e pedagógica.

As repercussões do Escola Sem Partido estão diretamente associadas à criminalização do pensamento crítico, seja em sua versão histórica, sociológica ou filosófica que se vincule aos movimentos sociais. Desta forma, todas as iniciativas pedagógicas, curriculares e de organização do trabalho pedagógico que estejam articuladas aos territorialidades transgressoras, serão criminalizadas por realizarem discussões político-pedagógicas (inevitáveis, como ensina a própria pretensão da Escola sem Partido supostamente imperando).

O projeto Escola Sem partido tem uma correspondência análoga à chama Lei Antiterrorismo (Lei nº 13.260), que tem como fundamento central, criminalizar qualquer forma de manifestação popular contra o governo. Uma clara estratégia de criminalizar as “vidas matáveis” caso não sejam agradecidas pelos seus destinos decididos pelo capitalismo financeiro. Matar, do ponto de vista da Escola Sem partido, é impedir as pessoas de serem quem são e as impedir ainda de ultrapassar os limites da pseudocidadania pedagógica neoliberal.

“Melhor morrer de Vodka do que de tédio”¹

Como afirma Vladimir Safatle: é preciso agir para não pensar, querendo dizer que agir é uma das formas de pensar melhor, em contraponto a um certo pensar eclesiástico e afastado da possibilidade de transformar o mundo. E aqui que este escrito se concebeu como arma antes que como tinta no papel.

O Neoliberalismo, em seu momento autoritário, lança mão da gramática conservadora e profascista. A Força é um agente capataz de garantia do regime de acumulação. Em crises sistêmicas e estruturais, a força aflora como mecanismo de controle necropolítico e assim, entra em cena a recolonialidade, já que a colonialidade é um fantasma vivo de dominação nas sociedades do Sul Global. O necrobiopoder nessas sociedades é a própria colonialidade, que age espalhando subalternização tanto no domínio biopolítico, quanto no domínio histórico-estrutural do capital.

Tivemos como ponto nodal os nexos e mediações entre o neoliberalismo, como sistema contemporâneo de gestão metabólica do capital, sob a égide do capital financeiro e também como expressão de uma razão de pretensão mundial e intersubjetiva nos panos profissional, acadêmico e até mesmo pessoal. Com as reformas educacionais no Brasil,



cuja expressão matricial é a BNCC, a garantia de acumulação rentista é garantida cobrando muito alto aos opositores.

No plano social, atua o necrobiopoder e no plano educacional, a sua tradução de controle ideológico do trabalho docente, criminalização do pensamento filosófico, sociológico e histórico, sobretudo em suas vertentes críticas, patrulhamento ideológico nas universidades e institutos públicos de educação e a expressão em forma de política, com o projeto Escola Sem Partido.

O dispositivo operacional da educação neoliberal é a Reforma do Ensino Médio, uma vez que as demandas do mundo do trabalho, sob hegemonia do paradigma Toyotista e a financeirização da educação exigem tal reforma. A BNCC canaliza a direção e a legitimidade dos sentidos das reformas educacionais a serem implementadas na educação brasileira. Temos assim uma colonização da vida, em seus sentidos econômicos, sociais, políticos e educacionais pelos interesses do capital e os rigores do uso da força com o qual opera. O agente metropolitano são os EUA e sua necessidade de segurança hemisférica e manutenção do seu lugar na hegemonia do centro dinâmico do capital mundial.

Ainda que não seja exatamente o objeto de reflexão deste ensaio, a resistência jamais pode deixar de ser pronunciada. Como diz Boaventura de Sousa Santos; “é sempre tempo de deixar de ser quem não somos”. Esta é uma máxima que vale tanto para o rompimento das relações de acumulação por espoliação nesta idade do capitalismo autoritário e financeiro, como também para o rompimento das relações coloniais de imitação e submissão dos padrões imperialistas de identidade e poder.

Quem erra no diagnóstico erra também na intervenção política e epistemológica e, de certo modo, construir a própria compreensão não deixa de ser já uma atitude política. Aqui, é preciso concluir sem concluir. Concluir sobre as linhas mestras das formas de cominação do capital, mas tendo em mente as diferentes nuances de sua constante mutação e pontos de instabilidade. Assim, é preciso compreender este atual momento sem desprezar a sua complexidade.

Num capitalismo mutante, só se compreende bem agindo e elegendo verdades alternativas por força da práxis revolucionária. Não deixa de ser curioso que revolução seja uma palavra incômoda do ponto de vista da ação política a tantos intelectuais críticos, mas não seja incômoda no plano da epistemologia, das transgressões metodológicas e de toda a sorte de criação e transgressão estética. Como dizia Vladimir



Lenin; “sem teoria revolucionária, não há ação revolucionária”. Cabe à revolução do nosso tempo superar por incorporação todas as críticas/ataques e ganhar as cores, processos e sujeitos que a erguerão nos tempos de capital financeiro e necrobiopoder cinza-pálido –de-morte.

Notas

Trecho de um poema de Vladimir Maiakovski

Referências

- Alves, Giovani Antônio Pinto. Toyotismo, Novas Qualificações e Empregabilidade: Mundialização do Capital e a Educação dos Trabalhadores no Século XXI. Educação (UFAL), Macéio, v. 10, n.16, p. 61-76, 2003
- Bento, Berenice Necrobiopoder: Quem pode habitar o Estado -nação? cadernos pagu (53), 2018:e1 85 305
- Dardot, Pierre; Laval, Christian. A Nova Razão do Mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.
- Dussel, E. 1492 El encubrimiento del otro: hacia el origen del “mito de la modernidad”. La Paz: Plural, 1994.
- Gramsci, Antonio. A formação dos intelectuais. In: Cadernos do Cárcere. 3 ed. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- Harvey, David. 17 contradições e o fim do capitalismo. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.
- Macedo, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014
- Mézaros, Istiván. Para além do capital: rumo a uma teoria da transição. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2011.
- Mignolo, W. D. Historias locais/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamientos fronterizo. Madrid: Akal, 2011.
- Quijano, A. Colonialidade do poder. In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- Safatle, Vladimir. Cinismo e falência da crítica. São Paulo: Boitempo, 2008.
- Safatle, Vladimir. Só mais um esforço. São Paulo: Três Estrelas, 2017.



Santos, B. S. A gramática do tempo para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Veiga Neto, Alfredo. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In: Foucault filosofia & Política, 2004.



La Reforma Educativa en México. Una revisión crítica de sus contenidos, procesos y consecuencias¹

Carlos Ímaz Gispert

Introducción

Este ensayo se encuentra organizado en cuatro apartados. En el primero se abordan las reformas legales realizadas en 2013, que fueron presentadas como la “Reforma Educativa”, destacando que si bien fueron realizadas sin contar con un modelo educativo y se concentraron en la relación laboral y el control administrativo de los docentes, ello no significa que no tenga muy importantes efectos en la enseñanza. En el segundo se analiza el denominado “Modelo Educativo”, tanto en términos de su consistencia conceptual y su coherencia interna, así como en relación a lo aprobado en 2013. En el tercero se hacen consideraciones cualitativas y cuantitativas de la llamada “evaluación docente” y los modos de ejercerla. Finalmente, en el cuarto apartado se ofrecen algunas conclusiones generales y la “prueba plena” de que con la llamada Reforma Educativa, estamos en presencia de un fraude cometido con premeditación alevosía y ventaja.

1.- Las reformas legales de 2013.

Se le dio el nombre de “Reforma Educativa” a un conjunto de enmiendas legales, tanto a las constitucionales publicadas en el Diario Oficial de la Federación el 26 de febrero de 2013², así como a las modificaciones realizadas a la Ley General de Educación³ y a la promulgación de la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación⁴ y de la Ley General del Servicio Profesional Docente⁵, publicadas todas ellas el 11 de septiembre de ese mismo año. Dicha Reforma ha sido caracterizada por muy distintas voces, no sin razón, como una reforma laboral y administrativa a la que se le puso el adjetivo de “educativa”, pero que, a lo sumo, se trata de una reforma educativa con aguda anemia pedagógica. Lo cierto es que los cambios legales realizados bajo el nombre de “Reforma Educativa” se hicieron sin un proyecto o modelo educativo explícito que les diera sentido y los justificara y no fue sino hasta tres años después que el Gobierno Federal produjo un primer documento llamado “Modelo Educativo 2016” (SEP 2016) y un año más tarde que publicó el definitivo “Modelo Educativo para educación obligatoria” (SEP 2017). Sin embargo, a pesar de que las reformas legales no fueron producto ni contiene una reflexión sobre el aprendizaje y sus procesos, ni de las



condiciones y características de los agentes del mismo, ello no implica desconocer que tendrá efectos importantes en los procesos educativos, pues como veremos, al redefinir el marco legal del trabajo docente se afecta de manera directa la relación laboral y las condiciones de trabajo (V.g. inestabilidad en el empleo, precarización laboral, salarial y de jubilación, aumento del estrés) y las relaciones pedagógicas en el aula (V.g. pérdida de autonomía y creatividad docente, incremento de cargas de trabajo y perversión de los objetivos del aprendizaje) y fuera de ella (V.g. se aísla a los docentes y se inhiben la cooperación, el compromiso grupal y la colegialidad), afectando negativa y sustancialmente a docentes, niños y jóvenes y a sus entornos, tanto escolares como familiares y comunitarios.

En la reforma en cuestión se replicaron medidas adoptadas por el gobierno federal anterior (del Partido Acción Nacional, PAN), con la diferencia de que en 2013, fuera de toda proporción, fueron elevadas a rango constitucional. Contando en todo momento con la connivencia de la dirección nacional formal⁶ del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y de un grupo poderoso de empresarios, agrupados en la organización “Mexicanos Primero”, la reforma tomó al pie de la letra las 21 “recomendaciones” realizadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en un documento que bien puede ser considerado como el guión seguido por la “Reforma Educativa” en México⁷. Directrices que, como señala un destacado sociólogo de la educación estadounidense, “han promovido los recortes presupuestarios; se ha reducido el empleo; los ataques a los educadores de todos los niveles y a su autonomía y organizaciones ganan mayor visibilidad; se han impuesto modelos corporativos de competencia, acreditación y medición; la inseguridad permanente se ha convertido en norma. La falta de respeto por la profesionalidad de los educadores es sorprendente” (Apple 2015, p. 30).

Así, por ejemplo, entre otras ocurrencias planteadas por la OCDE, se recomendaba expresamente que “México necesita con urgencia un sistema de evaluación docente basado en estándares” (OCDE 2010, p. 6) e ignorando la abundante literatura escrita sobre el tema que lo contradice, se afirmaba que: “si bien las recompensas por desempeño se han utilizado de manera eficaz en otros campos de empleo, su uso reciente en el sector educativo, en particular para los maestros, aún está en exploración y evaluación. Por tanto, la SEP, las autoridades educativas estatales y los grupos interesados necesitarán determinar la combinación específica de incentivos y estímulos monetarios y no monetarios que serán más eficaces en México. No obstante,



independientemente de las recompensas o consecuencias que se vinculen con los resultados, para ser considerados maestros eficaces, sus alumnos deberán demostrar niveles satisfactorios de crecimiento del aprendizaje, en tanto que ningún docente deberá ser calificado como ineficaz si sus alumnos muestran niveles satisfactorios de crecimiento” (OCDE 2010, pp. 10 y 11).

No es casual que en la Reforma destaque la decisión de elevar a rango constitucional la “evaluación” de los maestros, de cuyos resultados dependerán el ingreso, la promoción y la permanencia en su empleo (establecido en la estrenada Ley General del Servicio Profesional Docente), así como la de crear un instituto para la evaluación de los docentes de educación básica y media superior (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE). En otras palabras, que un grupo de “expertos” definirán, de acuerdo a una o varias pruebas externas al magisterio y a los alumnos, los premios y castigos a los que estarán sujetos los docentes.

Orientada de manera decisiva hacia los maestros, tanto en la plataforma discursiva para legitimar la Reforma como en las propias medidas legales aprobadas, explícitamente se señalaba a los maestros de ser los responsables de los problemas educativos del país. A priori culpabilizador y descalificador de los maestros y su labor, constitutivo de una perversión de origen que no sólo resulta inaceptable por ser obviamente sesgada, insuficiente e interesada, “como si dependiese tan solo de su voluntad el éxito escolar y, por consiguiente, el éxito social de los alumnos” (Oliveira 2009, p. 102), sino también porque con ella se pretendía legitimar el carácter punitivo y conductista, de premio y castigo, de la pretendida evaluación aprobada (al hacer depender de ésta ingreso económico, permanencia y promoción de los maestros), haciendo de paso evidente que no se reconocía ninguna responsabilidad de las instituciones ni de los funcionarios públicos en las condiciones en que se desarrolla el sistema educativo y se negaban las influencias decisivas de las condiciones socioeconómicas y culturales que lo rodean.

De la mano con lo anterior, tanto en su concepción como ejecución, la Reforma ignoró a quien en su propio discurso consideraba “el más importante actor del proceso educativo”: los profesores, excluyéndolos incluso de su indispensable participación en proceso de “evaluación” que plantea, cuando ni siquiera en las erróneamente llamadas evaluaciones de los docentes universitarios (que cuando más son dudosos controles cuantitativos de productividad) se hace así, pues tanto en nuestro país como en el resto del mundo, éstas se realizan por comisiones dictaminadoras compuestas por sus pares y con miembros de su misma comunidad académica. En el caso que nos ocupa, las



llamadas evaluaciones (de profesores y estudiantes) serán elaboradas y aplicadas por una supuesta burocracia profesional (pública y privada) ajena a las dinámicas del aula, a sus participantes, a las diferentes condiciones dentro y fuera de la escuela y a sus disímbolas características.

Perversión y contradicción de origen que sin duda han marcado el derrotero de la pretendida Reforma, pues no hay en el mundo reforma educativa que prospere sin el consenso y compromiso de los maestros. Como señala la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés), la descalificación y demonización de los profesores no es una vía recomendable para mejorar un sistema educativo, porque “las políticas destinadas a mejorar las prácticas existentes que se centran no en formular reproches sino críticas constructivas tienen más probabilidades de instaurar sistemas educativos equitativos, inclusivos y de alta calidad” (UNESCO 2017, p. 9).

A ello de suyo grave, en ninguno de los documentos producidos por el gobierno respecto a la Reforma Educativa, se definen sustantivamente los términos de “calidad educativa”, “competencias” y “evaluación”, aunque se utilizan profusamente, y cuando más se llegan a ofrecer definiciones generales que se modifican a contentillo de un texto a otro o dentro de un mismo documento. Es decir, no se explicita qué se desea, ni qué tipo de profesional se requiere para hacerlo, ni cómo se puede evaluar “eso” que se denomina “calidad”. Adicionalmente, se coloca a la “evaluación” como un remedio mágico, que por sí misma modifica las condiciones existentes. Convirtiendo a “la evaluación” en el fin mismo de la enseñanza y a “la calidad” como su consecuencia ineludible, se confunden gravemente medios con fines. En claro sentido contrario, a lo que advierte la UNESCO, que “el sonsonete de la rendición de cuentas per se es un desacierto. La rendición de cuentas debe entenderse como un medio para alcanzar un fin -una herramienta para el logro de las metas del ODS 4- no como un objetivo en sí mismo de los sistemas educativos” (UNESCO 2017, p. 10).

Sumado a este desatino, en la Reforma se hacen sinónimos “evaluación” y “medición” (cuando cualquier peón de obra sabe que no es lo mismo medir una trabe que evaluar sus condiciones), pues la “evaluación”, que tampoco es sustanciada, mucho menos en términos educativos, es presentada como una serie de instrumentos de medición a los que en el colmo del absurdo no se les reconocen límites ni sesgos culturales ni sociales y se les denomina genéricamente “evaluación”⁸. Gazapo que sin lugar a dudas se viene arrastrando desde las “recomendaciones” de la OCDE, en las que sin reserva alguna se



afirma que: “Los maestros son vitales para el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, es difícil mejorar lo que no se mide” (OCDE 2010, p. 10). En contraste con esta visión vulgarmente positivista (Giroux 2013), la UNESCO ha advertido con toda puntualidad que en todo caso los datos provenientes de dichos instrumentos pueden utilizarse como insumos de un posible diagnóstico, pero no asumirlos como si fueran el diagnóstico. Para este organismo internacional, “la creciente tendencia a utilizar los datos para la gestión de la educación plantea también cuestiones más generales. En primer lugar, la idea de que la mejora del aprendizaje se puede programar hace caso omiso de los aspectos sociales y culturales de la educación. En segundo lugar, el hecho de hacer hincapié en resultados de aprendizaje que pueden ser objeto de seguimiento puede de hecho servir principalmente al sistema de rendición de cuentas, que se basa en un conjunto muy limitado de resultados del aprendizaje. Por lo tanto, a pesar de su utilidad, es importante procurar no tomar los datos al pie de la letra y utilizarlos más bien como instrumento de diagnóstico” (UNESCO 2017, p. 27). En este mismo sentido, Manuel Gil advierte que lo que “resulta muy peligroso para el futuro del país es la insistencia en simplificar las cosas y proponer que la evaluación (mejor dicho la examinación) como la Piedra Filosofal con la que soñaban los alquimistas” (Gil Antón 2018-c)⁹.

A ello podemos agregar que con su pretendida “evaluación” (medición externa y estandarizada), las reformas legales de 2013 actualizan la caduca pretensión *memorística* de la escolástica religiosa del adoctrinamiento, es decir, la repetición mecánica sin comprensión por sobre la reflexión y el pensamiento crítico, donde lo único que importa es “la respuesta correcta” y no el razonamiento para llegar a una conclusión. Se revive aquello que rechazaran nuestros liberales rojos¹⁰ desde principio del siglo XIX y que José María Luis Mora, creador en 1833 de la Dirección General de Instrucción Pública, llamara el “hábito del dogmatismo” (Mora 1837, p. cciii), porque en él, “en lugar de crear en los jóvenes el espíritu de investigación y de duda... que aproxima más o menos el entendimiento humano a la verdad...se acostumbra a no dudar de nada y a tener por inefable cuanto se aprendió” (Mora 1837, p. ccix). Se ignoran los procesos de enseñanza y su necesaria flexibilidad y diversidad, se reduce la enseñanza a las formas y contenidos de dichos exámenes y se renuncia a fortalecer al docente, a restituirle su categoría profesional –en el sentido de intelectual, planteado por Giroux (1990)-, reconociendo su saber pedagógico-temático, su responsabilidad, sensibilidad, cercanía y perspectiva sobre los aprendizajes de las personas con las que trabaja, así como el valor de la información que proporciona. Así, invocando la “profesionalización” de los



docentes, en los hechos se avanza en la dirección contraria, pues al excluirlos de los procesos de definición de contenidos, métodos y evaluaciones, “la profesionalización se manifiesta como algo independiente de la experiencia, de la práctica concreta” (Oliveira 2009, p. 102), resultando antitética a sí misma.

Más aún, pretender juzgar a los maestros, a los niños y a las escuelas a partir de ese mecanismo erróneamente considerado como “evaluador”, además de insultante e injusto para ellos, es garrafalmente insensato, pues, al premiar la simulación educativa y su tediosa y acrítica memorización de respuestas, pervierte los procesos educativos y excluye el estímulo a la curiosidad, la imaginación, la reflexión y la colaboración, que promueven el desarrollo de individuos críticos, creativos y solidarios. La política de “estimular el mérito individual de los maestros en función de los resultados de logro de sus alumnos”, establecida desde la llamada “Alianza por la Calidad de la Educación”¹¹ y mantenida como eje de la reforma legal de 2013, repite el mismo esquema fracasado y perverso de los “estímulos salariales por productividad”, ya conocidos por sus devastadoras consecuencias académicas en la educación superior y en el cual, como bien dicen (Buendía, *et al* 2017) “queríamos evaluar y terminamos contando”, pero ahora con mucha más insensatez, provocando que muchas escuelas y sus maestros se enfoquen en aleccionar a sus alumnos para obtener buenas calificaciones en dicha prueba, convirtiendo el aprendizaje en memorización de repuestas para “pasar el examen”.

Es importante destacar que el esquema de “pago por productividad” o “pago por méritos”, no sólo destruye el concepto mismo y el monto del salario base (que, como se puede comprobar en la educación superior mexicana, ha impactado negativamente la jubilación y producido un nocivo y agudo envejecimiento de la planta docente), sino que, más grave aún, ha dañado el tejido social y la cooperación entre docentes, aniquilando la colegialidad. Muy diversos estudios y desde hace varias décadas¹², han demostrado que incluso en las empresas de donde fue copiada la idea, sólo se sostienen los sistemas de “pago por mérito” para los vendedores directos de su producto, pues donde cada quien realiza su trabajo por su cuenta, sin requerir de la colaboración de otros y a la mayor velocidad posible, les resultaron eficaces, pero para el resto de sus trabajadores les resultaron contraproducentes. A diferencia de los vendedores de empresas, el proceso de trabajo docente y el proceso escolar en general se caracterizan por ser altamente interdependientes y cooperativos, mientras que los “pagos por competitividad” promueven exactamente lo contrario: aíslan a los docentes, inhiben la



cooperación y degradan el compromiso grupal, anulando la indispensable colegialidad que reclaman sus procesos de trabajo. Y por si todo ello no fuera suficientemente dañino, excluyen a los más jóvenes y castigan a los más viejos “por improductivos”¹³. Como J. Woodland advirtió enfáticamente, hace 35 años: “Si lo que se quiere es hacer pedazos nuestras escuelas, el pago por méritos es la manera de hacerlo”¹⁴.

Resulta fácil de entender, conociendo un poco de la diversidad cultural, social y económica de México, que, a contracorriente de lo que estipula la “Reforma Educativa”, en México no se requieren maestros “iguales” sino tan diferentes como las condiciones en las que trabajan y con quienes trabajan les demandan. Cualquier pedagogo del mundo reconoce que el entorno social y las condiciones físicas de la escuela tienen una importancia decisiva en lo que ocurre en el aula y resulta imposible obviar que, “en México tres de cada cuatro niñas, niños o adolescentes presenta al menos una carencia en el ejercicio de sus derechos” (CONEVAL-UNICEF 2013, p. 11); que el 53.8% de ellos viven en la pobreza, cifra que se eleva a 76% entre los hablantes de lenguas indígenas (CONEVAL-UNICEF 2013, p. 11), eso sin hablar de sus enormes diferencias culturales; que “del total del grupo de edad de 5 a 17 años, 11 por ciento realizaba tareas laborales” (CONEVAL-UNICEF 2013, p. 82); y que el 56% de nuestras escuelas de educación básica no cuentan con el número profesores que se requieren y de ellas el 55% son denominadas “multigrado unitarias”, es decir, que cuentan con un solo profesor para atender simultáneamente todos los grados (SEP 2017-b, p. 78). Cuando incluso la misma OCDE, con su tecnocrática y eficientista visión ha reconocido explícitamente “que el nivel socioeconómico de los alumnos es uno de los mayores predictores de desempeño escolar” (OCDE, 2017 p. 111).

La homogenización asumida por la tecnocracia que dirige el gobierno federal, es uno más de los graves problemas de origen que presenta la reforma de marras, pues, además de constituir una evidente falacia, significa la pretensión de tratar a los desiguales como si fueran iguales, profundizando la desigualdad existente y lastimando aún más la rica diversidad cultural de nuestro pueblo. Desgraciadamente, ése será el resultado al asumir que se requiere el mismo tipo de maestro y de enseñanza para trabajar en una comunidad rural (más significativo aún si en ella se habla una lengua distinta al español y un maestro atiende los 6 grados escolares), que en un barrio marginal o que en una colonia de clase media urbana y que se les puede evaluar igual a unos que a otros, o peor aún, aplicar un examen estandarizado a sus alumnos para “calificarlos” y definir con ello el ingreso económico y la permanencia de los docentes.



Recapitulando, podemos decir que, en sentido contrario a todo desarrollo pedagógico y al más elemental sentido común, en el andamiaje legal de la llamada “Reforma Educativa” se ignoran circunstancias fundamentales y se eluden definiciones indispensables, que son de saber elemental entre los estudiosos de la educación y los maestros, a saber: 1) se habla de la necesidad de evaluar (ejercicio fundamentalmente cualitativo de los procesos, sus actores y sus condiciones), pero se decide sólo medir, haciendo de la evaluación un sinónimo de aquello que creen poder medir; 2) no se reconocen las serias limitaciones y sesgos culturales que las pruebas estandarizadas contienen y se asume una inexistente homogeneidad de los actores del proceso educativo (como si los alumnos y sus familias, los maestros y las escuelas fueran iguales en todo el país), cuando son innegables las abismales exclusiones económicas y sociales existentes, la precaria condición de miles de escuelas y la enorme diversidad cultural existente; 3) al reducir la evaluación al resultado de pruebas estandarizadas, se induce al achicamiento del currículum y a la memorización acrítica por encima de la comprensión reflexiva, convirtiendo el entrenamiento para responder dichos exámenes estandarizados en el eje curricular que dirige y desvirtúa los esfuerzos educativos.

Por si alguna duda podría caber al respecto, a finales de enero del 2018, la propia Secretaría de Educación Pública, en voz de su Secretario, anunció con bombo y platillo, “una estrategia muy rápida, muy focalizada y muy efectiva de preparación para la próxima presentación de la Prueba PISA que deberá de ocurrir en los primeros días de abril... que tiene dos componentes, uno propiamente de entrenamiento y capacitación, pero también de motivación¹⁵ (SEP 2018). Como bien señala Gil Antón, para la autoridad educativa lo importante es elevar los puntajes en dicha prueba y rápido, “¿cómo? entrenando a los sustentantes para pasar la prueba, sin modificar lo que ocurre en las aulas”. Situación que lo obliga a preguntarse y responderse: “¿Aprender a aprender cómo se responde un examen? Se impone, al parecer, no cambiar sino hacer de cuenta” (Gil 2018-b). La simulación orquestada y confesada por el Secretario de Educación Pública en turno, confirma la corta visión y las terribles consecuencias del cambio realizado bajo el nombre de “Reforma Educativa”, que volvió meta y eje de los esfuerzos y recursos educativos los puntajes obtenidos en un examen estandarizado internacional y no la complejidad, diversidad y riqueza de los procesos de aprendizaje que ocurren a diario en nuestras aulas.



2.- El llamado Modelo Educativo.

Tres años después de haber realizado las reformas legales que denominaron “Reforma Educativa”, el 20 de julio de 2016, el Secretario de Educación Pública presentó el primer documento en el que el gobierno refería su proyecto educativo, titulado “El Modelo Educativo 2016” (SEP 2016) y será hasta el 28 de junio de 2017 cuando se publique en el Diario Oficial de la Federación el llamado “Modelo Educativo para la educación obligatoria” (SEP 2017)¹⁶. Es decir, que el gobierno contó oficialmente con un proyecto de modelo educativo ¡cuatro años después de haber realizado la Reforma!, evidenciando un hecho gravísimo: la “Reforma Educativa” aprobada en 2013 se realizó sin contar con un proyecto educativo. Es decir, en palabras llanas, que colocaron la carreta delante de los bueyes, pues es más que obvio que primero se debió debatir y consensar el qué, el por qué, el para qué y el con quiénes, cómo y dónde de un nuevo modelo educativo, antes de decidir cómo se podría evaluar y en su caso realizar las modificaciones legales pertinentes y no al revés.

En la presentación del documento inicial, el secretario de Educación Pública señaló que se trataba de un documento no definitivo, sujeto a discusión y que tanto éste como la “Propuesta curricular para la educación obligatoria” (SEP 2016-b), “serán sometidos a consulta del 26 de julio al 29 de agosto”¹⁷. Confirmando lo anterior, el presidente Enrique Peña Nieto aseguró una semana después, que “el modelo educativo está por armarse” y que para ello “se ha presentado un trabajo preliminar para ser discutido”¹⁸. Más allá de la previsible simulación que significaba una consulta abierta por un mes, lo cierto es que no había lugar a engaño, pues en su declaración el presidente agregó que la “Reforma Educativa es noble y generosa”¹⁹ con los maestros, haciendo referencia a las reformas legales ya aprobadas y al eje central de dichas modificaciones: la evaluación docente. La cual “es ley y no se negocia”, como había dejado claro el presidente un mes antes, cuando desde Canadá declaró que “el gobierno no está dispuesto a negociar la ley, no sólo la legislación educativa, ninguna otra está sujeta a negociación”²⁰ y lo hizo tan sólo una semana después de la masacre perpetrada el 19 de junio por policías estatales y federales contra de padres de familia, estudiantes y profesores, que protestaban contra la Reforma Educativa en Nochixtlán, Oaxaca²¹. Es decir, que sin importar qué, la Reforma era un hecho y no que estaba “por armarse”.

La maniobra resultaba tan burda que insultaba la inteligencia, pues para simular que aceptaban la demanda magisterial y social de dialogar, debatir y consensar un proyecto educativo, pero con la obvia pretensión de no discutir y mantener lo que ya habían



aprobado, el gobierno presentaba un sinsentido: la “Reforma Educativa” (ya aprobada) y “El Modelo Educativo” (en construcción) son cosas diferentes y desarticuladas, donde la evaluación educativa no es parte y resultado del modelo educativo, sino al revés. Contradiendo incluso el eje discursivo y frívolo mensaje propagandístico para legitimar su reforma legal, de que la evaluación produce una mejor educación (es decir, que sí tiene consecuencias directas en los proceso de aprendizaje), así como un principio básico de la planeación educativa (o de cualquier otro tipo), que indica que los contenidos y formas de evaluación se diseñan en función de lo que se va a evaluar, la convocatoria a “armar un Modelo Educativo” que no sólo no podía definir sus contenidos y formas de evaluación, sino que éste estaba definido por mecanismos de evaluación decididos de antemano, resultaba un absurdo que desnudaba un propósito y un proyecto fraudulento. Es decir que, además del engaño que encarnaba una convocatoria en esos términos, quedaba claro que la “Reforma Educativa” aprobada determinaba el “Modelo Educativo”, el cual, como veremos, termina siendo un documento “que colecciona posiciones progresistas y renovadoras”²², un listado de buenas intenciones pedagógicas que se quedarán sólo en eso, al resultar inconsistentes, contradictorias e incluso inoperantes frente a lo aprobado en 2013.

Por cierto que, como se podrá constatar, continuando la tradición de las tristemente célebres “consultas populares” priistas, el gobierno federal realizó un engaño adicional, pues aun cuando el “El Modelo Educativo 2016” se presentó como un insumo para “construir” el modelo, el documento definitivo, llamado “Modelo Educativo para la educación obligatoria” (SEP 2017), resultó ser sólo una versión engordada del primero, que no modificó sustancialmente el documento sometido a consulta, pues, muchas veces literalmente y otras sólo ampliando lo ya dicho o cambiando la redacción, se mantuvo el poco riguroso e inconsistente manejo de conceptos que se consideran medulares en el “Modelo Educativo”, así como las graves incompatibilidades de éste con el marco legal aprobado en 2013, denominado “Reforma Educativa”.

a) El insustanciado, incoherente y desaseado manejo de dos conceptos centrales del Modelo Educativo: “calidad” y “competencias”.

i) “Calidad”

El término “calidad” ha sido repetido a discreción en los discursos oficiales sobre la educación, siendo utilizado como un calificativo que implica un atributo intrínsecamente positivo, cuando ello es evidentemente incorrecto, pues se trata de un sustantivo abstracto que por definición no tiene dicha implicación. Incluso, con un par de agregados



al Artículo 3ro, la reforma de 2013 elevó a rango Constitucional esa errónea acepción como uno de los principios que deberán regir a la educación obligatoria: “El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria.”²³.

Se trata de una ignorancia gramatical *no idónea* con la responsabilidad de quienes emiten los discursos oficiales, pero también de quienes redactaron, revisaron o avalaron las modificaciones constitucionales de la “Reforma educativa”, así como también del nuevo “Modelo Educativo”, pues el mismo error se repite profusamente (decenas de veces) en “El Modelo Educativo 2016” y se mantiene en el documento oficial publicado en 2017. Por ejemplo, en “lograr la calidad educativa” (SEP 2017, p. 200), “el Estado es el garante de la calidad en la educación” (SEP 2017, p. 201), “asegurar la calidad de la enseñanza” (SEP 2017, p. 204) o “promover la calidad de la educación” (SEP 2017, p. 213). En el “Modelo Educativo” también se utiliza decenas de veces como locución adjetiva “de calidad” (V.gr. “educación de calidad”), aunque de pronto y contadas veces se hable de “buena calidad” (SEP 2017, p. 184) y hasta de “la verdadera calidad (sic)” (SEP 2017, p. 129). Como cereza de este pastel de esta frivolidad y falta de rigor, el documento definitivo, “Modelo Educativo para la Educación Obligatoria” (SEP 2017), en su Glosario de términos proporciona un texto cantinflesco que pretende ser una definición, pero que lejos de aclararlo abona al galimatías: “Calidad. Implica la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad” (SEP 2017, p. 201) y que es copia textual del texto agregado en 2013 a la Ley General de Educación en su Artículo 8, fracción IV²⁴.

Así, utilizado como muletilla -como matraca de autoelogio diría Carlos Monsiváis-, el término “calidad” se convierte en un caricaturesco eslogan propagandístico. Lo cual probablemente sería tolerable en un spot publicitario, pero no en los discursos oficiales y mucho menos en la Constitución de la República y en el documento oficial del pretendido “Modelo Educativo”, cuando se ha situado a “la calidad” como objetivo supremo de la Reforma Educativa en su conjunto y se elude explicitar lo que se pretende. Lo cierto es que, desde que se convirtió en eje central del discurso oficial, “la calidad” ha sido utilizada como coartada para la exclusión. Como documenta impecablemente Sebastián Plá (2018), la calidad educativa encarna la “historia de una política para la desigualdad”.

ii) “Competencias”

Algo muy semejante ocurre con otro término muy caro al discurso educativo, el de “competencia”, ya que el llamado “enfoque de educación por competencias” se coloca



como eje del Modelo Educativo para la educación media superior y como fundamental para la educación básica, el cual, como veremos enseguida, se presenta con una permanente inconsistencia en el uso del concepto articulador de “competencia”. Esto se puede percibir con toda claridad a lo largo de los documentos de marras, donde se habla diferenciadamente de “habilidades y competencias” (SEP 2016, p. 213), de “conocimientos y competencias” (SEP 2016, p. 39 y SEP 2017, p. 213), de “aprendizajes clave y competencias esenciales” (SEP 2017, p. 70), como si las segundas no incluyeran a los primeros. También las identifican como “las capacidades, los conocimientos y las competencias” (SEP 2017, p. 213), como si las dos primeras no fueran constitutivas de las últimas. Además, referido a educación media superior donde el enfoque por competencias es el rector de su propuesta, nos dicen que, “los aprendizajes clave se refieren a las competencias que deben **adquirir** todos los estudiantes de este nivel” (SEP 2017, p. 74), haciendo sinónimos “competencias” y “aprendizajes clave”. Por último, también las refieren como elementos constitutivos de un todo llamado “competencias”, es decir, ya no como elementos diferentes y no integrados si no al contrario: “las competencias que **se adquieren** en la educación se componen tanto de conocimientos como de habilidades y actitudes” (SEP 2016, p. 46) o como son definidas en la versión definitiva del “Modelo Educativo”, se trataría de “habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico” (SEP 2017, p. 202).

Sin embargo, lo más grave no es el desaseado y equívoco manejo de términos de algo que consideran medular en su modelo, “las competencias”, sino que, como podemos verificar en las citas anteriores, en ambos documentos se asume que éstas “**se adquieren**”, como si fueran cosas externas al sujeto que éste pudiera simplemente tomar (como si tratara de unas tortas regaladas en la cooperativa de la escuela) o en el mejor de los casos como si se tratara de facultades externas susceptibles de ser “adquiridas” y no de procesos complejos de reflexión, interpretación, comprensión, emoción, acción e interacción que desarrollan las personas. Concepción que claramente corresponde a lo que Giroux ha denominado como la “pedagogía positivista que respalda de manera tácita concepciones profundamente conservadoras de la naturaleza humana, la sociedad, el conocimiento y la acción social” (2003, p. 48), en la que, “el conocimiento es objetivo, limitado y está 'ahí afuera'. El conocimiento del aula se aborda, con frecuencia, como un cuerpo externo de informaciones, cuya producción parece independiente de los seres humanos” (2003, p. 49).



Por si fuera poco, insisten en que su modelo “evalúa” las competencias -tanto de maestros como de estudiantes-, cuando ni siquiera realizaron en ninguno de los documentos distinciones básicas e indispensables entre conocimiento, información, desempeño, habilidades, destrezas, actitudes y valores, ni contaron con protocolos que, en su propia lógica, pudieran conducir a una evaluación del articulado complejo llamado “competencia”. Todo esto muestra desorden en el pensamiento, probablemente resultado de hacer “copia y pega” sin comprender lo que se incorpora, y peor aún, expone una inaceptable insuficiencia técnica que termina por derrumbar un modelo que en esas condiciones no tiene ninguna posibilidad de orientar el trabajo real en las escuelas.

b) “Reforma Educativa” vs “Modelo Educativo”

Tanto en el documento a discusión, “El modelo educativo 2016” (SEP 2016), como en el oficializado “Modelo Educativo para la educación obligatoria” (SEP 2017), se dan por hecho los mecanismos de evaluación docente ya aprobados en las reformas legales de la “Reforma Educativa”, simplemente diciendo que responden a un “sistema basado en el mérito” (SEP 2016, p. 56 y SEP 2017, p. 130), esquema de examinación externa y estandarizada que, como señalamos en el primer apartado, corresponde a una pretensión empresarial fracasada, indeseable y contraproducente para el trabajo educativo, pues no sólo anula la colegialidad, sino que, como resultado de la estandarización de las evaluaciones externas a los alumnos, reduce la autonomía docente, ajusta el currículum al contenido de las pruebas, induce a la memorización acrítica, promueve la inequidad y debilita de la diversidad cultural.

Así, el esquema de “pago por méritos” y la supuesta “evaluación” que encarna, contradicen constante y explícitamente los enunciados pedagógicos que, con idénticas palabras y a manera de buenas intenciones, ofrece el Modelo Educativo, en sus dos versiones. Por ejemplo, se habla de crear una nueva cultura escolar que tenga por objetivo “construir centros escolares que fomenten el trabajo colaborativo y colegiado” (SEP 2016, p. 24 y SEP 2017, p. 99), en la perspectiva de que “el trabajo colegiado docente —planeado y sistemático— debe consolidarse como un componente clave para fortalecer y actualizar el conocimiento pedagógico de los contenidos; para mejorar el desarrollo de interacciones significativas; y para favorecer la consulta, la reflexión, el análisis, la concertación y la vinculación con la comunidad académica y directiva de los planteles” (SEP 2016, p. 27 y SEP 2017, pp. 104-105), para que se promueva lo que reiteran como central en ambos documentos: “aprender a aprender, que significa



aprender a pensar” (SEP 2016, p. 48 y SEP 2017, p. 62), asumiendo que “la inclusión y la equidad deben ser principios básicos y generales que conduzcan el funcionamiento del sistema educativo” (SEP 2016, p. 66 y SEP 2017 p. 29). Elementos que estarían articulados a un pretendida “flexibilidad curricular” para que así, “cada escuela y docente podrán concretar su compromiso mediante el tratamiento de problemas, proyectos o situaciones concretas, según el contexto particular en el que se desenvuelven sus estudiantes” (SEP 2016, p. 68), ya que, “esta flexibilidad, contextualización curricular y estructuración de conocimientos situados, dan cabida a la diversidad de conocimientos, intereses y habilidades de los estudiantes” (SEP 2017, p. 89). Suena muy bien, pero desgraciadamente se quedan sólo en buenas intenciones, pues son directa y frontalmente contradictorias con la ya definida “evaluación” externa y estandarizada de los estudiantes, de la que depende el ingreso económico y la promoción de los docentes, que en los hechos anula las pretensiones pedagógicas declaradas en el Modelo Educativo.

Otro ejemplo claro de ello es que en el “Modelo Educativo”, también literalmente idéntico en sus dos versiones, señalan la imperiosa necesidad de abandonar lo que llaman “el enfoque administrativo”, esa “visión estandarizada de la gestión que, independientemente de las circunstancias, contextos y particularidades, supone que los mismos principios y lineamientos permiten a todas las organizaciones escolares trabajar de forma efectiva y eficiente. Al enfatizar el seguimiento de indicadores formales como vías para ejercer la autoridad y el control, el enfoque administrativo reduce la función de la supervisión escolar a vigilar que las escuelas observen reglas y tareas que les han sido definidas externamente” (SEP 2016, pp. 20-21 y SEP 2017, p. 98). Lo cual, abundan en el documento definitivo, ha producido “dinámicas indeseables como la subordinación de lo pedagógico, la burocratización, la falta de contextualización o pertinencia de las acciones, la superposición de tareas, el uso ineficiente del tiempo en el aula y en la escuela, la ausencia de una visión estratégica orientada hacia las prioridades educativas y, en consecuencia, la frustración personal y colectiva en las comunidades escolares. Este enfoque es incompatible con el nuevo planteamiento pedagógico, la implementación del nuevo currículo y una educación de mayor calidad” (SEP 2017, p. 96). Y rematan su argumento reconociendo con dureza y correctamente que, “una visión estandarizada de la gestión que, independientemente de las circunstancias y particularidades, supone que los mismos principios y lineamientos permiten a todas las organizaciones escolares trabajar de forma efectiva y eficiente. Al enfatizar el cumplimiento formal de la norma central documentado en “evidencias” como



vía para ejercer la autoridad y el control, el paradigma antiguo ha reducido la función de la supervisión escolar a vigilar que las escuelas cumplan con reglas y realicen las tareas que les han sido definidas externamente... Con su carácter vertical, este arreglo que prioriza el cumplimiento de las normas y los reglamentos, ha desalentado que las escuelas lleven a cabo actividades no previstas en la normatividad y, con ello, ha contribuido al desarrollo de una cultura que inhibe la creatividad, la innovación y el cambio tendientes a mejorar el aprendizaje” (SEP 2017, p. 98). Así, por un lado se nos alerta sobre la ineficacia y perversiones pedagógicas de las reglas definidas externamente y su dañina estandarización, concluyendo enfáticamente que dicho enfoque es “incompatible con el nuevo planteamiento pedagógico, el nuevo currículum y educación de mayor calidad”, mientras que aceptan y reivindican los mecanismos de una “evaluación” que se basan justamente en lo contrario: en la estandarización que desconoce contextos y particularidades y enfatiza indicadores formales impuestos externamente y arbitrariamente a profesores y estudiantes, como vías del ejercicio de control administrativo.

Se enfatiza y reitera, en particular, que “al priorizar el cumplimiento de la norma y el reglamento se desincentiva el trabajo colaborativo y se desaprovechan las posibilidades del intercambio horizontal” (SEP 2016, p. 21 y SEP 2017, p. 98), cuando el argumento para no poner a discusión las reformas legales es que “son ley” y el andamiaje construido para la evaluación prioriza la norma y sus reglamentos por encima de todo, al tiempo que el esquema de pago por méritos aprobado, promueve el aislamiento, inhibe la cooperación y degrada el compromiso grupal y colegiado de los docentes. Así mismo se reitera la conveniencia de “fortalecer prácticas docentes flexibles” (SEP 2006, p. 22 y SEP 2007, p. 100) y se habla de una deseable “autonomía curricular” en las escuelas (SEP 2016, p. 29 y SEP 2017, p. 111), sobre la que se apresuran a aclarar que debe estar basada “en la normatividad nacional” (SEP 2016 p. 29 y SEP 2017 p. 111), cuando es precisamente esa normatividad la que impone a maestros y estudiantes la camisa de fuerza de los exámenes externos y estandarizados para “medir” el “éxito escolar” y a través de los cuales, como se ha documentado hasta el cansancio, se sobredeterminan el contenido curricular y la práctica docente.

Por cierto que en ambos documentos se afirma también que “es imprescindible que la evaluación interna se apuntale como actividad permanente de carácter formativo y tendiente al mejoramiento de la práctica profesional de los docentes” (SEP 2016, p. 26 y SEP 2017, pp. 110-111) cuando ya aprobaron que la “evaluación” que define nada



menos que la permanencia, la promoción y el ingreso económico de los maestros, es externa, no es entre pares y es obligatoria y punitiva (desde perder el empleo hasta ver disminuido su ingreso económico). En este mismo sentido también enuncian y reiteran que debe reforzarse la capacidad de “aprender a aprender, que significa aprender a pensar, a cuestionarse acerca de los diversos fenómenos, sus causas y consecuencias, a controlar los procesos personales de aprendizaje, así como a valorar lo que se aprende en conjunto con otros” (SEP 2016, p. 46 y SEP 2017, p. 62), cuando la aplicación de los exámenes externos y estandarizados promueve justamente lo contrario: prácticas individuales y no cooperativas, memorísticas, acríticas y de “respuestas correctas”, que ignoran los procesos y ritmos personales de aprendizaje y anulan la reflexividad, es decir el aprendizaje mismo.

Por último, resulta también profundamente ilustrativo y problemático que en el colmo de la simulación digan insistentemente que el viejo “enfoque administrativo” ya no tiene viabilidad y sigan sin proponerse evaluar el sistema educativo en su conjunto, dejando, intacto, por ejemplo, el pasivo operativo y conceptual que significan las responsabilidades de quienes reciben los más altos salarios y son los más influyentes administradores del sistema educativo. ¿Será porque en la versión del enfoque de competencias que han asumido, queda fuera de su alcance definir y evaluar tanta incompetencia?

En fin, los ejemplos presentados evidencian que la fractura entre el “Modelo Educativo” y la “evaluación” decidida de antemano en la “Reforma Educativa”, es producto de algo más perjudicial que una enjundiosa ignorancia que confunde fines con medios y que definió primero a los segundos. Tanto “El Modelo Educativo 2016” como el definitivo “Modelo Educativo para la educación obligatoria”, publicado en 2017, prueban que se trata de algo mucho más grave: la orquestación de un fraude que no sólo ha costado miles de millones de pesos, sino que daña a los maestros, al conculcarle derechos laborales e imponerles una mayor carga de trabajo administrativo y de estrés, y daña a los estudiantes, al hacerles la escuela aún menos equitativa, más monótona, con menos sentido y más excluyente.

3.- “Evaluación docente”, un fraude imposible sustentado en la violencia.

Al inicio del ciclo escolar 2013-2014, de acuerdo a las cifras dadas a conocer por el INEE²⁵, había 1,201,517 docentes de Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria), de los cuales 1,043,003 (el 86%) laboraban en escuelas con sostenimiento público. En educación Media Superior había 273,939 profesores, de los cuales



(descontando a los que laboraban en instituciones autónomas y privadas, hasta ahora no sujetos a la evaluación de la Ley del Servicio Profesional Docente), había 105,909 profesores (el 38.6%) que trabajaban en escuelas públicas federales y estatales. Lo que da una cifra total de 1,193,912 docentes de Educación Básica y Media Superior sujetos a la “evaluación docente”. A ello habría que sumar: 1) los cerca de 205,239 directores de escuela con esas mismas características de ambos niveles (número conservador pues asumimos que hay un director por escuela y hay escuelas con dos turnos) y 2) el número (desconocido) de supervisores que también están sujetos a “evaluación” y el de los “evaluadores” (desconocido) y que deberán ser “evaluados” “capacitados” y “certificados”. Es decir que, al menos se tendrían que “evaluar” 1,399,151 docentes y directores más un número no determinado de supervisores y “evaluadores”. Esto arroja una cifra cercana al millón y medio de personas a ser “evaluadas al menos cada cuatro años”. ¿Quién y con qué criterios selecciona “capacitan” y “certifican” a los miembros de los “Comités Académicos” que definen los perfiles, criterios, parámetros e indicadores de la evaluación del desempeño docente? ¿Quién y con qué criterios selecciona a quienes “capacitan” y “certifican” a los “evaluadores”? ¿En qué consisten dichas capacitaciones y certificaciones? ¿Alguien evalúa los juicios de los “evaluadores”? ¿Cuántos “evaluadores” hay y cuánto tiempo dedican a leer, reflexionar y luego enjuiciar las decenas de millones de cuartillas producidas por los docentes para las “evaluaciones”? Son algunas de las preguntas sin respuesta, que, hablando de “calidad” y “competencias”, no deberían tener que ser planteadas.

Lo cierto es que la dificultad cualitativa de este proceso y sus dilemas es descomunal y la simpleza con que se dice haberlos resuelto indica que han sido ignorados. Frivolidad torpe y peligrosa, que incluso ignoró el problema cuantitativo, que evidente y directamente impacta en lo cualitativo y que resulta imperdonable para los tecnócratas, pretendidos “expertos” en crear modelos matemáticos. Haciendo un sencillo ejercicio numérico podemos calcular que, si cada evaluado produce “un informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales” (avalado por su director de escuela), “un expediente de evidencias de enseñanza y sus fundamentos”, “un examen de conocimientos y competencias didácticas” y “una planeación didáctica argumentada” y muy conservadoramente asumimos que estos tres documentos se encuentran contenidos en un promedio de 15 cuartillas en total, cada año habría más de 22 millones de cuartillas que deberán ser leídas, comprendidas y ponderadas como documentos articulados y se deberían producir cerca de un millón y medio de actas con juicios y recomendaciones para “retroalimentar” a cada “evaluado”. Es decir, que en promedio



se tendrían que “evaluar” a 31,250 personas cada mes, revisando y enjuiciando 468,750 cuartillas; a 7,812 personas a la semana, revisando y enjuiciando 117,183 cuartillas; a 1,562 personas cada 24 horas, revisando y enjuiciando 23,438 cuartillas; lo cual significa que, en una jornada trabajo de 8 horas se tendrían que “evaluar” a 521 personas por hora, revisando y enjuiciando 7,815 cuartillas. Todo ello sin contar el tiempo para emitir el dictamen razonado junto con sus recomendaciones. ¿Habrán llegado al colmo de la contradicción de estandarizar eso que llaman “análisis cualitativo” de dichos documentos y sus “recomendaciones”? Todo parecería indicar que es así.

En marzo del 2015, el INEE se propuso “desarrollar y validar”, a través de diversos “comités académicos”, los “perfiles docentes por nivel educativo y modalidad” y los correspondientes “parámetros e indicadores”, mismos que deberán ser explicitados por “el comité académico correspondiente” para luego ser aplicados por los “evaluadores” (INEE 2015-a): “El comité deberá validar cada parámetro e indicador, de acuerdo con un protocolo que incluya los siguientes criterios”:

| CRITERIOS | PARÁMETROS | INDICADORES |
|----------------|--|--|
| Congruencia | El contenido se corresponde con la dimensión del perfil. | El contenido corresponde con el parámetro. |
| Pertinencia | Es útil, adecuado y procedente para valorar y medir la dimensión. | Es útil, adecuado y procedente para valorar y medir el parámetro. |
| Generalización | Es un aspecto de las competencias y tareas de la práctica profesional que aplica a diferentes contextos, no se modifica por el lugar y condiciones culturales, sociales o laborales. | Es una descripción desglosada y detallada del parámetro que aplica a diferentes contextos, no se modifica por el lugar y condiciones culturales, sociales o laborales. |
| Suficiencia | Contiene la información necesaria para evaluar un aspecto de la dimensión. | Contiene la información necesaria para evaluar un aspecto del parámetro. |
| Claridad | Está expresado en forma precisa y contiene una acción susceptible de ser evaluada. | Está expresado en forma precisa y contiene una acción observable susceptible de ser evaluada |

INEE (2015-a) “Referentes técnicos para la elaboración de parámetros e indicadores derivados de los distintos perfiles asociados al Servicio Profesional Docente”. (pp. 7-8), marzo, INEE.



Con base en ello, la SEP publicó, en febrero de 2016, el documento titulado “Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en Educación Básica. Evaluación del Desempeño. Docentes y Técnicos Docentes. Ciclo Escolar 2016-2017” (SEP 2016-6)²⁵, en el que se desglosan dichos parámetros e indicadores por nivel educativo en cinco “dimensiones” del presunto perfil deseado. Para primaria, por ejemplo, se definen un total de 14 parámetros y 48 indicadores, de los cuales tomamos, como ejemplo, uno, con sus respectivos indicadores, para que se pueda observar el nivel de simulación y negación de la complejidad hermenéutica que implica reconocerlos y aplicarlos.

| PARÁMETROS | INDICADORES |
|--|---|
| 2.2-Desarrolla estrategias didácticas para que sus alumnos aprendan. | 2.2.1 Establece comunicación con los alumnos acorde con el nivel educativo en el que desarrolla su intervención docente. 2.2.2 Emplea estrategias didácticas para que sus alumnos aprendan considerando lo que saben, la interacción con sus pares y la participación de todos. 2.2.3 Realiza una intervención docente acorde con los aprendizajes esperados, con las necesidades educativas de sus alumnos y con los enfoques de las asignaturas de la Educación Primaria. 2.2.4 Emplea estrategias didácticas que permitan a los alumnos observar, preguntar, imaginar, explicar, buscar soluciones y expresar ideas propias. 2.2.5 Emplea estrategias para el logro de los propósitos educativos considerando las Tecnologías de la Información y la Comunicación disponibles en su contexto. 2.2.6 Utiliza estrategias didácticas en el trabajo regular del aula para la atención de todos los alumnos, en particular aquellos con necesidades educativas especiales. 2.2.7 Utiliza estrategias didácticas para atender la diversidad lingüística y cultural presente en el aula |

En primer lugar, habría que decir que en ningún momento el “evaluador” podrá establecer, como se implica en el documento referido, si el docente “establece comunicación”, “emplea estrategias” o “realiza una intervención” de algún tipo, pues a lo que se enfrenta el “evaluador”, cuando más, es al decir del “evaluado”, no a su hacer. Sin embargo, más allá de esta torpe simulación, lo más delicado es que el “evaluador” debe definir, por cuenta y riesgo del “evaluado”, si éste, por ejemplo, “2.2.3 Realiza una intervención docente acorde con los aprendizajes esperados, con las necesidades educativas de sus alumnos y con los enfoques de las asignaturas de la Educación Primaria” ¿Cuál sí y cual no es “una intervención docente acorde con los aprendizajes esperados”? ¿cómo es que el “evaluador” conoce “las necesidades educativas” de los



alumnos del “evaluado”? ¿con qué criterios el “evaluador” decidirá si dicha intervención está acorde con esas necesidades?, pues, además que el “evaluador” no conoce cuáles son las “necesidades educativas” de los alumnos del maestro, ello implica a las orientaciones pedagógicas del “evaluador” y del docente. Es decir, se ignoran los puntos de vista del “evaluador” (sus valores, sensibilidades, conocimientos, orientación pedagógica, etc.), definitorios para emitir una opinión y más aún para hacer un juicio sobre la “idoneidad” del docente, amén de que el “evaluador” no cuenta con la evidencia que reclama el juicio exigido.

Así, más allá del absurdo de confundir dichos con hechos y asumir evidencias que no les constan, los “expertos” del INEE y de la SEP soslayan un elemental y fundamental problema hermenéutico: la ineludible comprensión e interpretación que debe realizar el “evaluador” de los textos referidos por los docentes, pues en el caso de las pruebas estandarizadas de respuesta múltiple ni se requieren, basta someterlos a una lectura electrónica que arroje los puntajes correspondientes, pero no así con los textos producidos por los “evaluados”, puesto que, por más estandarizada que pretendan hacer la revisión, sin remedio deberán ser comprendidos e interpretados por los “evaluadores”, quienes, desde su propio horizonte hermenéutico, emitirán juicios, ¿“objetivamente”?, para luego decidir, ¿“objetivamente”?, si se ajustan y qué tanto a los “criterios, parámetros e indicadores” establecidos y determinar, ¿“objetivamente”?, la “idoneidad” o no de un docente.

En estas condiciones, dos años después de las modificaciones legales denominadas “Reforma Educativa” de 2013 y dos años antes de que se contara con el “Modelo Educativo”, el gobierno federal inició en 2015 la llamada “evaluación del desempeño docente”²⁶, pues de acuerdo con la Ley General del Servicio Profesional Docente, dicha evaluación es obligatoria para los docentes, directores de escuela y supervisores de Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado y deberá realizarse por la autoridad educativa “considerando por lo menos una evaluación cada cuatro años”²⁷, mandando también que “los Evaluadores que participen en la evaluación del desempeño deberán estar evaluados y certificados”. Así, con prisas e improvisaciones comenzaron dicho proceso en medio de una creciente protesta magisterial, que inició masivamente en aquellos estados donde la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE) tiene mayor presencia (Oaxaca, Michoacán, Chiapas, Guerrero y Distrito Federal), pero que se fue extendiendo con rapidez al resto del territorio



nacional, con movilizaciones masivas de profesores en la mayoría de los estados e inéditas en su magnitud por lo menos en Veracruz, Jalisco y Nuevo León.

A partir de ese momento, los mexicanos fuimos testigos de un proceso al que las autoridades llamaban “de evaluación docente”, pero que podría ser mejor descrito como Estado de Sitio a docentes. Vimos ciudades sitiadas, con múltiples retenes policiacos para acceder a las cercanías de las sedes dispuestas para la “evaluación”, las cuales estaban fortificadas con enormes vallas metálicas y resguardadas por centenares de policías equipados con armas largas. Hoteles, sitiados por policías, en los que se acuartelaron a maestros que serían evaluados y de los cuales no podían salir hasta ser trasladados en camiones o helicópteros policiales a las sedes, en donde se les sentó frente a una computadora y vigilados por personal de seguridad privada vestidos de negro, debieron responder un examen en el que, en total contrasentido con lo que estaba ocurriendo, debían escribir “libremente” sobre temas de pedagogía, empatía, saberes, valores, reflexividad, didáctica, etc. La sociedad mexicana puede testificar que los maestros que participaban en la dichosa “evaluación” eran tratados como reos peligrosos y no como ciudadanos que se dedicaban a una legal y digna tarea para la cual el Estado mexicano certificó su formación profesional, mientras que los profesores que protestaban afuera de las sedes eran tratados como delincuentes en activo, para quienes la “evaluación” se dirigía a medir su tolerancia a los gases lacrimógenos y a la resistencia de sus cráneos a los golpes de tolete.

En ningún país del mundo ha ocurrido algo así. Si lo absurdo resulta de lo impensable, eso es justamente lo que vivió el magisterio mexicano en estos dos primeros años de la “evaluación”. Resulta imposible explicar el despliegue de amenazas, fuerzas armadas federales y estatales, vehículos blindados y armas de alto poder, denuncias penales, despidos, encarcelamientos y asesinatos de maestros... ¿para evaluarlos?! Sin duda que podemos calificarlo de locura, de una insensatez y una soberbia desbordadas, todo para realizar una “evaluación” que, por decir lo menos, no se sabe qué evalúa y que resulta un imposible en los tiempos exigidos por la ley que le da existencia jurídica, aún en sus estandarizadas e irreflexivas formas de “evaluación”. Más aún si reconocemos que las reticencias de la mayoría de los docentes a la llamada “evaluación docente” tenían, como hemos visto, una justificación que va mucho más allá de las afirmaciones del gobierno en el sentido de que se trataba de una “minoría que defiende privilegios ilegítimos” y de la descalificación de cualquiera que discutiera tan sólo los fines y los medios de su Reforma, como “opositores a toda evaluación”. Amén que desde entonces



una aplastante mayoría de la comunidad académica especializada en temas educativos, junto con sus voces más reconocidas, hicieron público un comunicado firmado por 380 participantes del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, convocado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa y celebrado en la Ciudad de Chihuahua en noviembre de 2015. En dicho pronunciamiento, con toda puntualidad señalaron que “la reforma emprendida por la actual administración carece de un proyecto educativo que la guíe y le dé sustento. Se reduce a un conjunto de modificaciones legales para la administración del sistema escolar. Se limita a regular las condiciones laborales del magisterio, a través de procedimientos de evaluación que, lejos de contribuir a la mejora docente, conforman un aparato abigarrado de control y vigilancia al que son sometidos, de manera vertical y autoritaria, las y los profesores en nuestro país” y advertían que “además de tener un carácter punitivo, los criterios rectores y las prácticas de evaluación son imperfectas y poco confiables. El apresuramiento en su diseño y construcción han impedido una validación adecuada de las pruebas y existe una gran improvisación en la capacitación de evaluadores. En suma, no se garantiza una evaluación confiable y en cambio se ponen en juego las condiciones de vida de cientos de miles de maestras y maestros”²⁸.

Por cierto, que la soberbia del entonces recién nombrado secretario de Educación Pública, (el 27 de agosto de 2015 en sustitución de Emilio Chuayffet), Aurelio Nuño, quien se ufanaba de los apoyos de la cúpula del SNTE, de la cúpula empresarial articulada en “Mexicanos Primero” y del uso de la violencia para “garantizar el derecho a la evaluación”,²⁹ se volvía grotesca al contrastarla con la ineptitud mostrada para siquiera tener disponible el número de computadoras necesarias para atender a los maestros previamente convocados, pero también peligrosa, pues, para esconder su propia incapacidad, anunciaba acción penal, “por sabotaje”, contra profesores que asistieron a la “evaluación” y se quejaron de la falta de condiciones para realizar los exámenes, convirtiendo, por primera vez en nuestra historia, a los escudos, toletes, gases, vehículos blindados y artillados de la policía en herramientas didácticas y utilizando, cada vez que hablaba de la “evaluación educativa”, un discurso donde las palabras que más repetía eran: fuerza, castigo, despidos, policías, denuncias penales y encarcelamientos. Ciego de soberbia el secretario confundía legitimidad con ley, voluntad con coerción y evaluación con castigo, dejando a su paso decenas de maestros despedidos, golpeados, encarcelados y asesinados.



4.- A manera de cierre.

Es indudable que la Reforma Educativa en México no siguió el camino recomendado por la UNESCO de realizar críticas constructivas, por el contrario, culpabilizó, demonizó y hasta criminalizó a los maestros haciendo nugatorio de facto y retroactivamente el contrato colectivo de trabajo del magisterio, violentando sin ambages el Artículo 14 constitucional, que a la letra señala: “A ninguna ley se dará efecto retroactivo en perjuicio de persona alguna”³⁰. Es indubitable que la reforma no se hizo con los maestros, sino contra ellos, a quienes, por si fuera poco, les ha generado una creciente incertidumbre laboral que, a más de contraproducente, les produce una enorme ansiedad y tensión. Como ha señalado Compañ, la precarización, entendida como inestabilidad laboral y degradación social, es ya una consecuencia de la Ley del Servicio Profesional Docente, visible en la intensificación del trabajo docente, con nuevas tareas administrativas y pedagógicas, la precarización salarial y la pérdida de derechos laborales, generando “una situación de incertidumbre, presión, estrés y malestar que poco coadyuvan al desarrollo de una buena práctica docente” (Compañ 2017).

Además del altísimo costo humano, después de tanta barbarie e insensatez y luego de que al término de cada proceso “de evaluación” la autoridad educativa la calificara como un éxito rotundo, resultó que para “mayo de 2017 sólo el 10% de los docentes en servicio han sido evaluados” (González, Peraza & Betancourt 2017, p. 8) y se anunciara que “en ejercicio de su autonomía y en cumplimiento de su mandato constitucional y de sus atribuciones legales, el INEE replantea el modelo de Evaluación del desempeño profesional docente para 2017”³¹, cabría preguntarse cuántos miles de millones de pesos se han gastado y cuántos más se gastarán en tan torpe y contradictoria empresa, cuando, sin contar los gastos en movilizaciones policiacas ni en la logística de las “evaluaciones” ni en propaganda, tan sólo el INNE habrá gastado en el sexenio 2103-2018 un total de 4,334.5 millones de pesos³². Amén de que de 2013 a 2018 el INNE incrementó su presupuesto en 1,281%, al pasar de 95.8 millones anuales en 2013 a 1,227.7 millones aprobados en 2018, mientras que en el mismo lapso el presupuesto nominal de la SEP disminuyó 18%, al pasar de 316,981 millones en 2013 a 259,018 millones aprobados en 2018³³ (lo que indica que en términos reales la disminución fue aún mayor) y el gasto total en Educación Pública como proporción del Producto Interno Bruto (PIB) se redujo en el mismo periodo en un 19%, al pasar del 3.7% en 2013 a sólo 3.0% del PIB en 2018. Es decir, que mientras se redujeron los recursos para la enseñanza (-18%) se aumentaron exponencialmente los recursos para “evaluarla” (+1,281%).



Si como me enseñó una querida profesora de economía, a las personas como a los gobiernos se les puede aplicar con bastante certeza el dicho de “dime en qué gastas y te diré quién eres” es obligada la comparación entre el comportamiento del presupuesto de la Secretaría de Educación Pública y, por ejemplo, el de la Secretaría de la Defensa Nacional (SEDENA), el cual creció 487% durante el mismo sexenio (al pasar de 2,348 millones en 2103 a 13,730 aprobados para 2018)³⁴. Podemos decir que, contrario a lo que declararon a los cuatros vientos, la prioridad del gobierno no fue la educación pública (-18%) sino la defensa militar (+487%) y en la educación no fueron prioritarios los procesos de aprendizaje sino su “evaluación”.

La narrativa hasta aquí desarrollada y la evidencia presentada, me permiten caracterizar a la llamada “Reforma Educativa”, en su conjunto, como fraudulenta, contradictoria, incongruente, hecha al vapor y al revés, sin el concurso ni consenso de los maestros, arbitraria, punitiva, excluyente, inconstitucional, violenta y más aún, afirmar que está imposibilitada para alcanzar las metas declaradas tanto cualitativa como cuantitativamente. Sin embargo, para completar el cuadro, me parece que hay un punto de vista que vale la pena incorporar, pues, su narrativa fue desarrollada para justificar la Reforma y enunciada desde un puesto clave en el andamiaje institucional construido exprofeso para ello: el de la presidencia del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Me refiero al sorprendente punto de vista que presentó, en entrevista realizada en julio de 2016 por Laura Poy³⁵, la Dra. Silvia Schmelkes, presidente de INEE, en donde afirmó que la Reforma Educativa “pudiera no ser la que requieren el país y el magisterio” y que “hay cosas que se podrían mejorar de la ley... pero creemos que en este momento el ejercicio se tiene que centrar en qué se puede hacer sin la necesidad de modificarla, porque si nos metemos a eso es un proceso que puede tardar muchísimo tiempo, además puede dar como resultado cosas que no están ni siquiera previstas”, concluyendo que muchas de las modificaciones necesarias “se tendrán que ir programando para años futuros”. Es decir, confiesa que tienen prisa por hacer las cosas, aunque sepan que se están haciendo mal, y que, para evitar incertidumbres, más vale malo por conocido que bueno por conocer. Respecto a las prisas, no dio explicaciones, aunque se puede suponer que se debían a razones fundamentalmente políticas, como lo eran las ensoñaciones presidenciales del entonces Secretario de Educación Pública³⁶. Sin embargo, respecto a su miedo por la incertidumbre que significaría un nuevo proceso de modificación legal, no es necesario especular, pues la Dra.



Schmelkes identificó su origen al hablar de lo ya reformado: “a lo mejor se hubiera podido considerar, antes de emitir las leyes, cuáles podrían ser los diferentes escenarios de sus consecuencias, (pero) eso es algo que no se hizo”. Es decir, que la presidenta del INEE temía que en una nueva Reforma se repitiera la hechura de la vigente y de nueva cuenta no se midieran las consecuencias posibles de la misma. Asunto grave, pues desnudaba una inaceptable improvisación que debería estar ajena a cualquier proceso de reforma constitucional y sin duda alguna a una que pretendiera reformar el sistema educativo.

Entre las consecuencias no previstas (por no escuchar a los maestros ni a decenas de especialistas educativos que se los advirtieron), la presidenta del INNE identificaba el rechazo categórico y masivo de los profesores a la Reforma, pero, para ella, éste se explicaba porque “como se está leyendo ahora, e incluso cómo se está aplicando en algunos casos, puede no ser la reforma que necesite el magisterio, y eso es lo que nos están diciendo los maestros, así no”. Es decir, que el rechazo magisterial se explicaba porque las autoridades educativas de la SEP no entendían ni aplicaban correctamente la Reforma, lo cual ejemplificaba diciendo que “hasta la fecha lo que tenemos es evaluación, evaluación y evaluación, y todo lo que debe derivarse de ella, sobre todo a nivel de formación y apoyo para la escuela, no está fluyendo, particularmente a partir del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela”. Si bien este señalamiento representaba una crítica directa a la incompetencia del secretario Nuño, quien, sin duda, con su probada vocación policiaca contribuyó a complicar y enconar el conflicto magisterial, la directora del INNE ofrecía una explicación burocrática que se quedaba muy corta en reconocer las razones del descontento magisterial, pero al hablar de la *pedra filosofal* de la Reforma Educativa ofreció uno de los argumentos más sólidos para explicar el porqué del rechazo de docentes y académicos al tipo de “evaluación” que se estaba realizando y que constituye uno de los problemas problemas centrales de la llamada Reforma Educativa.

La presidenta del INEE, señaló que la única forma de saber cómo se desempeña un maestro es “observándolo en el aula”, sin embargo, confesó, “cuando metimos números y sobre todo logística, implicaba capacitar evaluadores que fueran capaces de evaluar a los maestros en el aula, y no una vez, sino varias, y no un solo capacitador, sino al menos dos. Cuando confirmamos esto, vimos que no era posible, por eso diseñamos instrumentos cualitativos”. Es decir, como no se podía hacer lo que se debía hacer, lo sustituyeron por algo que ni remotamente se acerca al método cualitativo de la



observación directa y prolongada del desempeño docente en las aulas: un informe del docente avalado por el director, un expediente de “evidencias” preparado por el docente y un par más de “instrumentos cualitativos” (sic), que no son otra cosa que dos textos que deben elaborar los maestros durante su examen. Es decir, lo que la presidenta del INEE revelaba, sin ambages, es que, como no podían acceder a la única forma de saber cómo se desempeña un profesor, que es “observándolo en el aula”, y así evaluar lo que se quería evaluar, decidieron inventar unos “instrumentos” que no evalúan lo que pretendían evaluar. Lo cual, en el mejor de los escenarios, ha significado que unos “evaluadores”, “evaluados” y “certificados”, “evalúan” a ritmos vertiginosos lo que dicen y no lo que hacen los maestros en el aula. O sea, que, cuando más, “evalúan” la capacidad discursiva de los profesores y su habilidad para apegarse al discurso de la Reforma y a partir de ahí emiten un juicio sobre la “idoneidad” del docente y recomendaciones que lo “retroalimentan”. Lo narrado por la presidenta del INEE constituye, como dicen los abogados, *prueba plena de un fraude genérico agravado*, al dar apariencia de verdad a lo que se sabe es mentira y utilizando para ello maquinaciones o artificios.

Notas

El presente trabajo recupera fragmentos y argumentos de artículos publicados por el autor en el periódico *La Jornada* de 2008 a 2017.

² Ver. “Decreto por el que se reforman los artículos 3ro. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3ro. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.” Disponible en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013

³ Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGEref2611se p13.pdf>

⁴ Disponible en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013

⁵ Disponible en : http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013

⁶ Al día siguiente de la promulgación de la reforma constitucional (el mismo día de su publicación, 26 de febrero de 2013), fue detenida la dirigente “vitalicia” del SNTE, Elba Esther Gordillo. Ver: <http://www.proceso.com.mx/334729/detiene-pgr-a-elba-esther-gordillo-en-el-aeropuerto-de-toluca>



⁷ Ver: OCDE (2010) “Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes: Consideraciones para México. Resúmenes ejecutivos”.

⁸ Si bien en la Ley General del Servicio Profesional Docente, publicada en septiembre de 2013, en su Artículo 15 se hace referencia a una “evaluación interna”, que realizarán los actores del proceso educativo en los centros escolares, ésta no impacta el *leit motiv* de las modificaciones legales decretadas: “las evaluaciones externas”; que de acuerdo a la misma Ley, son las “que apliquen las Autoridades Educativas, los Organismos Descentralizados y el Instituto”, de la cuales dependerá el ingreso, permanencia y promoción del docente y que se desarrollarán por la vía de pruebas estandarizadas. Ver Ley General del Servicio Profesional Docente. Disponible en: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_servicio_profesional_docente.pdf

⁹ “La falsa promesa de la evaluación”. *El Universal* 24 de enero. Disponible en: <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/manuel-gil-anton/nacion/la-falsa-promesa-de-la-evaluacion-docente>

¹⁰ Amorosa y atinada denominación que ofrece el premio nacional de historia, Paco Ignacio Taibo II (2017) en su trilogía *Patria*.

¹¹ Firmada en mayo de 2008 por el Gobierno Federal y la dirección nacional del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Ver “Alianza por la Calidad de la Educación”. Gobierno Federal-SNTE. Disponible en: file:///C:/Users/M79/Downloads/alianza_educacion_mexico.pdf

Ver: Moore, Susan (1984). “Merit pay for teachers: A Poor prescription for Reform”. *Harvard University Educational Review*, Vol. 54, Núm. 2, Mayo.

¹² Ver: Ímaz C. y Radetich H. (1997). “Los estímulos salariales para la docencia. Una vieja y fracasada técnica de reforma educativa”. En *Acta Sociológica* Núm. 21, septiembre-diciembre FCPyS-UNAM.

¹³ Citado por Moore, *op cit*, De Cordes, Collen (1983). “Research Finds Little Merit in Merit Pay”. *American Psychological Association Monitor*, 14, Núm. 9, p. 10.



¹⁴ Ver “Mensaje del secretario de Educación Pública, Otto Granados Roldán, durante la XL Reunión Nacional Plenaria Ordinaria del Consejo Nacional de Autoridades Educativas” 30 de enero 2018. Disponible en: <https://www.gob.mx/sep/prensa/mensaje-del-secretario-de-educacion-publica-otto-granados-roldan-durante-la-xl-reunion-nacional-plenaria-ordinaria-del?idiom=es>

¹⁵ Ver: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5488338&fecha=28/06/2017. La educación obligatoria por ley incluye a la preescolar, básica y media superior.

¹⁶ “A consulta el nuevo modelo educativo: SEP”. Nota de Laura Poy Serrano, *La Jornada* jueves 21 de julio de 2016, p. 3. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2016/07/21/politica/003n1pol>

¹⁷ “El modelo educativo está por armarse: Peña”. Nota de Alonso Urrutia, *La Jornada* jueves 28 de julio de 2016, p. 3. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2016/07/28/politica/003n1pol>

¹⁸ *Ídem*.

⁹ Ver: “La reforma educativa no se negocia: Peña Nieto”. Nota de Eduardo Ortega en *El Financiero*, 27 de junio de 2016. Disponible en: <http://www.elfinanciero.com.mx/nacional/la-reforma-educativa-no-se-negocia-pena-nieto.html>

²⁰ Ver: “Operativo deja seis muertos en Oaxaca”. Nota de Jorge A Pérez Alonso, *La Jornada* lunes 20 de junio de 2016, p. 2. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2016/06/20/politica/002n1pol>

²¹ Ver: Entrevista a Olac Fuentes realizada por Rosa Elvira Vargas: “La SEP olvida que tiene alumnos de carne y hueso”. *La Jornada*, lunes 8 de agosto de 2016, p.7. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2016/08/08/politica/007e1pol>

²² Ver: Artículo 3ro. luego de las modificaciones realizadas en 2013. Disponible en: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>

²³ Ver: “Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación”. Disponible en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013

²⁴ Ver: INEE (2015). Los docentes en México. Informe 2015. México, INEE.

²⁵ Disponible en: <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2016/ba/PPI/DocenteTecdoce nte. pdf>



²⁶ De acuerdo al INEE, dicha evaluación consiste en que: “Los docentes presentan una evaluación que consta de cuatro etapas principales: (1) un informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales, que es entregado vía web por el director de la escuela del docente evaluado, (2) un expediente de evidencias de enseñanza y sus fundamentos, que es entregado vía web por el docente evaluado, (3) un examen vía computadora de conocimientos y competencias didácticas, y (4) una planeación didáctica argumentada también tomada vía computadora. Las dos primeras etapas fueron realizadas entre julio y mediados de noviembre de 2015; mientras las dos últimas etapas señaladas, que suman aproximadamente ocho horas frente a la computadora, fueron aplicadas en uno o dos días en sedes especialmente dispuestas con este propósito, durante los fines de semana entre mediados de noviembre y comienzos de diciembre de 2015. 5. A los docentes de secundaria que imparten la asignatura de inglés se les aplicó además una evaluación complementaria del manejo de esta segunda lengua. Esta descripción de etapas varía levemente en el caso de los docentes de EMS, para quienes la tercera etapa se divide en dos: una de conocimientos disciplinarios y otra de competencias didácticas; y, en el caso de los directores, cuyo informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales es completado por el supervisor correspondiente y las demás etapas están enfocadas en su rol como director y no en la docencia” (INEE 2017, p. 16).

²⁷ Ver Artículo 52 de la Ley General del Servicio Profesional Docente. Disponible en: [https://www.ucoj.mx/content/cms/13/file/federal/LEY GRAL DEL SERV PROF DOC ENTE.pdf](https://www.ucoj.mx/content/cms/13/file/federal/LEY_GRAL_DEL_SERV_PROF_DOCENTE.pdf)

²⁸ El documento completo está disponible en: <https://www.change.org/p/sep-mexico-por-una-reforma-educativa-necesaria-y-respetuosa-del-magisterio>

²⁹ “Justifica Nuño resguardo policiaco a evaluación docente”. Nota de Santiago Igartúa, 2015, Revista *Proceso*, 14 de diciembre de 2015. Disponible en: <http://www.proceso.com.mx/423533/justifica-nuno-resguardo-policiaco-a-evaluacion-docente>

³⁰ Ver: Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_150917.pdf

³¹ INEE Evaluación del desempeño docente 2017: Disponible en <http://www.inee.edu.mx/index.php/servicio-profesional-docente>



³² Datos tomados de: Centro de Estudios de las Finanzas Públicas (CEFP), Cámara de Diputados LVII Legislatura (2018). “Calidad Educativa y Evolución de los Recursos Presupuestales en Educación, 2013-2018.” 13 de Marzo, Cuadro 1, p. 7

³³ *Íbid.*

³⁴ “2013-2018. Aumentó 29,652 mdp presupuesto de fuerzas armadas”. Nota de Rolando Ramos, *El Economista*, 2 de enero de 2018. Disponible en <https://www.economista.com.mx/politica/Aumento-29652-mdp-presupuesto-de-fuerzas-armadas-20180102-0078.html>

³⁵ “La Reforma educativa, como se aplica, puede no ser la que se requiere, reconoce el INEE”. Laura Poy Solano. *La Jornada*, sábado 16 de julio de 2016, p. 6. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2016/07/16/politica/006n1pol>

³⁶ Aurelio Nuño Mayer resultó descartado como candidato de su partido, el PRI (Partido Revolucionario Institucional), así que terminó de coordinador de campaña del candidato de ese mismo partido a la presidencia de la República, candidato que presentó como su atractivo mayor que no era del PRI y que llevó a ese partido a su mayor descalabro electoral de su historia.

Bibliografía

Apple, Michael. (2015). “Conocimiento, Poder Y Educación: Sobre Ser Un Académico/Activista”. En Revista Entramados-Educación y Sociedad, Año2, No. 2, Septiembre 2015 pp. 29-39. Disponible en: [file:///C:/Users/M79/Downloads/Dialnet-ConocimientoPoderYEducacion-5236194%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/M79/Downloads/Dialnet-ConocimientoPoderYEducacion-5236194%20(1).pdf)

Buendía, Angélica, *et all* (2017) “Queríamos evaluar y terminamos contando: alternativas para la evaluación del trabajo académico”. *Perfiles educativos* Vol.39 No.157 México, julio/septiembre.

Compañ García, Juan Rubén (2017). “La precarización en los docentes de nuevo ingreso de la escuela secundaria”. Nexos, Blog de educación. Junio 14, Disponible en <https://educacion.nexos.com.mx/?p=569>

CONEVAL-UNICEF (2013). Pobreza y derechos sociales de niñas, niños y adolescentes en México, 2008-2010. Disponible en: <https://www.unicef.org/mexico/spanish/17046.html>

Coolen Cordes (1983). “Research Finds Little Merit in Merit Pay”. *American Psychological Association Monitor*, 14, Núm. 9.



Gil Antón, Manuel (2018-a). "No es verdad secretario". En *El Universal*, 27 de enero. Disponible en: <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/manuel-gil-anton/nacion/no-es-verdad-senor-secretario>

Gil Antón, Manuel (2018-b). "El vocho rojo de la SEP". En *El Universal*, 10 de febrero. Disponible en: <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/manuel-gil-anton/nacion/el-vocho-rojo-de-la-sep>

Gil Antón, Manuel (2018-c). "La falsa promesa de la evaluación". En *El Universal*, 24 de febrero. Disponible en: <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/manuel-gil-anton/nacion/la-falsa-promesa-de-la-evaluacion-docente>

Giroux, Henry A. (1990). *Maestros como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Ediciones Paidós/M.E.C., Barcelona.

Giroux, Henry A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*. Buenos Aires, Amorrortu.

González, Peraza & Betancourt (2017). "El movimiento magisterial mexicano frente a la reforma educativa: la contestación local a un proyecto global". Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Investigación Educativa XIV, San Luis Potosí, México. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1474.pdf>

Ímaz & Radetich (1997). "Los estímulos salariales para la docencia. Una vieja y fracasada técnica de reforma educativa". En *Acta Sociológica* Núm. 21, septiembre-diciembre, pp. 41-57. México, FCPyS-UNAM.

INEE -Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación- (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México, INEE. Disponible en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/240/P1I240.pdf>

INEE -Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación- (2015-a). *Referentes técnicos para la elaboración de parámetros e indicadores derivados de los distintos perfiles asociados al Servicio Profesional Docente*. Marzo, INEE.

INEE -Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación - (2017). *Evaluación del desempeño de docentes, directivos y supervisores en educación básica y media superior de México. Análisis y evaluación de su implementación 2015-2016*. Disponible en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/F/209/P1F209.pdf>



Moore, Susan (1984). "Merit pay for teachers: A Poor prescription for Reform". Harvard University Educational Review, Vol. 54, Núm. 2, Mayo, pp. 175-186.

Mora Lamadrid, José María Luis (1837). Obras sueltas de José María Luis Mora, ciudadano mejicano. Revista política-Crédito Público. París, Librería de Rosa. Disponible en: <https://books.google.com.mx/books?id=HTsTAAAYAAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q=inefable&f=false>

OCDE (2010). Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes: Consideraciones para México. Resúmenes ejecutivos. Disponible en: <http://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>

OCDE (2011). La medición del aprendizaje de los alumnos: Mejores prácticas para evaluar el valor agregado de las escuelas, OECD Publishing. Disponible en: <http://www.oecd.org/education/school/47871357.pdf>

Oliveira, Dalila A. (2009). "Modelos y estrategias de desarrollo profesional docente: reflexiones críticas desde la realidad latinoamericana". En Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, A. (Coords.). Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Madrid, Santillana-OEI.

Plá, Sebastián (2018) Calidad educativa. Historia de una política para desigualdad. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM.

SEP -Secretaría de Educación Pública- (2016). El Modelo Educativo para la educación obligatoria 2016. México. Disponible en https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf

SEP -Secretaría de Educación Pública- (2016-a). Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en Educación Básica. Evaluación del Desempeño. Docentes y Técnicos Docentes. Ciclo Escolar 2016-2017" Disponible en: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2016/ba/PPI/Docente_Tecdocente.pdf

SEP -Secretaría de Educación Pública- (2017). Modelo Educativo para la educación obligatoria. México. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_Obligatoria.pdf



SEP -Secretaría de Educación Pública- (2018). “Mensaje del secretario de Educación Pública, Otto Granados Roldán, durante la XL Reunión Nacional Plenaria Ordinaria del Consejo Nacional de Autoridades Educativas” 30 de enero 2018. Disponible en: <https://www.gob.mx/sep/prensa/mensaje-del-secretario-de-educacion-publica-otto-granados-roldan-durante-la-xl-reunion-nacional-plenaria-ordinaria-del?idiom=es>

Taibo II, Paco Ignacio (2017) Patria. III tomos, México, Planeta.

UNESCO (2017). Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2017/8. Rendir cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259593s.pdf>



Gestión del cambio para la implementación de reformas educativas. Caso de una escuela rural del Estado de Hidalgo en México

Miguel Angel Vértiz Galván

Resumen

Se aborda la problemática de la gestión del cambio organizacional para la implementación de políticas educativas en el contexto del debate sobre la posibilidad real de inducir cambios desde la implementación de políticas modificando la interacción social de las organizaciones. El objetivo es contrastar con la realidad de una escuela pública mexicana, las tesis de Brunsson y Olsen (2007) sobre la posibilidad de gestionar reformas por medio del control de significados en grupos con posibilidad de decisión, y la de March y Olsen (1997), sobre el papel de lo que llaman "bote de basura", como mecanismo para la introducción de innovaciones a partir de la experiencia, capacidad técnica o el conocimiento de los actores. La metodología es la contrastación de estas categorías con el estudio de caso de una escuela rural que logró un cambio organizacional consonante con la política educativa, donde los docentes se integraron en un grupo que pudo decidir un mejor proceso de trabajo basado en una propuesta propia bajo la metodología de proyectos formativos, tomando como objetivo las metas de la política educativa, la discusión precisa la identificación del proceso de "bote de basura" con la aplicación de la metodología de proyectos formativos, cuyo conocimiento fue adquirido académicamente por los participantes; y el control de los significados a través del reto tomado para elevar los resultados de calidad de la escuela por el grupo docente y la capacidad decisoria en el margen de libertad que se les otorgó por las autoridades educativas del estado de Hidalgo en México. La conclusión es que el caso ilustra el cambio organizacional logrado por pequeños grupos autónomos bajo el control de los significados.

Palabras clave: reforma educativa, escuela rural, proyecto formativo.

Introducción

La reforma al artículo tercer de la constitución mexicana en el año 2019, que se refiere al derecho a la educación, entre otras modificaciones, substituye el principio de calidad por el de excelencia educativa, que de acuerdo al discurso gubernamental se logra con la incorporación de las mejores prácticas en educación, en este contexto, es pertinente



la indagación sobre las condiciones que posibilitan estas mejores prácticas en las escuelas mexicanas, por otra parte, en un país donde el 43.4% de sus escuelas primarias públicas son multigrado, y de las cuales el 5.1% se encuentran en zonas urbanas (Schmelkes y Águila, 2019), hace necesario orientar esfuerzos para el diagnóstico y comprensión de la educación en este contexto específico.

La indagación de la gestión del cambio organizacional para la implementación de políticas educativas, impone el reto de indagar las diversas formas de interacción social que suceden al interior de las escuelas, a la vez que racionalizar sus vínculos con la autoridad educativa y los hacedores de políticas públicas, para establecer de forma más clara, relación de la capacidad de la política de producir cambios educativos a través de los recursos organizacionales disponibles.

Fundamentación del problema

Impulsar mejores prácticas en educación, implica la gestión del cambio de la práctica en las escuelas, que como política educativa puede aludir a dos formas de cambio, el primero es el cambio innovador desde la organización escolar que produce un resultado deseable, lo cual supone procesos de interacción social al interior de las escuelas que modifiquen las tareas y formas de acción, formales o informales, todo ello a partir de la orientación de objetivos definidos por sistemas de significados controlados por la política (Marcho y Olsen, 1997). El segundo es un cambio inducido prescrito por un modelo externo que ha demostrado su efectividad en otras organizaciones, en el que se trasladan prácticas, procesos, tareas, estructuras o jerarquías, para lograr un resultado deseable y esperado por la naturaleza del cambio, controlado por un proceso político-normativo que conduzca al fenómeno de mimetismo organizacional (Powell y DiMaggio, 1999).

La primera forma de cambio se refiere a aquellos producidos desde el interior de la escuela, la segunda a la provocada desde una autoridad educativa centralizada, lo cual pueden ser, de acuerdo a March y Olsen (1997): a) coercitivo, para referirse a los cambios en estructuras, procesos o prácticas de los actores que se encuentran condicionados a financiamiento, estímulos, reconocimientos o sanciones, como es el caso de programas como escuelas de tiempo completo en México; b) emulación, cuando se trata de decisiones que buscan implementar de forma adaptativa estrategias, procesos, estructuras o prácticas que han generado buenos resultados en otras organizaciones, como lo fue el programa mexicano escuelas de calidad; c) finalmente la



inspiración se refiere a la introducción de cambios por los actores internos de la organización, a partir de la aplicación de ideas genéricas que han producido acciones con resultados deseables en otras organizaciones, basadas principalmente en principios más que en detalles específicos del cambio.

Por lo que respecta al cambio innovador no inducido, podemos deducir que tanto las interpretaciones del entorno, como la propia iniciativa de los directivos y los cambios en aquellos factores que son la base de la organización (estructura, poder y cultura) dan lugar a cambios en las organizaciones (Melin, 1983), ya que están interrelacionados. Así, las acciones de cambio se desarrollan desde dentro de la organización, como resultado de la forma en que los actores interactúan en la organización e interpretan la situación externa y los efectos en sus marcos institucionales, por ello, las posibilidades de cambio innovador deben tener un precedente para los participantes, no sólo dependen de la posición en el entorno sino también de los mapas mentales y modelos estratégicos de los protagonistas de la innovación inicial, así como de una cultura favorable en la organización, ya que esta no sólo afecta al sentido de las creencias, sino también a las decisiones que actores organizacionales toman respecto a su relación con la organización y su entorno.

Dentro de esta discusión, no es menor la magnitud del cambio, siendo en esto relevante la distinción entre cambios rutinarios y cambios profundos, ya que la gestión de estos últimos es mucho más compleja e impredecible que la de los cambios rutinarios, puesto que requiere el desarrollo y la implementación de nuevos procedimientos (Van de Ven, 1993), en estos casos es de especial importancia para el cambio profundo, que los mapas mentales de los actores del cambio se construyan con conocimiento de frontera, pues permite ir más allá de ideas elementales que por intuitivas, se han aplicado de forma recurrente a situaciones semejantes.

En el caso presentado, se infiere que la gestión del cambio que produce buenas prácticas en una escuela multigrado, sucede a partir de la confluencia de la innovación interna, facilitada por una estructura flojamente acoplada (March y Olsen, 1985) del sistema educativo nacional, si bien diseñada para operar de forma centralizada, se concede un margen de libertad en las decisiones y del control de los procesos (March y Olsen, 1997) a los protagonistas de la escuela, en la que el conocimiento es determinante para iniciar procesos de cambio innovador desde el interior de la organización (March y Olsen, 1997), anclando la certidumbre sobre el cambio para los actores involucrados y los responsables de la autoridad educativa, desde una cultura



organizacional compartida sobre el potencial de la diferenciación del multigrado y la posibilidad de controlar la acción desde el control de los significados por parte de la autoridad inmediata.

Metodología

De acuerdo con Robert Yin (2014) las investigaciones pueden clasificarse por su naturaleza en investigación de contenidos, cuando se busca identificar relaciones causales, e investigación de procesos, cuando la intención es explicar cómo suceden los fenómenos, para este mismo autor, la metodología apropiada para el primer tipo es deductiva, mientras que para la investigación de procesos son de tipo inductiva. El fenómeno específico de la gestión del cambio organizacional producido por la propia interacción de los actores al interior de la organización, se aborda desde el paradigma cualitativo interpretativo, el cual considera que la realidad “es construida por las personas involucradas en la situación que se estudia” (Ceballos y Froylan, 2009, pp.419), en particular se aplica una investigación de caso instrumental (Stake, 1999) pues se trata de un caso único que tiene la particularidad de presentar una innovación, lo cual es excepcional entre las escuelas multigrado, para que a partir de la inducción se identificaron las condiciones contextuales y los procesos de interacción que permitieron el surgimiento de una buena práctica, con la intención de recoger aprendizajes para la política educativa.

El desarrollo de la investigación consistió en la visita a la escuela multigrado Lázaro Cárdenas, previo acuerdo con la autoridad educativa del estado de Hidalgo, en la que se aplica observación directa registrada con videograbación, tanto del contexto físico de la organización, como de los procesos de trabajo de los docentes, la directora y del Asesor Técnico Pedagógico “ATP” (figura de apoyo técnico a la escuela), así como de la aplicación de entrevistas semiestructuradas a los mismos actores y al supervisor de la zona escolar, como autoridad educativa inmediata de la escuela.

El análisis de la información se realizó a partir de la interpretación de categorías específicas sobre el cambio organizacional desde la perspectiva institucional, con particular énfasis en la interacción que produce la innovación, el nivel de autonomía del grupo respecto a la jerarquía, y el control de los significados para controlar el sentido de cambio.



Resultados y discusión

El contexto del cambio organizacional es determinante para generar las condiciones organizacionales para el cambio, en analogía inversa al planteamiento de Brunsson y Olsen (2007) en el que el éxito organizacional es inhibidor del cambio y la innovación, la percepción de crisis para las autoridades educativas responsables se acompaña de la percepción de la necesidad de un cambio organizacional. La comunidad Ignacio Zaragoza del municipio de Ajacuba, Hidalgo, donde se encuentra la escuela multigrado Lázaro Cárdenas, presenta un índice de marginación medio de acuerdo con la clasificación que hace el Consejo Nacional de Población mexicano "CONAPO", donde el 4.7% de la población es analfabeta, y el 22.95% de las personas de 15 años o más no cuenta con la educación primaria completa (CONAPO, 2015), en estas condiciones, la comunidad enfrenta una agudización de la violencia derivada de disputas familiares que se refleja en la interacción de padres de familia, estudiantes y docentes, que para el año 2015 eran solamente dos, año en el que el conflicto escaló hasta la demanda de la comunidad de la salida del personal docente de la escuela.

En acuerdo con la comunidad, la autoridad educativa realiza el remplazo de los docentes y adiciona uno más, los que fueron seleccionados identificando perfiles que tuviesen experiencia y formación académica sólida, con la expectativa de contar con un grupo en la localidad que pudiese recuperar la estabilidad sociopolítica para la escuela.

March y Olsen (1997) mantienen el argumento que el cambio no puede ser completamente controlado, pero que las propias estructuras institucionales en las organizaciones generan espacios para el cambio institucionalizado, para lo cual podemos considerar varios modelos organizacionales, la adaptación, el aprendizaje, la negociación, entre otros, así mismo señalan que la gestión del cambio puede inducirse por la influencia en los sistemas de significados y otras estrategias. Podemos ampliar la propuesta de March y Olsen para considerar la existencia de estabilidad institucionalizada por una parte, y la gestión para la estabilidad impulsada por actores cuyos beneficios se vean afectados, así en todos los casos la distinción de estos elementos constituye un diagnóstico fundamental para gestionar el cambio en las organizaciones. En el caso que se presenta, este planteamiento se verifica porque la construcción de estabilidad en la escuela se desarrollo a partir de la construcción de compromisos y el cambio desde la propuesta de los actores en virtud de los compromisos mencionados.



El Asesor Técnico Pedagógico que tiene asignada esta escuela, expone que la estrategia planteada por el supervisor, para mejorar las escuelas multigrado de la zona escolar, es empoderarlas dejando de lado la visión asistencial tradicional, por lo que su trabajo se base en darles la confianza a los docentes para que propongan las acciones correctas, en vez de hacerlos sentir dirigidos y supervisados, en su perspectiva las escuelas multigrado se minimizaban bajo esta lógica centralista, en su dicho: “No tiene que verse como escuelitas, sino como una escuela...y se empezaron a empoderar a las escuelas multigrado y dentro de ello empezaron aquí a echar a andar los proyectos formativos” (Informante ATPHLC), refiriéndose a la metodología que surgió por parte de los docentes de esta escuela.

Adelante señala “las escuelas multigrado están olvidadas, únicamente a los maestros les proporcionan los planes y programas de estudio, pero el poder trabajar con dos o tres grados, o hasta más, en un solo salón se le dificulta al maestro... todo se centra en quedar bien con las escuelas grandes de organización completa y les otorgan materiales... es necesario que a las escuelas multigrado, aparte de los materiales, también se les dote del recurso humano y las cuestiones metodológicas que no sean olvidadas (Informante ATPHLC)”. En este caso, se infiere con mucha claridad que el cambio organizacional se identifica por todos los actores escolares, incluyendo a la comunidad, como algo deseable en el corto plazo, lo cual es fortalecido por la posibilidad para los docentes de proponer acciones, evitando así el dilema de la racionalidad organizacional en el cual los decisores no cuentan con la misma información ni percepción que los ejecutores, en este caso aumenta la capacidad organizacional de implementar acciones complejas y difíciles por ser definidas por los ejecutores (Brunsson y Olsen, 2007).

El supervisor de la zona escolar de la escuela, apoyó las decisiones del grupo docente, y realizó las gestiones para atraer dos programas que aportan recursos adicionales a la escuela, Programa de la Reforma Educativa y Programa de Escuelas de Tiempo Completo, con apoyo del Asesor Técnico Pedagógico, lo que permitió la construcción de un aula nueva, el equipamiento del comedor y la construcción de la cancha techada de basquetbol, permitiendo cumplir los compromisos con la comunidad.

La innovación que permitió gestionar el cambio organizacional se incorporó a través de la aplicación de la metodología de proyectos formativos, se infiere que esta se elige por un proceso de botes de basura (March y Olsen, 1997), debido al *expertis* sobre esta por parte de la docente directora que lideraba al grupo docente, esta fue aplicada con el



suficiente apoyo de la autoridad educativa, incluyendo las adecuaciones a los contenidos curriculares para abordarlos como parte de los proyectos formativos, los cuales se centraron en tres temas para los tres respectivos proyectos iniciales, violencia, alimentación y medio ambiente, gestionando el currículum para que este sirviera al fundamento y profundización de los temas de los proyectos formativos y no al revés, además de otras acciones que involucraban a los padres de familia, así como la aplicación de recursos y acciones de los programas gubernamentales.

El supervisor señala que decidió hacer de sus cinco escuelas multigrado las más importantes, por lo que apoyó los cambios, señala que “no todas las escuelas van a la vanguardia como esta (Informante, SUPHLC)”. Los cambios iniciales se centraron en las condiciones básicas, controlar la violencia, la alimentación de los estudiantes, medio ambiente, y se realizó un taller para padres en tiempos adicionales a las clases. “Uno de los logros ha sido fomentar el deporte, siendo una comunidad donde no se jugaba basquetbol, la escuela cuenta ahora con un equipo en el que participa más de la mitad de los alumnos y se adscribe formalmente en una liga estatal. Adicionalmente, con la aplicación de la autonomía curricular que establece el programa de escuelas de tiempo completo, se ha implementado el taller de inglés, logrando que los padres de familia paguen al docente de inglés (Informante, SUPHLC)”.

La gestión de los apoyos hacia la escuela, especialmente del programa de la Reforma Educativa y de Escuelas de Tiempo Completo, añadió los elementos necesarios para que el trabajo propuesto desde los proyectos formativos en la escuela se concretarán, en esto el papel del ATP fue relevante, la docente con la comisión de directora señala “La función que desempeña el ATP es fundamental... al estar en la supervisión, el conoce las problemáticas de todas las escuelas por tanto parte de su trabajo es formarse actualizarse en cómo atender esas problemáticas...También es el enlace entre los diferentes departamentos...el ATP es el que tiene que actualizarse en los proyectos para hacerlos llegar a las zonas escolares (informante DDHLC)”. El ATP por su parte reconoce que su función es actualizar a los docentes, pero señala que en este caso en particular la docente directora inició a plantearles la metodología de los proyectos formativos, e “hizo que nos pusiéramos a leer en que consisten para poder apoyar al resto de las escuelas multigrado (Informante ATPHLC)”, por lo que su papel coadyuvante a la gestión de recursos cobra sentido al comprender la forma de lograr los resultados a partir de ello y el trabajo docente en el marco de los proyectos formativos (Barrera, 2009).



En el ámbito de la decisión, los cambios en el marco institucional pasan por los procesos interpretativos de los individuos al interior de la organización sobre lo que es legítimo y pertinente, donde el replanteamiento organizacional incluye las estrategias de actores y coaliciones quienes buscan reposicionarse en la organización introduciendo soluciones en procesos de bote de basura (March y Olsen, 1997) y referenciándose en las acciones e instrumentos de cambio legitimados por su propio campo organizacional (Powewll y DiMaggio, 1999), desde su visión particular. Los nuevos docentes llegan en un contexto con poca infraestructura, bajo aprovechamiento, mala alimentación, violencia en la comunidad y entre los estudiantes, y ausentismo. Ante estas condiciones, la docente directora recupera sus antecedentes como docente de una normal rural, donde venía de trabajar la metodología de proyectos, y señala que desde su perspectiva, “no tiene que parcelar por asignaturas, es una metodología que emprende el departamento de educación primaria, yo venía trabajando solamente proyectos. Ante la realidad en la que se tiene contenidos de varios grados en un grupo, con poca participación de padres en los aprendizajes, la primera decisión fue elegir una metodología que globalice y aproveche el tiempo al máximo y permita al docente atender la gestión y a los padres de familia (informante DDHLC)”, continua la informante, “Otra parte tiene que ver con la actitud del docente, ...en la escuela multigrado los niños no tiene un solo maestro, tiene a los pocos maestros de la escuela, no se hace una planeación por cada grupo, se diseña en equipo, los dos docente se reúnen para determinar que problemáticas van a bordar y cómo la van a desarrollar... La metodología de trabajo debería ser una que permita transformar el contexto, el aprendizaje, a los padres y la infraestructura (informante DDHLC)”.

Los proyectos formativos desarrollados en esta escuela, integran las actividades vinculadas a los programas de estudio, con las que vincula a la escuela y la comunidad, llevando al proyecto al nivel de eje rector, del cual desprenden las planeaciones de clase tomando como referencia, no como directriz, al programa de cada grado, en este caso el plan de trabajo es utilizado como una herramienta adecuada para definir de antemano los aprendizajes esperados, aunque no se abordan temas específicos del programa de cada grado durante la clase sino que se sigue con un objetivo de aprendizaje previamente definido y que forma parte de un proyecto formativo que integra los aprendizajes de cada grado.



Reflexiones finales sobre el caso

Una condición definida por el trabajo de Brunsson y March (2007) para el cambio, es el que el grupo sea el precursor del cambio, siendo una escuela multigrado donde los docentes son sólo tres y su comunicación es constante y directa, tiene la posibilidad de integrar conceptos y tomar acuerdos de forma rápida, por otra parte, la construcción de un sistema de significados compartidos con la autoridad educativa, permite que se presente simultáneamente un control del sistema de significados basado en las prescripciones de la política educativa.

El proceso de innovación y gestión del cambio organizacional, usando la metáfora militar *veni vidi vici*, puede enunciarse en los siguientes momentos:

1. Llegar. La escuela se encontraba en una situación en la cual las condiciones para los aprendizajes, debido principalmente a la violencia, mantenían a la escuela en un contexto inadecuado para los procesos de aprendizaje y en vulnerabilidad sociopolítica para la autoridad educativa.
2. Ver. Reconocen y plantean la posibilidad de cambio, identificando las aportaciones de cada actor dentro de la escuela según las funciones y responsabilidades de cada uno, el liderazgo sobre el proceso de cambio lo toma la docente que tiene el conocimiento y desarrolla la idea detonadora de la innovación.
3. La innovación resulta pertinente, da resultados y se convierte en un referente para otras escuelas multigrado del estado. Si bien, los dos momentos previos son necesarios y se explican a partir de la teoría del cambio de March y Olsen (1997), la innovación en este caso, sólo se explica por la posesión de un conocimiento pertinente, que al ser aplicado resulta en un cambio positivo y consistente con los significados adoptados.

Sobre este aspecto, la metáfora de los botes de basura (March y Olsen, 1997) plantea que los actores se integran dentro de los procesos decisores en contextos de ambigüedad sobre las formas de integrar las soluciones y en lógicas de “soluciones buscando problemas”, lo que se sintetiza en que las soluciones que proponen los actores están basadas en su experiencia previa sobre lo que saben hacer, y adaptan las condiciones del problema a las soluciones que poseen. La inferencia de este caso confirma este hecho, pero debe destacarse que de no contar con el conocimiento y experiencia de la metodología de proyectos formativos, y de haber aplicado, como en la mayoría de las escuelas multigrado con poco éxito, la metodología de integración de



contenidos, el resultado, a pesar de las dos premisas previas (vini, vidi), no hubiese sido exitoso desde los significados establecidos por la política educativa.

Los procesos de bote de basura que proponen March y Olsen (1997) como dispositivo organizacional para la solución de problemas organizacionales en los que los individuos abordan los mismos a partir de inventarios de soluciones genéricas, en esta caso fue propicio para la innovación al realizarse en un contexto jerárquico flojamente acoplado donde los ejecutores diseñaron las acciones, y fueron controlados por los significados, en este caso mejorar las condiciones de convivencia y alcanzar la estabilidad sociopolítica en la escuela que permitiera la normalidad de los procesos de aprendizaje, lo cual fue más allá al incorporar al currículum en los proyectos formativos en vez de alinearse a él, implementando una innovación que implicó un cambio más profundo en la forma de relacionarse con el contexto, los procesos decisorios, las estructuras jerárquicas informales, los procesos de trabajo, los mecanismos de coordinación e inclusive la organización de los contenidos del currículum.

La concurrencia de apoyos y recursos que se destinan a las escuelas multigrado, requieren de un apoyo decidido de la autoridad educativa, en este caso personificada por el supervisor, lo cual supone que los recursos y capacidades de gestión son escasos al no equiparar a todas las escuelas en las mismas condiciones.

Finalmente, la existencia de un liderazgo de un docente en la escuela fue determinante para la colaboración y construcción de redes con padres de familia, autoridades y actores externos en torno a la escuela. Debido al reducido número de docentes en las escuelas multigrado, los cambios suceden de forma rápida si son soportados por capacidades docentes y apoyos a la escuela en recursos y apoyo a las propuestas innovadoras.

Referencias

- Barrera, L.M. (2009). *La función gerencial en el diseño de proyectos formativos*. Revista CUAD, Vol. 10, núm. 26. Colombia: Pontificia universidad javeriana
- Brunsson, N. y Olsen, J. (2007). *La reforma de las organizaciones*. México: CIDE
- Ceballos, H. y Froylan, A. (2009) .El informe de investigación con estudios de caso. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación. Vol.1, Núm. 2, enero-junio 2009, Bogotá: Ponrificia Universidad Javeriana de Colombia.
- CONAPO (2015). *Datos abiertos del índice de marginación*. México: CONAPO
- Granados, B. (2017). *¿cómo diseñar proyectos formativos?*. México: SEPH



- INEE (2018) Resultados nacionales PLANEA 2018. México: INEE
- Informante ATPHLC, entrevista presencial, 14 de septiembre 2018
- Informante DDHLC, entrevista presencial, 14 de septiembre 2018
- Informante SUPPHLC, entrevista presencial, 14 de septiembre 2018
- March, J. y Olsen, J. (1997) El redescubrimiento de las instituciones. La base organizativa de la política. México: FCE
- March, J. y Olsen, P. (1985) *Ambiguity and Choice in Organizations*, 2ª. Edition. Oxford: Oxford university Press.
- Melin, L. (1983), Structure, Strategy and Organization: a Case of Decline, Proceedings of the Workshop on Strategie Management under Limited Growth and Decline, Report 83-1, Brussels: EIASM Institute.
- Powell, W. y DiMaggio, P (1999) El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional, México: FCE
- Schmelkes, S y Águila, G. (2019) La educación multigrado en México, México: INEE
- Stake, R. (1999) Investigación con estudios de casos. Madrid:Morata
- Van De Ven, A. (1993). "Managing the process of organizational innovation", en Huber, G.P. Y Glick, W.H. (Eds.). *Organizational Change and Redesign*. Oxford, Oxford University Press: 269-294.
- Yin, R. (2014). Case study research: Design and methods. EEUU: Sage publications



Efecto de las variables institucionales en el rendimiento académico de los estudiantes de educación media de contexto socioeconómico desfavorable.

Ana Cabrera Cazaban

Resumen

El rendimiento académico es un fenómeno explicado multicausalmente, sin embargo, diversas investigaciones presentan al origen socio-económico del estudiante como un fuerte predictor de su trayectoria escolar.

La equidad de un sistema educativo radica, precisamente, en su capacidad de crear oportunidades de aprendizaje para todos, construidas en una compleja trama de decisiones y prácticas multinivel, que entrelazan la política educativa, el currículo oficial, la gestión de los centros y las prácticas docentes en el aula. Será necesario explorar con mayor profundidad en esta línea de análisis, de modo de identificar qué características tienen estas instituciones, que operan amortiguando los efectos del origen socioeconómico en el aprendizaje de sus estudiantes.

Palabras clave: equidad, rendimiento académico, contexto socioeconómico.

El presente trabajo se propone explorar sobre los factores que caracterizan al clima institucional y al tipo de prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes, que actúan positivamente sobre el rendimiento académico de los estudiantes, es decir las respuestas construidas desde los centros educativos a nivel de la gestión institucional, a nivel pedagógico didáctico para generar mejores oportunidades de aprendizaje entre los estudiantes.

Si bien en Uruguay existe una interesante acumulación teórica y empírica explicativa del rendimiento de los estudiantes de educación media, se advierte sobre la necesidad de avanzar en el estudio del impacto de los que denominan –factores escolares de tipo B - en referencia a aquellos que se derivan de prácticas institucionales y/o de aulas eficaces , como indicadores de la calidad del sistema educativo en crear oportunidades de aprendizaje para todos .

Razones para la exploración de los factores institucionales y su incidencia en el rendimiento académico:



Durante las últimas décadas Uruguay transitó por un proceso de expansión de los derechos educativos, a partir de la llamada primera generación de reformas educativas que tenían como objetivo lograr la escolarización universal. Como consecuencia se masificó el acceso a todos los niveles educativos, creció el financiamiento del Estado por alumno y se generaron políticas de inclusión de poblaciones tradicionalmente marginadas del sistema educativo formal.

Este nuevo escenario, signado por notables avances en el derecho a la educación a través de la universalización del acceso a la educación primaria y secundaria de gran parte de la población, generó nuevas demandas sociales al sistema educativo en su conjunto y a la Educación media en particular. La escuela se enfrenta a dos nuevos retos, uno referido a la calidad y el otro a la equidad de los aprendizajes.

Diversas evaluaciones nacionales e internacionales realizadas en los últimos veinte años (Pisa, Serce, .etc .) , indican que los aprendizajes de los estudiantes uruguayos son insuficientes comparados con los estándares internacionales. Además de ser —débiles —, se constató que éstos son —desiguales— entre los centros educativos y entre estudiantes, ya que éstos se encuentran fuertemente asociados a las condiciones adscriptas (origen socioeconómico) de los alumnos.

En ese sentido Uruguay es uno de los países de Latinoamérica que peor distribuye sus logros educativos entre su población. La Educación media, tal como lo muestran los análisis realizados durante las últimas dos décadas, es el ciclo educativo que plantea los mayores desafíos, tanto en materia de avance y egreso como en la distribución del conocimiento.

La distribución del conocimiento se encuentra sesgada por el origen socioeconómico, según el Reporte PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) 2012 de Uruguay publicado en el 2013, "Uruguay sigue mostrando una desigualdad de desempeños por contexto sociocultural muy pronunciada. Mientras que el 89% de los estudiantes que asisten a centros educativos de Contexto Sociocultural "muy desfavorable" se encuentran por debajo del Nivel 2, este porcentaje es de 13% entre los del contexto "más favorable". La brecha entre los contextos extremos alcanza los 170 puntos en la prueba de Matemática, lo que coloca a Uruguay como un país de alta desigualdad educativa. Este resultado ha sido una constante en los cuatro ciclos PISA en los que ha participado el país".



En palabras Adriana Marrero:

—Mientras Uruguay es el país más igualitario en términos socioeconómicos, es de los más desiguales, si no el más desigual, en materia educativa. Esto nos habla, no de la desigualdad social y de los problemas de distribución del ingreso que todavía persisten, sino de un sistema educativo que no sólo no logra cumplir con la promesa de convertirse en un mecanismo equitativo de distribución de aptitudes y habilidades para desenvolverse en la vida, sino que los mezquina mucho más, justo para aquellos que más lo necesitan. (A. Marrero, 2016).

La equidad de los aprendizajes constituye el segundo desafío que enfrenta el sistema educativo. Implica el estudio, como señala el Informe Pisa 2015/16, sobre las oportunidades efectivas de aprender que tienen los estudiantes independientemente de factores adscriptos -como la clase social de origen, el sexo o la localización geográfica- o de factores vinculados a la modalidad/sector institucional. Desde esta perspectiva, la inequidad de un sistema educativo no depende tanto del quantum de variación o dispersión de los resultados como de la magnitud del impacto que tienen los factores adscriptos sobre los desempeños académicos. Uno de los indicadores clásicos de inequidad es el gradiente socioeconómico de aprendizajes. En el contexto de PISA, el gradiente estima el efecto del índice. (Uruguay en Pisa)

Como señala P. Ravela:

—las evaluaciones estandarizadas de los logros educativos permiten obtener una visión de conjunto de la situación de la educación en comparación con otros países, identificar el grado de desigualdades internas, detectar la evolución a lo largo del tiempo, medir la incidencia de las desigualdades socio- culturales sobre los resultados y relacionar estos resultados con las prácticas, las condiciones de la enseñanza y las políticas en cursoll. (Ravela et al., 2007).

El estado de situación planteado anteriormente ,despliega una serie de preguntas , y pone en el centro del debate al sistema educativo , a los centros escolares ,a los docentes y a su capacidad de construir respuestas para mitigar las desigualdades socioeconómicas de los estudiantes que concurren a sus aulas .Por eso investigar sobre la incidencia que tienen las instituciones educativas sobre las oportunidades de aprender que tienen los estudiantes de origen socioeconómico desfavorable ,constituye uno de los aspectos centrales en la discusión sobre la equidad educativa. Este potencial de equidad de la escuela sólo puede lograrse si la acción de la escuela logra mitigar el peso de las determinaciones estructurales sobre los aprendizajes de los estudiantes



más pobres.

El planteo sobre el estudio de los centros educativos ,se inscribe en un debate más amplio dado por la sociología de la educación ,en el que las perspectivas funcionalistas y las reproductivistas plantean explicaciones divergentes sobre el papel de producción y reproducción de las instituciones educativas.

Sin embargo, el desarrollo teórico posterior, ha planteado un enfoque que intenta ser superador de la tensión paradigmática antes mencionada. Ésta perspectiva parte del supuesto de que la escuela está situada en un espacio complejo entre las determinaciones —estructuralesll del contexto socioeconómico y de los procesos generados desde la propia —agencia —de los actores institucionales.

Considerar a la institución escolar como un espacio de transformación, pero en relación con los efectos que las condiciones estructurales —fuertesll del estudiante tienen sobre su aprendizaje escolar, configuran un escenario que requiere del desarrollo de investigaciones educativas que permitan identificar aquellas prácticas puestas en marcha desde las instituciones educativas.

Los estudios desarrollados para identificar los factores que inciden sobre el aprendizaje escolar , pueden clasificarse entre aquellos que se centran en los factores denominados —no alterables — por la acción educativa directa , y los—alterables — ,es decir aquellos que pueden ser alterados por la acción escolar . Sobre los primeros existe un nutrido desarrollo teórico y refieren a variables de carácter estructural , previas y externas y no controlables por el sistema educativo . Desde este enfoque se analizan centralmente los factores económicos , culturales y sociales que inciden o explican los diversos niveles aprendizajes. El segundo grupo de factores , llamados —alterablesll , reúne a aquellos que pueden ser controlados a través de las decisiones y acciones de los actores o instituciones educativas (Liderazgo educativo , Clima escolar y de aula, altas expectativas, Calidad del currículo / Estrategias de enseñanza Organización del aula , Seguimiento y evaluación ,entre otros).

Producir conocimiento sobre el sistema educativo y particularmente sobre los centros educativos abordando diversos niveles de análisis a la interna de las instituciones , permitirá identificar , valorar y sistematizar aquellas prácticas desarrolladas por los diversos actores del centro escolar que operan de forma positiva en el rendimiento de los estudiantes, mitigando los efectos de su origen socioeconómico .



Esto exige y nos plantea interrogantes acerca de hasta qué punto y de qué manera el sistema educativo uruguayo logra mitigar o eventualmente anular la determinación sociocultural sobre los aprendizajes.

Antecedentes

Durante las últimas décadas uno de los campos más productivos en la investigación educativa ha sido el de la búsqueda de –factores asociados a los resultados académicos—. En efecto, determinar la asociación entre los factores sociales y los factores escolares con el resultado educativo de los alumnos representa una cuestión abordada desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas.

Como reacción a la corriente iniciada por la publicación del Informe Coleman (Coleman et al: 1966) y por la teoría crítico reproductivista (Bourdieu y Passerson, 1970) que daban cuenta (desde distintos enfoques teóricos) de la determinación del origen socioeconómico en la destinos educativos de los estudiantes , la investigación educativa posterior ha profundizado en la evidencia de que no todos los resultados de educación pueden explicarse exclusivamente en función de las determinaciones reproductoras del contexto, aunque su presencia y su impacto sean fuertes.

La incapacidad de las perspectivas deterministas para dar respuestas a las evidencias de que hay escuelas que lograban que sus alumnos de clases bajas, obtuvieran altos niveles de aprendizajes, originó el desarrollo de una serie de investigaciones en torno al papel que tiene la escuela en el logro académico de los estudiantes .

Los estudios sobre el —efecto de la escuela —, desarrollados inicialmente en Estados Unidos y Europa, se agrupan entorno al estudio de las variables de nivel meso y micro educativos que afectan positivamente en el aprendizaje de estudiantes provenientes de contextos desfavorables. Toman como objeto de análisis la escuela, con el fin de identificar aquellos factores modificables dentro de los centros educativos, que propician un mayor aprendizaje en los estudiantes.

La investigación sobre las —escuelas eficaces— ,a nivel internacional , regional y nacional ,es la corriente que ha concentrado la mayor parte del desarrollo teórico sobre el estudio de los mencionados factores escolares. Ha generado una interesante acumulación empírica en torno al examen los factores organizacionales (nivel —escuelall) tales como el clima organizacional o la gestión del centro y también ha hecho aportes fundamentales en el campo de las prácticas pedagógicas, observando escuelas



y estudiantes que alcanzan altos rendimientos a pesar de tener un origen social desfavorable.

En ese contexto, se destacan dos investigaciones como pioneras en los estudios sobre escuelas eficaces. Una realizada en Estados Unidos por Ronald Edmonds (1979) en la que realiza una sistematización de pequeños estudios de caso que habían pasado desapercibidos desde principios de los años setenta. Este estudio le permitió elaborar un perfil de explicaciones que resultaban convergentes en cada uno de los casos para la eficacia de las escuelas eficaces en barrios pobres. Su propia explicación general adoptó la forma de una teoría —intermediall o de —de los cinco factoresll. En ella identifica los factores a nivel escuela que inciden en las escuelas con perfil de eficacia ,ellos son :el liderazgo pedagógico del director del centro; la obtención de consensos activos por parte de los actores de una escuela en torno a la enseñanza de competencias básicas; la construcción de fuertes redes de cooperación y corresponsabilidad profesional entre los profesores; la existencia de un clima ordenado con reglas precisas, conocidas y estables; una apertura significativa de la escuela hacia las demandas.

También en 1979 pero en Gran Bretaña, Michael Rutter y sus colaboradores realizaron una investigación longitudinal en 12 escuelas de Londres, con el propósito de conocer si las experiencias escolares tienen algún efecto el resultado de los aprendizajes, cómo son esas escuelas y qué las caracterizan .

Del seguimiento durante cuatro años de los centros escolares surgen como principales resultados que las escuelas estudiadas variaban entre sí significativamente en los cinco indicadores de resultados académicos estudiados (incluso cuando estos fueron controlados por variables antecedentes tanto socio familiares como personales del niños) ,estos resultados se mantuvieron para las distintas cohortes de alumnos a lo largo del periodo de estudio y los indicadores de resultados mostraron correlaciones altas y entre ellos para una misma escuela. Las diferencias en los resultados no se relacionaron con la infraestructura, ni equipamiento sino que se identificaron asociaciones con factores organizacionales de las escuelas,tales como el grado de énfasis académico; las prácticas docentes en las actividades de enseñanza; la existencia de estímulos y recompensas para los alumnos y en el grado en que los alumnos podían tomar responsabilidad en distintas áreas. —Todos estos factores estaban abiertos a modificaciones realizables por el staff, más que fijadas por restricciones externasll (Rutter et al., 1979:178).



La necesidad instalada de identificar los factores de aula, escuela y contexto que generan las diferencias entre las escuelas , impulsó el desarrollo de posteriores líneas de investigación dirigidas por un lado al estudio de la compleja configuración organizacional de las escuelas, explorando aspectos relativos a la toma de decisiones, a la estabilidad de sus docentes , al clima organizacional y al currículum y por otro al estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje dando lugar a los estudios sobre y en didáctica

.Desde el punto de vista metodológico, cabe destacar el aporte realizado por las investigaciones de Valerie Lee y Antony Bryk , que utilizando técnicas cuantitativas y con grandes muestras representativas aportaron mayor precisión a la explicación de los rendimientos de estudiantes , a través de la construcción de un modelo jerárquico lineal .El resultado obtenido por cada joven estudiado fue explicado en dos niveles: el alumno y sus atributos individuales y la escuela y sus propiedades organizacionales y curriculares.Partir la varianza total del resultado de los aprendizajes ,permitió estimar la atribución que cada factor hacía al resultado académico y avanzar en términos de rigurosidad.

Un estudio realizado en Chile investigó los impactos de variables extra e intraescolares, ha sido el de Himmel et al. (1984) donde se exploró la influencia de un amplio conjunto de variables sobre el rendimiento escolar, con el fin de determinar las que se presentan como más significativas. El estudio distingue entre variables alterables y no alterables por el proceso educativo, quedó demostrado que pese al impacto de los antecedentes sociales y económicos de los alumnos, había una influencia importante de las escuelas en el rendimiento académico de los alumnos.

En Uruguay una de las primeras investigaciones fue realizada durante los años 1990 a 1992 por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Oficina de Montevideo, para el Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en el marco del —Diagnóstico e Investigación de la Educación Básica de Uruguay". El estudio incluyó los nueve años de escolaridad básica obligatoria (Primaria y el Ciclo Básico Único de Enseñanza Media) y se articuló en torno al estudio de variables de conocimiento disciplinar en matemática e Idioma español, variables socioculturales de origen de los estudiantes a través de una amplia encuesta aplicada a las familias y de variables relativas a la acción institucional del sistema educativo sobre los educandos (niveles de formación y años de experiencia de los docentes, tamaño de los establecimientos, infraestructura física, equipamiento



didáctico, relacionamiento con las familias y la comunidad, etc.), relevadas a través de diversos instrumentos: encuesta a los directores y maestros de las escuelas primarias, reuniones de discusión y cuestionarios autoadministrados con los directores de los liceos, relevamiento de información institucional diversa a través de planillas de datos, relevamiento de Declaraciones Juradas de los profesores de Secundaria, etc.

Este estudio permitió identificar un conjunto de grupos de clase que a pesar de estar constituidos mayoritariamente por niños de origen sociocultural desfavorable, presentaban un muy alto porcentaje de "mutantes". El análisis de la información disponible sobre las escuelas a las que pertenecían dichos grupos permitió identificar la existencia de un conjunto de variables institucionales que estaría operando en la alta producción de "mutantes". De esta manera se pudo constatar la existencia de cierto tipo de escuelas que a pesar de desarrollar su acción educativa en condiciones socioculturales desfavorables, lograban altos niveles de logro académico. Dichas escuelas fueron denominadas "escuelas productoras de conocimientos", en contraposición a la concepción de escuela como reproductora.

El Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE, 2006) realizado en Uruguay analiza los factores asociados al logro de aprendizaje de estudiantes tercer y sexto grado de escuela primaria usando métodos de ecuaciones estructurales y modelos jerárquicos lineales. Los índices de factores asociados incluyeron, entre otros, nivel socioeconómico y cultural de la familia, prácticas educativas del hogar, infraestructura de la escuela, programas compensatorios en la escuela, satisfacción docente, organización del aula y clima escolar. Sus hallazgos confirman que los procesos educativos que se producen al interior de las escuelas y que se construyen a partir de variables como el clima escolar, organización del aula y satisfacción docente, son el segundo factor más importante después del nivel socioeconómico y cultural en la explicación del aprendizaje escolar.

Los Informe derivados de los distintos ciclos Pisa, dan cuenta de una interesante acumulación teórica y empírica sobre la explicación del rendimiento de los estudiantes de educación media. Estos plantean preliminarmente el efecto de factores institucionales asociados a los desempeños, pero se advierte sobre la necesidad de avanzar en el estudio del impacto de los que denominan factores escolares en referencia a aquellos que se derivan de prácticas institucionales y/o de aulas eficaces.



Resumen del modelo teórico.

Las distintas explicaciones al rendimiento de los estudiantes ,como lo plantea Fernández ,T. (2010), que centran la atención en la estructura y el funcionamiento de las escuelas, es decir a los procesos y prácticas que en ellas se desarrollan ,son tributarias, por un lado de la larga tradición de estudios organizacionales en la escuela (Bidwell, 1965; Boorock, 1973; Weick, 1976; Meyer & Rowan, 1986; Tyler, 1991; Fernández, 2007) y de la Perspectiva de las Escuelas Eficaces, nacida a comienzos de los ochenta como parte de una reacción frente al determinismo de la Teoría de la Reproducción.

La tesis central sostiene que los distintos modelos de centros educativos hacen diferencia en los resultados de sus alumnos porque difieren entre sí en las características institucionales y en los entornos normativos que se generan entre profesores y alumnos. Esto supone implícitamente identificar los factores que se articulan institucionalmente ,que ejercen su impacto en los aprendizajes de los alumnos con independencia de otros factores estructurales

.Los mecanismos por los cuales estas propiedades de los centros influenciarían positivamente en el resultado académico estaría explicado a partir de la conformación de un clima escolar estimulante y practicas pedagógicas orientadas al aprendizaje por indagación (Furman y Podestá, 2009) , donde las relaciones entre docentes y estudiantes permitan adaptar el currículo a los tiempos y espacios de cada grupo de estudiantes .

Variables del modelo

El rendimiento académico, es considerado la variable a explicar en esta investigación. Es conceptualizado como conjunto de capacidades y habilidades utilizadas y desarrolladas durante la escolarización para resolver problemas en contextos auténticos. Dado que cada evaluación PISA es un estudio transversal, PISA no puede capturar los procesos de desarrollo, pero sirve como una instantánea del nivel de desarrollo a los 15 años.

A continuación se identifican dos grupos de factores (teórica y empíricamente relevantes) asociados al rendimiento académico: los institucionales , alterables por desde la acción educativa y los factores estructurales no alterables desde la acción educativa .

1. El factor —escuela —: conjunto de variables que operan a nivel de centro educativo definido a partir del constructo clima institucional : conformado por conjunto amplio de actitudes y comportamientos de los actores institucionales que favorecen u obstaculizan los aprendizajes (docentes , estudiantes ,



directivos) . Integrado por 3 grupos de indicadores:

1.1. Comportamiento y actitudes de los alumnos y profesores , se hace referencia a los comportamientos considerados de riesgo o que obstaculizan el desarrollo del aprendizaje : ausentismo e impuntualidad de alumnos y docentes , actitud de los profesores frente al cambio ,falta de respeto a los docentes , uso de alcohol o drogas ilegales, resistencia al cambio de los docentes , falta de preparación de los profesores ,excesiva severidad , amenazas entre estudiantes .

1.2. Clima disciplinario en las aulas : en Pisa, este índice —llamado disciplinary climate— se define como la estructura y la eficiencia del manejo de la clase y es considerado un componente esencial y precondition necesaria para el desarrollo de dinámicas escolares que promuevan el aprendizaje (OCDE, 2016). Se recoge a través de un cuestionario para alumnos, e incluye los siguientes ítems: —los estudiantes no escuchan lo que el profesor dice, —hay ruido y desorden, —el profesor tiene que esperar un rato para que los estudiantes se calmen, —los estudiantes no pueden trabajar bien y —los estudiantes no comienzan a trabajar hasta mucho tiempo después de empezada la clase.

1.3. Apoyo del profesor a los alumnos: se reconoce que ésta dimensión genera un efecto positivo en el aprendizaje , actitudes y motivaciones de los estudiante. Integrado por indicadores que relevan información sobre interés del profesor en el aprendizaje de sus alumnos , ayuda extra ofrecida por el docente, explicación suficiente ,generación de espacios de expresión de los estudiantes.

2. Factor —docente —, este concepto se construye a partir del tipo de prácticas pedagógicas que intervienen en el aprendizaje, desarrolladas por los docentes en el marco institucional. Refiere al énfasis que los docentes dan a las diversas estrategias de enseñanza de las ciencias. El propósito es obtener información del estudiante sobre sus acciones en las clases de ciencias a partir de cuatro dimensiones : Actividades prácticas, Lectura de las ciencias, Hablando de ciencia ,Escribiendo sobre ciencia .

Pueden distinguirse dos tipos de estrategias (Furman y Podestá): la instrucción dirigida y la instrucción por indagación.



3. Factorll estructural: refiere a factores o condiciones que operan a nivel de la estructura social pero que generan consecuencias en los centros educativos Índice elaborado por Pisa (ESCS por sus siglas en inglés) para medir el estatus socioeconómico del hogar considera 3 dimensiones :

- Educación del hogar: nivel educativo de los padres.
- Tipo de ocupación de los padres/madre (clase ocupacional).
- Disponibilidad de recursos en el hogar:: la disponibilidad de un conjunto de bienes que se consideran un buen proxy del nivel de riqueza del hogar.

El Diseño General

Se pretende desarrollar un modelo explicativo, de carácter transversal , del rendimiento de los estudiantes (observado a partir de los resultados en los desempeños en las pruebas Pisa) considerando para ello la incidencia de dos factores: institucionales y docente/pedagógicos , asociados a la variable origen socioeconómico del estudiante de estudiantes en situación socioeconómica desfavorable .

Se utilizarán como fuente secundaria la base de datos procedente del proyecto PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos), diseñado y puesto en marcha por la OCDE a finales de los años noventa como un estudio comparado, internacional, periódico y continuo sobre determinadas características y competencias de los alumnos de 15 años.

Esta investigación se basa en el último ciclo, PISA 2015 que profundiza en la competencia científica y se circunscribe al contexto uruguayo, para el que se dispone de información relativa a un total de 6062 estudiantes pertenecientes a 220 centros educativos. PISA realiza un muestreo en dos etapas: en la primera etapa una muestra de centros educativos es seleccionada de una lista completa de los colegios que incluyen a la población de estudiantes de interés. En el caso de PISA, todos los centros educativos son seleccionados con una probabilidad que es proporcional a su tamaño. En la segunda etapa, se selecciona aleatoriamente una muestra de estudiantes para los centros educativos elegidos.

Producto de la evidencia empírica previa y de la revisión de la literatura , se probará la validez de un modelo del rendimiento educativo de los estudiantes en la prueba de ciencia PISA 2015 , a partir de dos constructos latentes inobservables que dan buena cuenta de la explicación de los determinantes de dichos factores latentes en el



rendimiento educativo en ciencias. Las variables latentes serían: Clima institucional. y Prácticas pedagógicas.

Para la medición y construcción de cada variable latente o factor se utilizarán un grupo de variables observadas como lo indica el resumen del modelo (Anexo1). Luego se propone la realización de un modelo de regresión lineal múltiple con la finalidad de considerar la hipótesis que relaciona al –rendimiento académico –como variable dependiente con tres variables independientes o predictoras: Clima institucional y Prácticas Pedagógicas y origen socioeconómico.

Corresponde señalar que el estudio presentado aquí tiene algunas limitaciones, dado que los datos sobre prácticas pedagógicas y referentes al clima institucional provienen del reporte de los estudiantes y en algunos casos de los directores de las instituciones educativas. Esto podría implicar sesgos. Sin embargo, este tipo de reporte es común y de gran utilidad para estos estudios en gran escala e internacionales, por su comparabilidad y sistematización.

La población Objetivo: estudiantes de 15 años que asisten al sistema educativo formal (sin considerar el año que cursan) , en Uruguay durante el año 2015. Si bien su edad indica que, en teoría, estos jóvenes deben estar cursando primer año de enseñanza media, en caso de haber tenido una trayectoria sin interrupciones ni experiencias de repetición, la realidad es que, en Uruguay, los encuentra matriculados en diferentes grados escolares (1°, 2° o 3° de ciclo básico -7°,8° y 9°-; o en 1° o 2° de bachillerato – 10° y 11°-), no obstante ello, la mayoría se concentra en 1° año de bachillerato, el previsto en términos normativos.

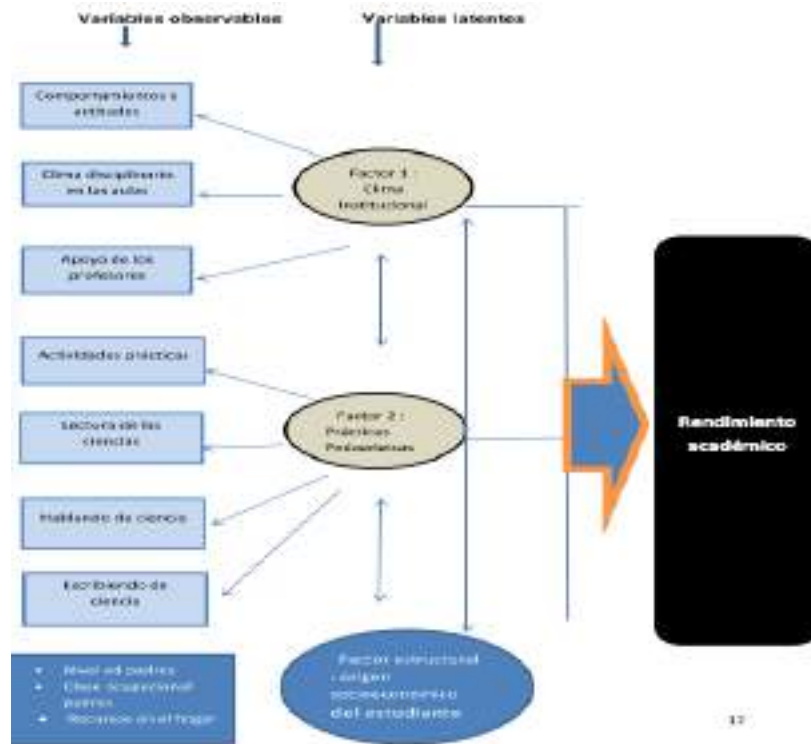
Resultados

Se espera que los resultados de esta investigación constituyan un insumo para comprender el funcionamiento del sistema educativo y específicamente se espera que contribuyan a identificar cuáles son los procesos y las prácticas desarrolladas desde la institución que son capaces de generar mejoras significativas en los rendimientos de los estudiantes que parten de una situación socioeconómica desfavorable. Este conocimiento permitirá proponer acciones para diseñar e intervenir en estos espacios centrado en variables institucionales y pedagógicas .

La ciencia puede contribuir a mejorar la conformación de sistemas educativos equitativos, que permitan oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes .Como lo sugiere Tiana Ferrer (2011) es importante ir más allá de la superficie de los datos PISA y proponer análisis que ayuden a conocer nuestros sistemas educativos con

el fin de proponer líneas de mejora.

Anexos



Anexo 1: Resumen del modelo

Bibliografía

Bourdieu P. y Passeron J. C.: La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Editorial Popular, Madrid, 2001.

CEPAL (2008): Panorama Social de América Latina 2007, CEPAL, Santiago de Chile.

Coleman, J. S. Et. Al. (1966). Equality of educational opportunity. U. S. Department of h. E.w., office of education, Washington, d. C

Cornejo Chávez, Rodrigo, Redondo Rojo, Jesús maría. Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual. Estudios Pedagógicos [en línea] 2007, XXXIII [Fecha de consulta: 10 de mayo de 2018 Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514134009>>

Edmonds, Ronald (1979), —Effective Schools for the Urban Poorll, Educational Leadership, núm. 37, pp. 15-24.

Fernández Aguerre, Tabaré De las escuelas eficaces a las reformas educativas de segunda generación educativas de segunda generación Estudios Sociológicos, vol. XXII, núm. 2, mayo-agosto, 2004, pp. 377-408 El Colegio de México, A.C. Distrito Federal, México



Fernández, Tabaré (2010) La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas. Tabaré Fernández Aguerre (coordinador y editor) Boado Martínez, Bucheli, Cardozo ,Politi ,Casacuberta , Custodio , Pereda ,Verocai, Colección Art.2 Comisión Sectorial de Investigación Científica Universidad de la República ,2010.

Fernández, Tabaré, La desafiliación en la educación media en Uruguay. Una aproximación con base en el panel de estudiantes evaluados por , 2003. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación [en línea] 2009: [Fecha de consulta: 25 de mayo de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114094009>>

Furman, M. & Podestá, M. E. (2009). La aventura de enseñar ciencias naturales. Buenos Aires: Aique.

Himmel, Erika, S. Maltes, N. Majluf, Nicolás, P. Gazmuri y Arancibia (1984).Análisis de la influencia de factores alterables del proceso educativo sobre la efectividad escolar, Santiago, Universidad Católica de Chile.

Informe de resultados Pisa 2012 Anep -Dirección Sectorial de Planificación Educativa División de Investigación, Evaluación y Estadística Programa Nacional ANEP-PISA.

Informe de resultados Pisa 2015 Anep -Dirección Sectorial de Planificación Educativa División de Investigación, Evaluación y Estadística Programa Nacional ANEP-PISA.

Lee, Valerie y Anthony Bryk (1989) —A Multilevel Model of the Social Distribution of High School Achievement, Sociology of Education, vol. 62, núm. 3.

Marrero, Adriana (2016) Educación uruguaya: lo que hay que mirar. www.uypress.net › auc

OECD (2016) Equations and Inequalities. Paris: OECD. Performance in reading, mathematics and science (Volumen 1). París: OECD.

Ravela [et.al.]: Las evaluaciones educativas que América Latina necesita, PREAL, Santiago de Chile, 2007.

Rutter, Michael, B. Maughan, P. Mortimore, J. Ouston y A. Smith (1979), Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children, Londres, Open Books.

Serçe, Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). © UNESCO. (2006).

Tiana Ferrer, A. (2011). ¿Y después de PISA qué? REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.



Brechas de desnutrición y el impacto del programa de alimentación escolar Qali Warma en el distrito de Amarilis- Huánuco; 2018

Enma Sofia Reeves Huapaya
Rocío Esmeralda Chavez Cabello

Introducción

El presente trabajo de investigación permite recoger datos sobre las brechas de desnutrición en los niños en edad escolar del distrito de Amarilis y el impacto sobre la gestión del Programa Escolar Qali Warma dentro del ámbito del distrito de Amarilis durante el año 2018. En sus diferentes modalidades de ejecución, planificación, implementación, adquisición de alimentos, proceso de preparación y el consumo final del producto por parte de los estudiantes.

Palabras clave: desnutrición, alimentación escolar, Qali Warma

Qali Warma es un vocablo quechua que significa "niño vigoroso" o "niña vigorosa" para el quechua del sur (en la región centro del país se pronuncia Ali Wamra "niño o niña vigoroso", este Programa Nacional de Alimentación Escolar tiene como finalidad brindar un servicio alimentario de calidad a niños y niñas del nivel inicial a partir de los tres años de edad y a los estudiantes del nivel primaria de las instituciones públicas en todo el territorio nacional. El Programa fue creado mediante Decreto Supremo 008-2012-MIDIS del 31 de mayo de 2012.

Las brechas de desnutrición se han disminuido en el proceso de implementación del programa, por lo que se observa que desde el 2015 la cantidad de niños con desnutrición crónica se ha disminuido, es así que tenemos lo siguiente en el distrito de Amarilis:

| Nº | AÑOS | CANTIDAD |
|----|------|----------|
| 1 | 2015 | 1434 |
| 2 | 2016 | 1 146 |
| 3 | 2017 | 317 |
| 4 | 2018 | 330 |

Cantidad de niños desnutridos por años en el distrito de Amarilis
Fuente: Elaboración propia en base a datos de desnutrición crónica de la DIRESA Huánuco

Si bien es cierto la desnutrición ha disminuido por los programas sociales como Qali Warma, pero estas presentan otros tipos de problemas.



En el resultado de la investigación, tal como se muestra en las tablas y gráficas se evidencia las múltiples deficiencias casi en todo el proceso de la aplicación del Programa Nacional de Alimentación Escolar Qali Warma, generando un descontento casi generalizado de los usuarios o comensales sobre todo en los centros educativos de zonas urbanas y rurales.

Descripción del problema.

En nuestra región uno de los síntomas más claros de la exclusión social puede encontrarse en la situación crónica del hambre.

La Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO 2009) sustentó: “que 53 millones de personas se alimentan insuficientemente en la región, lo que representa alrededor de un 10% de la población total”. Esta medida oculta enormes diferencias entre los países, es el continente más desigual del mundo. Mientras que Argentina alcanza la cifra del 2,4% de personas con baja nutrición, Guatemala alcanza un 23%”.

La alimentación escolar en el contexto latinoamericano conlleva un triple desafío:

- Económico: significa alimentar a las nuevas generaciones
- Social: porque alimentar a un niño en la escuela significa permitir que se eduque y sacarlo del ciclo infernal de la exclusión.
- Político: porque implica la doble necesidad de contar con políticas públicas audaces, y generar la participación ciudadana en la definición, gestión y control de esas políticas públicas.

En el Perú desde el año 2007, la Ley de Presupuesto del Sector Público, en su Artículo 10°, estableció el inicio de la aplicación de la Gestión Presupuestaria basada en Resultados, a través de instrumentos como la Programación Presupuestaria Estratégica, Metas físicas, Indicadores de Resultados y el desarrollo de Pruebas Piloto de Evaluación.

Dentro de los resultados de la Educación Básica Regular, además de existir una mala alimentación también existen resultados de un bajo nivel de comprensión lectora y pensamiento lógico matemático en los alumnos de las Instituciones Públicas del nivel básico tales como Pronoei, Inicial y Primaria, es evidente la presencia de bajos niveles de formación en valores, lo cual casi pasa por desapercibido en los diagnósticos educativos y en el diseño de políticas públicas educativas.



Frente a esta problemática se formularon cinco programas estratégicos de diversas áreas. Siendo uno de ellos nuestro proyecto de investigación denominado “**Brechas de desnutrición y el impacto del programa de alimentación escolar qali warma en el distrito de Amarilis- Huánuco; 2018**”, ha sido propuesto para realizar un análisis cualitativo y cuantitativo sobre la alimentación y los recursos.

A partir de abril del año 2013 viene funcionando el Programa Nacional de Alimentación Escolar (PNAE) Qali Warma a nivel nacional en todas las instituciones educativas públicas de nivel inicial y primario brindando servicio alimentario de calidad a los niños y niñas desde los 3 hasta los 12 años de edad.

Este Programa Social fue creado mediante el Decreto Supremo 008.2012-MIDIS (31-05-2012).

Después de siete años de funcionamiento escolar se evidencian muchas deficiencias, por cuanto de que no ha prestado un servicio tal como fue formulado y planificado con muchas deficiencias en cuanto a la eficiencia de procesos, monitoreo y la evaluación de impacto.

En base a estas evidencias de deficiencia del PNAE, específicamente en el distrito de Amarilis, nos permitimos plantear la siguiente interrogante:

¿Cómo se está ejecutando el Programa de Alimentación Escolar Qali Warma en las instituciones de Educación Básica Públicas del distrito de Amarilis, teniendo en cuenta los procesos, su implementación y la disponibilidad de recursos, que coadyuven a mejorar la nutrición de los niños beneficiarios del programa?

El objetivo fue evaluar el funcionamiento del Programa de Alimentación Escolar Qali Warma en las instituciones educativas públicas del distrito de Amarilis, en cuanto a los procesos, su implementación y la disponibilidad de recursos, y su impacto en la nutrición de los niños beneficiarios del programa.

La hipótesis dice: “Se evidencia que el Programa de alimentación escolar que se está ejecutando en las instituciones educativas públicas del distrito de Amarilis tiene deficiencias en cuanto a cumplimiento de procesos, implementación y la disponibilidad de recursos, que no garantiza un óptimo nivel de nutrición en los niños beneficiarios del programa”.



Antecedentes

A nivel internacional

Las deficiencias que existen en el proceso de implementación de los programas alimentarios en Panamá son los siguientes:

Los principales problemas en la gestión de los programas alimentarios derivan:

Un engorroso y lento proceso de licitación definido en la Ley N° 56 de Contratación pública.

Atraso en el pago a proveedores que determina un aumento en el precio de los productos.

Problemas en los sistemas de distribución para llegar a los lugares más apartados.

Deficientes condiciones sanitarias y estructurales de los centros de acopio.

Debilidades en los sistemas de seguimiento y evaluación.

Debilidades institucionales, por insuficiente personal técnico y administrativo.

Insuficiente coordinación interinstitucional. Atalah & Ramos (2005, p.3)

Como se observa en la cita en mención, encontramos que en los procesos de gestión se genera una serie de dificultades que obstaculizan el normal funcionamiento del programa.

Los mismos autores de la investigación realizada en Panamá, hacen énfasis en manifestar que estos problemas generan actos de corrupción tal como se aprecia:

Lentos procedimientos administrativos en las adquisiciones, se pueden prestar para la corrupción, en opinión de algunos entrevistados. ...“en las licitaciones públicas dicen que ya no se les pide coima abiertamente, sino que se les marea su expediente para que ellos suelten para agilizar los procesos”. Funcionario entrevistado. Atalah & Ramos (2005, p.27).

Como se puede apreciar, los lentos procedimientos administrativos hacen que los proveedores busquen mecanismos que aseguren la rapidez de los trámites, el mismo que genera corrupción de funcionarios.

Para finalizar, los autores de la investigación reflejan una realidad que también sucede en nuestro país, y es muy importante subrayarlo, ya que este problema acentúa más las deficiencias en la formulación, implementación y evaluación de los programas nutricionales.

El modelo vigente presenta distintos riesgos de uso inadecuado de los alimentos derivados de una inadecuada formulación, evaluación y gestión de los programas.



Se carece de un sistema de capacitación continuo del personal, lo que se ve agravado por frecuentes cambios de funcionarios que se producen a raíz de cada cambio de administración. Aún dentro de la misma administración gubernamental, un cambio de la cabeza ministerial puede ocasionar despidos de funcionarios y nuevos nombramientos. La ruptura de los equipos de trabajo y el período necesario de aprendizaje son factores negativos para los procesos en los programas. Este elemento no permite que las destrezas aprendidas por los técnicos tengan continuidad en el tiempo. La inestabilidad funcionaria es producto principalmente de los acuerdos políticos y las cuotas de empleo que se produce en consecuencia. A ello se agrega una sobrecarga de trabajo en muchos de los docentes. Atalah & Ramos (2005, p.27).

La sostenibilidad del programa se ve afectado por un problema de carácter político, elemento que también es importante analizarlo debido a que un proceso de intervención social no puede estar ajeno a las consecuencias que genera las decisiones políticas sobre recursos humanos de los programas sociales. Las decisiones de cambio de funcionarios por afiliación partidaria del gobierno, las deficiencias de un plan de capacitaciones al personal técnico y la discontinuidad del personal técnico en el programa, por las mismas razones, no garantizan la estabilidad del programa. Por tanto, considerar el desarrollo de capacidades implica un elemento importantísimo que debe ser tomado en cuenta por los gobiernos quienes implementan programas nutricionales.

Actualmente se sabe mucho más acerca de las causas de desnutrición, las acciones que se pueden llevar a cabo para mejorar el estado nutricional y los efectos que dichas intervenciones tienen en la población, y esto se refleja en los programas y políticas implementados mundialmente (por ejemplo, el énfasis ha cambiado de aumento de peso a aumento de talla para la edad como indicador de mejora en el estado nutricional infantil, y se ha entendido que las intervenciones son más efectivas cuando incluyen componentes educativos y otras medidas integrales). Barquera, Rivera-Don Marco & Gasca-García (2008, p.26).

Dos aspectos fundamentales que mencionan los autores después de la experiencia analizada, la importancia de la medición antropométrica en los niños y el componente educativo en la implementación, adicionalmente a ello medidas integrales de intervención. Es importante tomar en cuenta estos aspectos en los programas nutricionales, ya que permite fortalecer la intervención logrando sostenibilidad en el logro de los resultados del programa.



Entre los diversos sectores está también contemplada la propia comunidad; la participación de los beneficiarios de los programas se vislumbra como un elemento para la realización de los mismos; es deseable que esta participación sea activa para que les permita involucrarse en diferentes áreas de los programas como planeación, monitoreo y evaluación, así como el aumento de su capacidad para generar propuestas que busquen resolver los problemas que se detecten. Barquera, Rivera-Don Marco & Gasca-García (2008, p.39).

El desarrollo de capital social en los programas sociales es muy importante, la participación de la comunidad en los procesos de planeación, monitoreo y evaluación permite lograr el empoderamiento de la comunidad con el programa de tal forma que le da sostenibilidad a las acciones a realizarse, creemos que es muy importante la participación de la comunidad y los beneficiarios no sólo en el proceso de implementación sino también en la formulación, observando las particularidades específicas del contexto.

A nivel nacional

Algunas instituciones como el Grupo de Análisis y Desarrollo (GRADE) ha realizado estudios de diversos programas sociales, pero para el caso de Qali Warma o del PRONAA – en los años anteriores – no existen. Algunos programas de carácter alimentario fueron estudiados por este grupo.

Cueto & Chinen (2000) “Examinaron los efectos del consumo del desayuno en una serie de variables asistencia a la escuela, número de alumnos matriculados por escuela, memoria a corto plazo y rendimiento escolar en pruebas de matemáticas y comprensión de lectura.”

Jaramillo & Sánchez (2011) “afirman que utilizando información de las ENDES 2008,2009 y 2010 es posible observar mejoras en los indicadores nutricionales de los niños afiliados al Programa Juntos”.

A nivel nacional los estudios realizados sobre programas nutricionales son diversos, sin embargo, es necesario seleccionar algunos, así como el publicado por Lorena Alcázar, según esta autora, se observa que existen en el Perú, diversos problemas en estos programas.

Vásquez indica que el gasto per cápita destinado a los programas del PRONAA no considera las necesidades de las poblaciones a las que se dirige. El 28% del gasto del PRONAA se destina a departamentos con una tasa de desnutrición infantil de



menos de 20%, mientras que solo 27% de los recursos se destina a los departamentos con tasas de desnutrición de más de 40%. Alcazar (2009, p.23).

La intervención del programa nacional de alimentación PRONAA, no tomó en cuenta los indicadores de desnutrición en el País, encontramos que el gasto que genera el programa está orientado mayormente a departamentos que tienen menos del 20% de desnutrición infantil, es decir no existe una focalización geográfica considerando indicadores de desnutrición.

A nivel regional y local

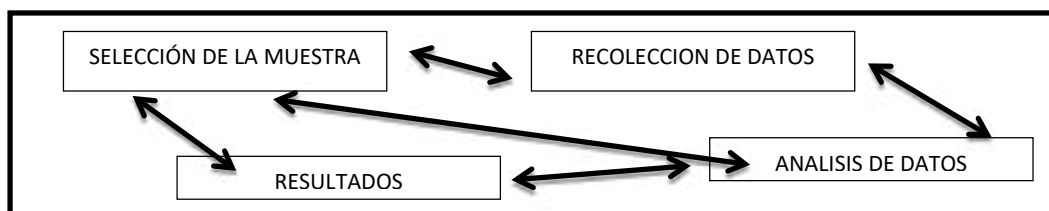
Después de haber realizado una búsqueda exhaustiva en las bibliotecas de Huánuco, se ha podido constatar que no existen trabajos de investigación referentes a este tema de investigación. El presente será el primer estudio en su género.

El método, utilizado fue el descriptivo – explicativo.

Tipo de investigación, se ubica en la Aplicada. Se caracteriza porque busca conocer para hacer, para actuar, para construir, y modificar.

Nivel de investigación, alcanzó el nivel explicativo. En este nivel correlaciona la hipótesis causal explicativa.

Diseño y esquema de investigación, la investigación responde al diseño siguiente:



La población, estuvo constituido por todas las instituciones educativas beneficiarias del Programa del ámbito distrital de Amarilis, que son en total 58 instituciones educativas, de los cuales 26 son Pre escolar (educación inicial) y 32 son de educación primaria de menores haciendo un total 5, 832 alumnos beneficiarios del programa según información de la Oficina del Programa de Alimentación Escolar “Qali Warma” Huánuco. La muestra, ha sido determinado a partir del número total de alumnos atendidos en el distrito de Amarilis probabilísticamente y fue de 360 beneficiarios.

Análisis y discusión

La investigación que realizó Alcázar trae como resultado que en el Perú deben funcionar los programas alimentarios nutricionales, por ser un país en vía de desarrollo. Asimismo, tenemos el trabajo de Jaramillo y Sánchez quienes estudiaron el impacto del programa



Juntos sobre nutrición temprana, realizado en Lima. Los especialistas tuvieron en cuenta estos antecedentes para formular y elaborar el programa Qali Warma que viene tomando en cuenta dos procesos: primero ubicación a los niños dentro de los quintiles uno y dos, donde se encuentran los beneficiarios en extrema pobreza, pertenecientes a los distritos más vulnerables quienes reciben desayuno y almuerzo. Por otro lado, los del quintil tres, cuatro y cinco reciben solamente desayuno.

También podemos contrastar nuestro trabajo con la investigación realizada por Cueto y Chinen titulado impacto educativo de un programa de desayunos escolares en las escuelas rurales del Perú, el que corrobora la problemática real de los programas alimentarios escolares. Se puede diferenciar con claridad que la realidad de cada zona presenta características totalmente distintas, especialmente por la carencia de condiciones óptimas y la deficiente accesibilidad; es así que encontramos que, en la zona rural, las condiciones sanitarias y de preparación de alimentos, carecen de criterios técnicos para dotar de una adecuada alimentación a los niños. El 60% de directores manifestó que utilizan la simple observación para verificar la calidad de los productos, hecho que se evidencia debido a que ellos mismos se preparan los alimentos en sus centros educativos, el 40% manifestó que, los procedimientos que utilizan para verificar la calidad de los productos se dan bajo la supervisión de un dietista; esto es perceptible en la zona urbana, porque los Alimentos son preparados en establecimientos acondicionados y con personal calificado. Asimismo, el 40% manifestó que la preparación de alimentos es poco eficiente debido a la falta de higiene, un 32% indica que es deficiente por carecer de condiciones mínimas, pero, hacen esfuerzos para mejorar la preparación. Mientras que el 28% expresó ser eficiente porque en la zona urbana los alimentos son preparados por personal capacitado. Del mismo modo se observa que, el 72% de los encuestados afirmaron que la preparación de los alimentos está entre poco eficiente y deficiente; indicadores que no garantizan una adecuada intervención del programa, toda vez que son las madres de familia quienes preparan los alimentos y lo hacen sin ningún tipo de asesoramiento ni capacitación; capacidades que el programa debería considerar en la implementación. Esto es un aspecto que fue evidenciado por muchos autores e investigadores, errores frecuentes que se presentan en la implementación de los programas.

Atalah & Ramos encontraron este mismo problema y lo citan en la misma investigación que realizaron en Panamá; y la de Barquera, Rivera- Dommarco & Gasca-García en sus políticas y programas de alimentación y nutrición en México, consideran prioritario el



programa para el rendimiento académico en el proceso de formación, con nuestra investigación realizada afirmamos que en el Perú también se presentan las mismas características en cuanto a los sistemas alimentarios de nutrición, que presenta distintos riesgos en el uso inadecuado de los alimentos, carencia de un sistema de capacitación permanente del personal, originados en la inadecuada formulación, gestión y evaluación de los programas. Encontramos que los ambientes destinados al almacenamiento de los alimentos no son adecuados, lo que no permite garantizar la optimización física que debería considerar el programa; así tenemos que, en la zona rural, el 60% de instituciones educativas no cuentan con un ambiente específico para el almacenamiento de los productos; no obstante, en la zona urbana solo el 40% cuenta con un ambiente específico para dicho almacenamiento. Asimismo, el 84% de directores manifestaron que no les genera ningún problema la conservación de los productos; sin embargo, un 16% de la zona rural afirmó que los roedores y polillas les genera problemas en la conservación de los productos. El cuidado con la conservación de los alimentos es un aspecto importante en un programa nutricional, sin embargo, los más vulnerables con este problema son las instituciones educativas en la zona rural ya que inclusive, las condiciones físicas de sus estructuras son precarias y no permiten crear condiciones para un buen almacenamiento de los alimentos. Esto se refuerza considerando que, el 52% manifestó tener un ambiente regular para la preparación de los alimentos y, solo el 48% manifestó que tiene un ambiente adecuado para dicha preparación. Lo que significa que más de la mitad de las instituciones educativas son conscientes que no cuentan con un ambiente adecuado para la preparación de alimentos; indicador de que no se consideró antes de la implementación del programa. En términos de indicadores educativos, los directores manifestaron que la asistencia de los alumnos se mantiene en un 68%. En la zona rural, aumenta el índice de asistencia en 28% cuando se distribuyen las raciones y, de esta cifra solo hubo una deserción de 4%; es decir, el impacto es relativamente positivo dado a que sí se incrementó la asistencia escolar. En relación a la tasa de repitencia, se mantiene igual. También el 60% manifestó que el programa Qali Warma no tuvo ningún efecto en la deserción escolar y, el 40% expreso que hubo menor deserción escolar más por el interés de recibir su ración de comida.

Es importante señalar que la satisfacción de los beneficiarios es un elemento que ayuda visualizar los efectos del programa en términos de nutrición, por lo que encontramos que, del total de alumnos encuestados, el 85% manifestó que el alimento no les causa ningún malestar, solo un 14,7% manifestó que les causa dolor estomacal, esto debido a la sensibilidad del organismo de los alumnos, a la calidad del producto y a las



condiciones en que se preparan los alimentos. Como hemos mencionado, en la zona rural, el 59% considera que la preparación de los alimentos es buena, el 35% considera regular y, un 6% mala, debido a la falta de infraestructura, utensilios, higiene y servicios básicos. Sin embargo, es importante indicar que, en las zonas urbanas, la satisfacción de los estudiantes es mayor que en la zona rural, debido a que la atención del programa se muestra con mejores criterios técnicos y el seguimiento permanente que realizan los administradores del programa.

Finalmente, se demuestra la hipótesis planteada en la presente investigación; ya que se evidencia que el Programa de Alimentación Escolar, que se está ejecutando en las instituciones educativas públicas del distrito de Amarilis, tiene deficiencias en cuanto a cumplimiento de procesos, implementación y la disponibilidad de recursos que no garantiza un óptimo nivel de nutrición para un rendimiento académico ponderado en los niños beneficiarios del programa.

Conclusiones

- 1.- Los procesos técnicos utilizados en la implementación del programa, tiene deficiencias, porque no considera condiciones sanitarias y de preparación de los alimentos, los cuales carecen de criterios técnicos para una adecuada alimentación, principalmente en la zona rural de Amarilis.
- 2.- Los ambientes destinados al almacenamiento de los alimentos son inadecuados, lo que no permite garantizar la optimización física que debería considerar el programa, perjudicando la calidad de los productos y poniendo en riesgo la salubridad de los beneficiarios.
- 3.- Los recursos asignados al programa no considera capacitación al personal encargado de preparación de los alimentos capacidades que el programa debería considerar en la implementación, así como también la dotación con utensilios y materiales desinfectantes para una buena higiene que garantice un servicio óptimo para la nutrición de los alumnos.

Referencias

- Alcázar, L. (2009). ¿Por qué no funcionan los programas alimentarios nutricionales en el Perú? Riesgos y oportunidades para su reforma. Perú: Ministerio de Educación. Disponible en: www.minedu.gob.pe
- Atalah, S. & Ramos, R. (2005). O. Evaluación de Programas Sociales con Componentes Alimentarios y/o de Nutrición. Panamá: informe de consultoría.



Barquera, S, Rivera-Dommarco, J. & Gasca-García, A. (2008) [Artículo en línea]. Políticas y programas de alimentación y nutrición. México. p.26. Disponible en : www.bvsd.paho.org/bvsacd/cd41/simo.pdf

Cueto, S. & Chinen, M. (2000). Impacto educativo de un programa de desayunos escolares en las escuelas rurales. Perú: GRADE (Grupo de análisis y desarrollo)

Dirección Regional de Salud. (2015-2018). Desnutrición en Amarilis. Huánuco: Oficina de estadística.

Jaramillo, M. & Sánchez A. (2011) Impacto del programa Juntos sobre nutrición temprana. Lima: GRADE (Grupo de análisis y desarrollo).

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (2009). Alimentación Escolar Sustentable en América Latina, FAO. Disponible en: <http://alimescolar.sistematizacion.org/>



Primeiros passos para novos olhares: análise sociológica introdutória acerca da política de Assistência Estudantil¹

Mariana Carlos de Andrade Lyra
Rosineide Pereira Mubarak Garcia
Silvio Cesar Oliveira Benevides

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo analisar a política de assistência estudantil a partir das contribuições da Teoria Sociológica. Esta proposta é fruto de uma pesquisa em andamento do programa de Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia; a qual versa sobre a gestão do programa de assistência estudantil em um contexto específico: o da Universidade Federal do Sul da Bahia. Utilizamos como perspectiva analítica uma metáfora na qual a assistência estudantil é a fotografia e o formato cônico do monóculo corresponde ao estudo com foco em relações mais amplas entre diferentes políticas públicas, atores e contextos políticos e sociais. Destarte, a partir de uma revisão bibliográfica e análise documental, os conceitos e contribuições de autores da teoria sociológica foram fundamentais para o entendimento da permanência estudantil como resistência e negação de um passado histórico de elitismo rumo ao desmonte do discurso meritocrático e para o reconhecimento das desigualdades sociais camufladas pela visão economicista de. Não serão realizadas considerações finais, mas sim, analisaremos as contribuições do trabalho para a análise do próprio objeto.

Palavras-chave: assistência estudantil; Teoria Sociológica; políticas públicas.

Considerações Iniciais: O objeto em foco

Este artigo pretende refletir a assistência estudantil a partir de conceitos e formulações próprias da teoria sociológica, entendendo-a enquanto uma política pública determinada em contexto histórico, político e social. Alerta-se, neste sentido, para o esforço principiante deste trabalho e para a necessidade de apropriações futuras; possíveis, uma vez que o mesmo faz parte de uma pesquisa maior ainda em curso.

A assistência estudantil localiza-se enquanto uma política educacional dentro do escopo nacional das políticas públicas. Entendemos a importância fundamental do processo histórico de construção das políticas educacionais no Brasil, enfatizando-se aqui o ensino superior. Mas não nos restringiremos a esse aspecto de abordagem.

Pensem, para o presente artigo, no formato cônico e no objetivo de um monóculo: a



perspectiva analítica aqui adotada tende a perceber o objeto de estudo com foco em relações mais amplas entre diferentes políticas públicas, atores e contextos políticos e sociais. Metaforicamente, de um pequeno orifício circular – o qual representa a gestão do programa de Permanência da Universidade Federal do Sul da Bahia – objetiva-se apreender as afinidades entre duas importantes políticas públicas educacionais no escopo do ensino superior brasileiro: Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI (Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007) e o Programa Nacional de Assistência estudantil – PNAES (Decreto nº 7.234). Destarte, a familiaridade com aquilo que estamos concebendo como *política pública* torna-se elementar: trata-se de um conteúdo concreto e simbólico de decisões políticas e do processo de construção e atuação dessas decisões. São diretrizes estruturantes – desde o nível estratégico até o operacional – elaboradas pelos diversos atores para enfrentar um problema público que se apresenta para uma coletividade, não se restringindo à esfera governamental (Secchi, 2013).

Além de direito social, a educação responde a um problema público, possuindo diretrizes e ações para o alcance de uma situação ideal. Para isso, as políticas públicas educacionais são formuladas pelos diversos atores a partir da formação de uma agenda² específica formada por diferentes interesses.

No Brasil, temos um modelo de educação superior baseado na oferta gratuita por meio de universidades públicas estatais, e a oferta paga por meio de universidades privadas e públicas não estatais (exemplo: comunitárias, confessionais etc.). Esta é uma política estruturante (estratégica) dirigida para o enfrentamento de um problema público: a necessidade de formação técnico-científica dos brasileiros (Secchi, 2013, p. 7).

Por ser estruturante, uma política pública pode ser composta por outras que a operacionalizem. No caso do ensino superior, para além do tipo de oferta público/privado (estratégico), entende-se existem as políticas educacionais capilares deste torso: o REUNI e o PNAES são alicerces que cumprem objetivos específicos para a efetivação da macropolítica e cresceram em contextos políticos e sociais localizados.

O programa REUNI objetiva ampliar o acesso e permanência na educação superior pública, no nível de graduação, a partir do aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais e é apoiado em diretrizes como a redução das taxas de evasão, a revisão da estrutura acadêmica, a ampliação da mobilidade estudantil e ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil (Brasil, 2007).



Em dezembro daquele mesmo ano de regulamentação do REUNI, o Programa Nacional de Assistência estudantil - PNAES ficou instituído através da Portaria Normativa Ministerial nº 39. No entanto, só foi regulamentado via decreto presidencial, em 2010, fruto da luta de atores sociais como a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil – ANDIFES que pautavam o tema como agenda desde 2004 (ANDIFES, 2011).

Nota-se a profunda interdependência entre essas políticas públicas uma vez que o REUNI previu o alargamento da assistência estudantil como uma de suas diretrizes pilares. O PNAES objetiva, então, a democratização das condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, a redução das taxas de retenção e evasão, contribuir para a inclusão social pela educação e também minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da graduação (Brasil, 2010).

Juntas, essas políticas propuseram-se ao rompimento de uma tradição elitista no acesso ao nível universitário do contexto brasileiro, coexistindo diferentes olhares acerca da concretização dessa democratização no acesso e permanência (Soares, 2002; De Paula, 2017). Este trabalho entende que existem diversos desafios para o sistema educacional no país, mas reitera a importância dos desdobramentos dessas políticas na mudança do perfil do universitário brasileiro (ANDIFES, 2011; ANDIFES, 2016) e na oferta de vagas em âmbito nacional, principalmente com a interiorização das instituições de ensino e pela adoção ao Sistema Unificado de Seleção Unificada – SISU (Brasil, 2012; ANDIFES, 2016).

Ressalvadas pertinentes discussões mais amplas acerca dos dados, é importante pontuar que de acordo com a IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação realizada em 2014 pela ANDIFES³ (2016), houve transformações significativas em categorias centrais para a análise deste perfil: aumento do número de pretos e pardos⁴; evolução da proporção dos estudantes sem renda familiar ou com renda de até três salários mínimos; a maioria (60,16%) fez toda sua trajetória da educação básica integralmente na rede pública.

O processo de interiorização das Instituições de Ensino Superior – IFES contribui para a mudança desse perfil (Ristoff, 2014). Decorrência dessa expansão, a Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB inicia suas atividades em 2013, já com proposta multicampia, abrangendo as cidades de Itabuna, Teixeira de Freitas e Porto Seguro e



adjacências. É a primeira – e, até o momento, única – Instituição Federal de Ensino Superior da região sul do Estado. Seguindo as diretrizes próprias do REUNI, a universidade possui estrutura curricular diferenciada em mobilidade acadêmica entre campi e cursos, ciclos de formação e proposta de articulação da educação superior com a educação básica com a criação da Rede Anísio Teixeira de Colégios Universitários (CUNI), atendendo a localidades com mais de vinte mil habitantes e com mais de trezentos egressos do ensino médio, em bairros de baixa renda, assentamentos, aldeias indígenas e quilombos.

Em sua carta de fundação (Brasil, 2013), estabelece quatro princípios: eficiência acadêmica, desenvolvimento regional, compromisso com a educação básica e a *integração social*. Entendendo-a social como acolhimento e permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade e sua correlação com a perspectiva de inclusão social enunciada pelo REUNI e pelo PNAES, podemos estabelecer compreensões pertinentes sobre assistência estudantil nesta argumentação.

Imperator (2017) faz uma interessante reflexão acerca do espaço da assistência estudantil entre a assistência social e a educação; ressalta-a como direito social dos estudantes em formação para o trabalho e como uma política em processo de legitimação. Já Dutra e Santos (2017) destacam que existem múltiplos olhares sobre assistência ao estudante em função de diferentes contextos sociopolíticos nos quais se desenvolveram as discussões em torno do tema. Assim, é inviável uma definição consensual de Assistência Estudantil em uma arena de disputas entre concepções mais universais/focalizadas, centralizadas/democráticas, restritas/abrangentes. Esses posicionamentos divergentes são expressões de projetos ideológicos distintos que configuram visões de sociedade, cidadão, Estado e da própria política educacional.

Essas discussões fornecem contribuições ímpares para reflexões em torno do objeto de estudo – o Programa de Apoio à Permanência – PAP da UFSB. Na resolução 01/2016 (UFSB, 2016), o PAP é normatizado e define a “assistência estudantil como uma forma de minimizar as desigualdades sociais, de gênero, étnico-raciais e regionais” (UFSB, 2016, p.1).

A normativa define também as modalidades de bolsas e auxílios, além de estabelecer critérios para acesso, renovação, cancelamento, público alvo, entre outros. Estão previstos auxílios para Alimentação, transporte, moradia, Idiomas, Creche, Eventos, Auxílio Emergencial, Bolsa de Apoio a Permanência, entre outros. A seleção é realizada através de editais públicos e periódicos, observando a disponibilidade orçamentária e o



planejamento institucional.

Essa pesquisa versará acerca da gestão de uma política; apreende-se enquanto gestão um “conjunto de técnicas, destinadas a racionalizar e otimizar o funcionamento das organizações”; é um sistema de organização do poder (Gaulejac, 2007, p. 35) e envolve atividades de planejamento, coordenação e controle. As formas de gestão são entendidas como as diretrizes orçamentárias, administrativas, sociais e acadêmicas que os atores, individuais e coletivos, apropriam-se para planejar e operacionalizar o PNAES no âmbito de um *lócus* privilegiado da realidade social, a UFSB.

Aqui cabe uma objetiva ponderação sobre uma importante categoria analítica das organizações contemporâneas, o *poder*, compreendido a partir das análises de Michael Foucault - ele emana de todos os lugares, de forma capilar e horizontalizada na teia de relações da sociedade, dos indivíduos, no cotidiano, para além de estruturas institucionais formais (Souza, 2014; Lynch, 2018).

Presente também no seio das universidades, o poder de decisão, controle e gerenciamento influencia no dia a dia dos sujeitos e em suas determinações materiais e subjetivas. Assim, entendemos que as formas de gestão de políticas públicas específicas – como a assistência estudantil – definem o grau de adequação das alternativas postas para atender às consequências do problema público identificado: a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade social nos cursos de graduação.

A fotografia do monóculo que se pretende capturar revela relações ampliadas entre as políticas públicas e a realidade social, contribuindo na luta para garantia da assistência estudantil comprometida com os interesses dos estudantes universitários e arraigada como um direito social que efetive a democratização do acesso ao ensino superior do país (Dutra; Santos, 2017).

Na emulsão fotográfica: revelações ampliadas

Na seção anterior apresentamos brevemente o *lócus* e o objeto da pesquisa em curso, impulso inicial de escrita do presente trabalho. A partir disso, podemos discorrer sobre fenômenos sociais intrigantes camuflados ou não nas linhas precedentes a partir de uma análise sociológica.

Primeiramente, deixemos explícito que estamos apreendendo teoria social como caminho de entendimento das inquietudes em relação às questões políticas,



econômicas, culturais, de gênero, étnicas; uma maneira de explicar as coisas (Outhwaite, 2017), realizar conexões. Como disciplina, a Sociologia nasce na tentativa de compreender as situações sociais radicalmente novas, frutos e mazelas da nascente sociedade capitalista (Outhwaite, 2017).

Delimitado este aspecto, podemos observar nosso objeto a partir dessa perspectiva. A assistência estudantil desenrola-se em um emaranhado de elementos de cunho formal-legal e de aspectos da sociabilidade da realidade brasileira. Isso implica no questionamento: por que ela surge? Retomando a metáfora do monóculo é imprudente responder a essa questão sem refletir sobre o fio condutor de sua existência: a própria educação.

A educação não pode ser considerada algo externo a nós, ela está em nós. É um processo social responsável por organizar a experiência dos indivíduos, pelo desenvolvimento de sua personalidade e por garantir o funcionamento das próprias coletividades humanas (Rodrigues, 2007). Diversos autores⁵ vão realizar aproximações para tentar entendê-la pelas lentes da sociologia. Nasce, então, como disciplina específica, a sociologia da educação como “disciplina acadêmica que se preocupa em reconstruir sistematicamente as relações, que existem na prática cotidiana, entre as ações que objetivam educar e as estruturas da vida social” (Rodrigues, 2007, p.11).

Neste sentido, podemos inferir que ela está determinada pelas conjunturas da realidade social específica em análise. A educação garante as coletividades humanas por construí-las e “repassá-las” entre seus membros no próprio *processo* educacional, admitindo-se – do ponto de vista sociológico – as possibilidades de mudança das práticas dos sujeitos sociais no decorrer do tempo (Rodrigues, 2007).

Podemos explicar, destarte, nossas práticas cotidianas a partir de nossos contextos. Esta é a perspectiva essencial da *sociologia do conhecimento*, disciplina proposta pelo sociólogo Mannheim em *Ideologia e Utopia - Introdução à Sociologia do Conhecimento* (1929). O autor discute o conceito sociológico do pensamento, numa perspectiva histórica (Hunger; Souza Neto, 2003) para elaboração de uma crítica à concepção iluminista de razão a- histórica, a partir da ideia de condicionamento histórico do conhecimento (Ferreira; Britto, 2004).

O resgate histórico dos fundamentos da Sociologia do Conhecimento foi realizado por Berger e Luckmann (2012) no livro *A construção social da realidade: Tratado de Sociologia do conhecimento*. Nele os autores afirmam que o homem, seus valores e



condutas, só podem ser compreendidos a partir do particular contexto social de sua formação, como um produto de seu ambiente sociocultural. Dessa forma, a sociedade é também um resultado da atividade humana. Há uma relação dialética entre o homem e a sociedade; o primeiro enquanto produto social e a segunda como produto humano.

De momento, é importante acentuar que a relação entre o homem, o produtor, e o mundo social, produto dele, é e permanece sendo uma relação dialética, isto é, o homem (evidentemente não o homem isolado, mas em coletividade) e seu mundo social atuam reciprocamente um sobre o outro. O produto reage sobre o produtor. A exteriorização e a objetivação são momentos de um processo dialético contínuo. O terceiro momento deste processo, que é a interiorização (pela qual o mundo social objetivado é reintroduzido na consciência no curso da socialização), irá ocupar-nos mais tarde com abundância de detalhes. Já é possível, contudo, ver a relação fundamental desses três momentos dialéticos na realidade social (Berger; Luckmann, 2012, p. 85).

Neste viés analítico, a educação é uma construção social; é um processo está no senso comum⁶, estabelece as normas sociais, molda o indivíduo, suas crenças, valores e percepções acerca do mundo. Por permear amplamente o tecido social, a educação “serve” também a determinados interesses coletivos. Neste ponto, ela pode auxiliar na manutenção das estruturas sociais dominantes ou contribuir para a transformação e mudanças sociais no seio das sociedades capitalistas⁷.

Pensar o processo educacional para além dos muros institucionais e das nossas percepções cotidianas é compreendê-lo a partir da perspectiva sociológica. É buscar as conexões ampliadas que influenciam e determinam aquilo que, dialeticamente, também “dentro dos muros”. Voltando a problematização proposta na seção inicial deste trabalho, é analisar “para que” serve a educação no contexto brasileiro? A qual problema público ela responde?

A educação é um direito social constitucionalmente garantido e amplamente normatizado no âmbito formal-legal nacional (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2001; Brasil, 2007). Nas legislações infraconstitucionais, as diretrizes para o exercício desse direito irão ser delineadas e a educação ganha sua forma: educação infantil, básica (pré-escola, o ensino fundamental e o médio) e o ensino superior (graduação e pós-graduação). Livre à iniciativa privada, os serviços de educação são ofertados também pelos entes da federação brasileira.

A educação no cenário brasileiro possui as especificidades herdadas de uma sociedade colonial escravocrata, latifundiária e agroexportadora. São heranças que traduzem a



lentidão no processo de conquista do direito à educação e a cruel convivência com as latentes desigualdades sociais (David, 2015; Cury, 2002). Como afirma Ferreira Júnior (2010), o foi condutor da educação brasileira foi sempre o binômio “elitismo e exclusão”

Elitismo e exclusão foram continuamente traços distintivos e complementares de uma mesma política, cujas origens se encontram profundamente enraizadas nas antigas relações escravistas de produção. (Ferreira Júnior, 2010, p.13).

Apesar das características perversas de desigualdades e elitismo marcantes da formação histórica brasileira que refletem até hoje no acesso a determinados bens sociais, nos constituímos em um estado democrático de direito. Isso implica na possibilidade de embates e lutas para a efetivação da cidadania⁸, para a concretização dos direitos sociais historicamente demandados e garantidos.

Destarte, nossa história, valores, instituições, nosso construtos sociais geram e permeiam os problemas públicos que nos aflige. Sendo eles a discrepância entre o *status quo* e uma situação ideal possível (Secchi, 2013), os sujeitos sociais agem para minimizá-los ou, até mesmo, saná-los. A negação do acesso à educação formal, seu processo de elitização, gerou estratégias de mudanças, expressas nas legislações. Nesse sentido, a garantia da educação básica obrigatória – como dever do Estado e direito do cidadão – é inovadora e inerente ao próprio exercício da cidadania (Cury, 2008).

A ordem econômica, política e social determinada pelos pressupostos das formas de produção e acumulação do capitalismo baseadas nas desigualdades entre as classes vão dar os contornos acerca do próprio sentido, lugar e propósito da educação, incluindo, a superior - capacitação técnico-científica. O sentido do trabalho as profissões e ofícios valorizados pelo senso comum, a relevância das disciplinas das ciências humanas estão “à prova”. Aqui não pensemos o *trabalho* enquanto categoria ontológica⁹ desenvolvida por Marx para a diferenciação dos seres humanos, como distinção do ser social (Lessa, 2002). Diferentemente, o trabalho ponderado aqui se relaciona, justamente, com as amarras de produção de mercadorias e riquezas próprias do nosso sistema de produção. Dessa forma, “o trabalho se converteu não só como categoria, mas na efetividade em um meio de produzir riqueza em geral, deixando, como determinação de se confundir com o indivíduo em sua particularidade” (Marx, 1982).

Como espaços próprios para esta formação, as *universidades* do país são tidas como “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior,



de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (Brasil, 1996). Igualmente aos sistemas formais de educação básica, as universidades possuem tradição elitista e excludente limitadas ao espaço das capitais dos estados brasileiros e concentradas no eixo sudeste do país.

A Universidade Federal do Sul da Bahia nasce perspectiva de interiorização e democratização do acesso com características inovadoras para a realidade baiana das IFES: arquitetura curricular organizada em Ciclos de Formação; regime letivo quadrimestral; pluralismo pedagógico e uso intensivo de tecnologias digitais de ensino-aprendizagem (Brasil, 2014).

Para a efetivação da democratização do acesso ao ensino superior – principalmente considerando as particularidades socioeconômicas das regiões que receberam as novas instituições, as políticas educacionais capilares precisam ser estruturadas. O PNAES é considerado uma estratégia para essa efetivação, pois, direciona-se a “dar conta” da mudança do perfil socioeconômico dos estudantes das universidades federais (Ministério da educação, 2007).

Analisar sociologicamente esta política pública é pergunta-lhe sua finalidade e intencionalidade, suas conexões ampliadas com o tecido social. Consideramos que ela surge como resposta a um “novo” fenômeno social: a *ralé brasileira*¹⁰ adentra – contra todos os esforços conservadores de manutenção da hegemonia elitista ao conhecimento científico – no espaço universitário.

Quando afirmamos no decorrer desse texto acerca do elitismo presente na educação brasileira, nos reportamos diretamente à divisão social em classes de nossa sociedade. Àqueles sujeitos que detém, por hierarquia e/ou herança, os diversos capitais e bens produzidos pela coletividade, como o capital cultural e o econômico.

O processo de modernização brasileiro constitui não apenas as novas classes sociais modernas que se apropriam diferencialmente dos capitais cultural e econômico. Ele constitui também uma classe inteira de indivíduos, não só sem capital cultural nem econômico em qualquer medida significativa, mas desprovida, esse é o aspecto fundamental, das condições sociais, morais e culturais que permitem essa apropriação (Souza, 2009, p. 21) [grifo deles].

O PNAES propõe ações em diferentes áreas como moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico (Brasil, 2010). Podemos inferir, dessa forma, que o PNAES vislumbra oportunizar o acesso a determinados bens



coletivos negados à classe da ralé, desprovida das precondições de apropriação pretérita.

É relevante reconhecer a falsa neutralidade do espaço aqui em análise. A Universidade constitui-se em um ambiente de “cultural simbólico peculiar, cuja entrada, conforme Alain Coulon, requer um processo de profunda mudança cultural” (Brasil, 2014, p. 28). Ela é permeada de regras, normas, *habitus*¹³ que devem ser “incorporados” por seus novos integrantes e reluzem seu poder simbólico. Ele “é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (Bourdieu, 1989).

“Os novos integrantes do espaço” são egressos das mais diversas instituições e modalidades de ensino, socialmente dirigidas conforme seus contextos. Para apreensão dos esquemas inconscientes referentes ao espaço universitário, os indivíduos passam por

[...] uma fase de profundo estranhamento em relação ao ambiente da universidade e de rompimento com o mundo familiar e social. Após esse momento de choque cultural, o estudante começa a adaptar-se ao cotidiano universitário mediante uma aprendizagem de regras e códigos, num processo de assimilação ou aculturação. Em terceiro lugar, a fase de afiliação¹² corresponde ao período em que o estudante já domina as regras simbólicas do novo espaço de convivência, adquirindo maior capacidade de participar ativamente das redes de relações de conhecimento, práticas e profissionalização cultivadas nos espaços universitários (BRASIL, 2014).

A universidade e seus sujeitos fazem parte de interações simbólicas e sociais mais amplas. Compreendemos que, em sociedade, nenhum fenômeno é solto no espaço. A assistência estudantil enquanto uma política pública precisa reconhecer todos esses processos para conseguir alcançar seus objetivos e transformar, em alguma medida, a realidade social na qual atua.

Em busca de conclusões

O esforço deste trabalho direcionou-se na tentativa de analisar o objeto de uma pesquisa maior, a assistência estudantil, a partir de categorias, conceitos e compreensões próprios da teoria sociológica. Ainda é um caminho inicial para aprofundamentos futuros; no entanto, já revelou as trilhas possíveis para pensar a assistência estudantil universitária no contexto brasileiro.



A permanência da ralé na universidade implica no reconhecimento das desigualdades sociais tão camufladas pela visão economicista de sociedade, impregnada no senso comum, de que todos têm as mesmas oportunidades e competências – “santa meritocracia”. Elas, as desigualdades, não são naturais, se reproduzem cotidianamente nos discursos que afirmam ser o lugar de jovens pobres em empregos precarizados; formados, no máximo, em escolas técnicas, pois, a “bondosa” elite proprietária dá oportunidades.

Demarcar o lugar desses sujeitos no ambiente universitário é resistência e negação de um passado histórico de elitismo rumo ao desmonte do discurso meritocrático. Apesar do reconhecimento de questões aqui propostas no Plano orientador institucional da UFSB, o contexto de atuação e as relações culturais impostas podem constituir-se como entraves. A análise da gestão do programa visa contribuir para o direcionamento das ações de assistência estudantil a diretrizes que considerem, efetivamente, as especificidades do público demandante e sua afirmação enquanto direito social de cidadania. Isso, caro leitor, são cenas para um próximo encontro.

Notas

¹ O presente artigo é fruto da disciplina *Teoria Sociológica* – integrante do corpo de componentes curriculares obrigatórios do Programa de Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil.

² Neste trabalho, consideramos a pertinência do entendimento acerca do Ciclo de Políticas Públicas como esquema analítico da vida de uma política pública em fases interdependentes e sequenciais: identificação do problema público, formação da agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação, avaliação e extinção. Como definições principais, por hora, percebe-se o problema público como a discrepância entre o status quo e uma situação ideal possível e a formação da agenda como um conjunto de temas tidos como relevantes que serão foco de interesse dos diversos atores – aqueles indivíduos, grupos e organizações que desempenham um papel na arena política –, sejam eles governamentais ou não (Secchi, 2013).

³ A pesquisa contou com a participação voluntária de 939.604 estudantes de Instituições de Ensino Superior Federais de todo país (ANDIFES, 2016).



⁴ Apesar de não ser objeto direto de análise da pesquisa proposta, é relevante destacar a influência da Lei 12.711/2012 (Lei de Cotas) nestes dados apontada pelo relatório final da ANDIFES (2016).

⁵ Rodrigues (2007) realiza densa abordagem acerca da temática desde autores da considerada sociologia clássica – como Durkheim, Marx e Weber – até a análise sociológica da educação contemporânea. Não é objetivo deste artigo adentrar nas contribuições de cada um desses autores, mas é importante pontuar a relevância do assunto para a própria sociologia, a qual considera ensinar e aprender como uma questão de sobrevivência (Rodrigues, 2007, p.15).

⁶ Podemos definir, de forma bastante simplória, o senso comum como as “nossas opiniões cotidianas”. Este é o subtítulo do tópico *Senso comum* presente na obra *Convite à Filosofia* da filósofa brasileira Marilena Chauí. Neste livro, a autora apresenta didaticamente temas como, por exemplo, *filosofia, razão, verdade, conhecimento*, e, entre eles, *ciência*. Detalha as características do senso comum, dos “saberes cotidianos” da sociedade: são subjetivos, generalizadores e também individualizadores, qualitativos, veem a ciência como magia, cristalizam preconceitos, entre outras especificidades. Para aprofundar a discussão: Chauí, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13ed. São Paulo: Ática, 2005.

⁷ O capitalismo, de maneira geral, é um sistema de produção e acumulação predominante nas sociedades contemporâneas. Ele surge com o advento da grande indústria e suas consequências, principalmente, na divisão da sociedade em *classes sociais* (burguesia e proletariado). Como seu grande “analista” e crítico, Karl Marx esmiuçou sua forma e desdobramentos em suas obras que atravessaram séculos e fronteiras. Para citar: Marx, K. (1985). **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural. v.1, Livro 1. (Os Economistas).

⁸ “Cidadania é a capacidade conquistada por alguns indivíduos, ou (no caso de uma democracia efetiva) por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as potencialidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto historicamente determinado” (Coutinho, 1999).



⁹ “Através do trabalho tem lugar uma dupla transformação. [...] o próprio homem que trabalha é transformado pelo seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, a sua própria natureza; desenvolve as potências nela oculta e subordina as forças da natureza ao seu próprio poder [...] o homem que trabalha utiliza as propriedades [...] a fim de fazê-las atuar com meios para poder exercer seu poder sobre outras coisas, de acordo com sua finalidade” (Lukács, 1979).

¹⁰ As próximas argumentações em relação ao objeto aqui em análise fazem referência e estão imbuídas das contribuições de Souza (2009), direta ou indiretamente, para compreensão da sociedade brasileira.

¹¹ “[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...]” (Bourdieu, 1983, p.65)

¹² “A afiliação é, para Coulon, uma categoria que poderá completar a noção de habitus desenvolvida por Pierre Bourdieu” (Sposito, Bueno; Teixeira, 2017).

Referências Bibliográficas

ANDIFES (2011). Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras. Fórum Nacional de Pró- Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE). Brasília, Brasil. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1377182836Relatorio_do_perfi_dos_estudantes_nas_universidades_federais.pdf. Acesso em 20 de outubro de 2017.

ANDIFES (2016). IV Pesquisa do Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras. Fórum Nacional de Pró- Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE). Uberlândia, 2016. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduando-das-IFES_2014.pdf. Acesso em 03 de setembro de 2018.

Berger, P. L., Luckmann, T. (2012). A construção Social da realidade: Tratado de Sociologia do conhecimento (34ª ed) tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, Brasil: Vozes.

Bourdieu, P. (1983). Sociologia. São Paulo, Brasil: Ática.

Bourdieu, P. (1989). O poder simbólico. (trad. De Fernando Tomaz). Rio de Janeiro, Brasil: Bertrand.



Brasil (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 02 de setembro de 2018.

Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 05 de dezembro de 2018..

Brasil. (2001) Lei nº 010172 , de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em 03 de novembro de 2018.

Brasil (2007). Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais –REUNI. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25/04/2007, p. 7. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em 10 de setembro de 2017.

Brasil. (2010) Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20/07/2010, p.5. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em 08 de setembro de 2017.

Brasil. (2012) Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30/08/2012, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em 08 de setembro de 2017.

Brasil (2012b). Ministério da Educação. Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012: Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 02 de outubro de 2018.

Brasil. (2013) Ministério da Educação. Carta de Fundação da Universidade Federal do Sul da Bahia. 20 de setembro de 2013. Disponível em: <http://ufsb.edu.br/wp-content/uploads/CARTA-DE-FUNDA%C3%87%C3%83O-Final-04.10.2013.pdf>. Acesso em 12 de outubro de 2017.



- Chauí, M. (2005). *Convite à Filosofia*. (13ªed). São Paulo, Brasil: Ática.
- COUTINHO, C. N. (1999) *Notas sobre cidadania e modernidade*. Perspectivas, São Paulo, Brasil.
- Cury, C. R J. (2002). *Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença*. Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho.
- Cury, C. R J. (2008). *A educação básica como direito*. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago.
- David, C. M. (2015) *Política educacional brasileira e sua dimensão social: verso e reverso*. In: David, Célia M. et al (org.). *Desafios contemporâneos da educação* [online]. São Paulo, Brasil: UNESP. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/zt9xy/pdf/david-9788579836220.pdf>. Acesso em 08 de novembro de 2018 às 12h:03min.
- Ferreira Júnior, A. (2010) *História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX*. São Carlos: EdUFSCar, (Coleção UAB-UFSCar).
- De Paula, M. F. C. (2017). *Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década*. Avaliação. Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 301-315. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n2/1982-5765-aval-22-02-00301.pdf>. Acesso em 03 de outubro de 2018.
- Dutra, N. G. dos R., Santos, M. de F. S. (2017) *Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções*. Ensaio: avaliação de política pública Educacional. Rio de Janeiro, v.25, n. 94, p. 148-181, jan./mar. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n94/1809-4465-ensaio-25-94-0148.pdf>. Acesso em 03 de outubro de 2018.
- Ferreira, L. O., Britto, N. (1994). *Os Intelectuais no Mundo e o Mundo dos Intelectuais: uma leitura comparada de Pierre Bourdieu e Karl Mannheim*. In:Portocarrero, V., org. *Filosofia, história e sociologia das ciências I: abordagens contemporâneas* [online]. Rio de Janeiro, Brasil: Editora Fiocruz, 1994, p. 133-150. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/rnn6q/pdf/portocarrero-9788575414095-07.pdf>. Acesso em: Março de 2014.
- Gaulejac, V. de. (2007). *Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. Aparecida/SP, Brasil: ideias de letras.
- Hunger, D.; Souza Neto, S. (2003). *A sociologia do conhecimento em Mannheim e Elias: modelos teóricos de investigação social*. 7 Simpósio Internacional Processo Civilizador História Civilização e Educação, PPGE/UNIMEP-Piracicaba/Brasil, v. 1, p. 1-10.
- Imperatori, T. K. (2017) *A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira*. Serviço Social e Sociedade. SP/Brasil, n. 129, p. 285-303.
- Lessa, S. (2002) *Mundo dos homens: Trabalho e ser social*. SP/Brasil: Boitempo. Lynch,



R. A. (2018). A teoria do poder de Foucault. In: Taylor, Dianna. Michael Foucault: Conceitos fundamentais. Petrópolis/Brasil: vozes..

Lukács, G. (1979). Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo/ Brasil: editora ciências humanas.

Marx, K. (1982) Para a crítica da economia política: salário, preço e lucro: o rendimento e suas fontes: a economia vulgar. (trad. Jacob Gorender e colaboradores). São Paulo/ Brasil: abril cultura..

Outhwaite, W. (2017) Teoria Social: um guia para entender a sociedade contemporânea (trad. Maria Luiza Borges). Rio de Janeiro/ Brasil: Zahar.

Ristoff, D. (2014). O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação*. Campinas/ Brasil, v. 19, n. 3, p. 723-747.

Rodrigues, A. T. (2007) Sociologia da educação. RJ / Brasil: Lamparina. Secchi, L. (2013) Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. (2ªed). São Paulo/ Brasil: Cengage Learning.

Soares, M. S. A. (2002) A educação superior no Brasil. Porto Alegre/ Brasil: IESALC. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf>. Acesso em 02 de setembro de 2018 às 11h:20min.

Souza, J. (org.). (2009) A ralé brasileira: quem é e como vive. Belo Horizonte/ Brasil: UFMG.

Souza, R. L. (2014) O poder e o conhecimento: Introdução ao pensamento de Michael Foucault. Salvador/ Brasil: EDUFBA.

Sposito, M. P., Bueno, B. O., Teixeira, A. M. F. (2017). Por uma sociologia dos etnométodos para compreender o mundo da educação: contribuições de Alain Coulon Educ. Pesqui., São Paulo, v. 43, n. 4, p.1253-1268. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n4/1517-9702-ep-43-4-1253.pdf>. Acesso em 09 de dezembro de 2018. Universidade Federal do sul da Bahia. (2014) Plano Orientador. Disponível em: <http://ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/05/Plano-Orientador-UFSB-Final1.pdf>. Acesso em 10 de novembro de 2017 às 17h: 24min.

Universidade federal do sul da Bahia (2016) Resolução 01/2016. Cria nova normatização para o Programa de Apoio à Permanência do estudante de graduação da UFSB e revoga a Resolução nº 7/2015. Disponível em: <http://ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/05/Resolucao-n%C2%BA-01-2016-UFSB-PAP-Versao-Ad-Referendum.pdf>. Acesso em 13 de outubro de 2017.



Reflexiones desde la teoría sociopedagógica crítica en Latinoamérica. ¿Qué de éstas permiten pensar la llamada cuarta transformación de la política educativa mexicana?

Erika Saldaña Pérez.

Resumen

La cuarta transformación nacional de México necesita de un proyecto educativo-filosófico-pedagógico crítico, donde las necesidades educativas de la población mexicana, sobre todo la de la mayoría que son la territorialidad de la pobreza, de la desigualdad, injusticia e inequidad. Así como, la atención de disminuir problemáticas de deserción escolar, abandono escolar y rezago educativo en todos los niveles.

Para esto se necesita definir marcos teórico-metodológicos desde la filosofía sociopedagógica crítica, con la intención de marcar propuestas de transformación en los procesos de formación en la educación superior, los cuales recaigan en una *praxis* en vías de favorecer la transformación de las comunidades. Desde una metodología hermenéutica la cual permite comprender y problematizar desde la historicidad de las teorías sociopedagógicas críticas el campo de la política educativa; y, consecutivamente reconocer categorías primordiales para la interpretación y creación de planteamientos políticos educativos, éticos para el proyecto de la cuarta transformación de la política educativa superior mexicana.

Palabras clave: Teoría social crítica, política educativa, cuarta transformación, educación superior.

Introducción

Nuestras sociedades, comunidades y grupos sociales se ven inmersas en la compleja dinámica del postcapitalismo que crea cada vez más indiscutiblemente: exclusión, desigualdades, inequidades, violencias y brechas de corte tecnológico, económico, cultural, político. Ante este panorama es importante reflexionar sobre los procesos educativos y profesionales en las instituciones de educación superior, desde la óptica de las pedagogías de sustento en la Teoría Crítica. Con el objetivo de reconocer la importancia de transformación en los procesos sociopedagógicos en la educación superior los cuales recaigan en una formación profesional crítica y su *praxis*, en vías de favorecer la transformación de las comunidades y la sociedad. Así como, significar



los saberes y las experiencias de los sujetos y las comunidades en los conocimientos y discursos predominantes.

“La cuarta transformación nacional de México”, necesita de un proyecto educativo-filosófico-pedagógico crítico, que reconozca y resuelva las necesidades educativas de la población mexicana, sobre todo la de la mayoría que son la territorialidad de la pobreza, desigualdad, injusticia e inequidad. Así como, disminuir problemáticas de deserción escolar, abandono escolar y rezago educativo en todos los niveles.

Para esto, se necesita definir marcos teórico-metodológicos desde la Teoría Crítica y la filosofía, los cuales permiten fortalecer los proyectos y sus praxis de la formación profesional en la educación superior pública. Pero también reconocer la necesidad de brindar cobertura gratuita en el nivel superior a las y los jóvenes mexicanos.

Hall (2010) menciona que para comenzar un estudio cultural debe empezar con el debate político del cambio social y cultural, por lo que se inicia con una breve exposición sobre la escuela moderna y el currículum que aparece con Comenio. Y sobre la reforma educativa realizada en el mandato del Presidente Enrique Peña Nieto.

Estos como dos momentos cumbres en el currículum y la política educativa, para pasar al gobierno del Presidente Andrés Manuel López Obrador (AMLO), que pretende ser un gobierno popular y democrático, que en el elemento de educación superior propone sea pública y gratuita para todas y todos. Derogando una reforma educativa neoliberal que por años fue marginal, excluyente e incrementó injusticia, desigualdad y pobreza tanto económica como cultural. Sin embargo, hasta este momento AMLO pide apoyo de la OCDE para la planeación del nuevo proyecto educativo de su sexenio, cuestión que deja pensar que no será sin premisas neoliberales y con un matiz menor de premisas postcapitalistas.

Desarrollo

Las cuestiones de la profesión y la profesionalización pedagógica: entre la *Didáctica Magna* y la reforma educativa 2013-2018

Comenio “... publica *Didáctica Magna* en los países bajos (Amsterdam 1657), tierras del despegue de la burguesía comercial, tierras del protestantismo expresado en anglicanismo y calvinismo.” (Aguirre, 1993, p. 73). Lo que hace que la obra *Didáctica Magna* de apertura a toda una perspectiva de articulación escuela-vida-trabajo. En esta obra, Comenio enfatiza que para lograr una formación en los hombres, el pedagogo debe



formarse y brindar el conocimiento a sus estudiantes quienes siempre esperan oír, ver y sentir algo nuevo. Para Comenio, la pedagogía es una profesión que forja hombres para la vida sociocultural y productiva. La escuela y la educación que se brinda allí hace del hombre un ciudadano.

Didáctica Magna promueve un mapa curricular de educación integral. “Una escuela para todos y con todo”; en donde la sabiduría, el pensar, el acto, las virtudes y la lengua se vuelven los elementos de los procesos de formación. La escuela debe ser el lugar de los conocimientos y de los afectos los cuales hacen a los hombres virtuosos. La educación para Comenio es la herramienta para la vida. Por lo que la *Didáctica Magna* es la más cercana a la concepción de currículum y a la noción de relación pedagógica maestro-estudiante-conocimiento, como, elementos centrales de la propuesta curricular.

... llamo escuela, que perfectamente responde a su fin, a la que es un verdadero taller de hombres; es decir, aquella en la que se bañan las inteligencias de los discípulos con los resplandores de la Sabiduría para poder discurrir prontamente por todo lo manifiesto y oculto... escuelas en las que se enseñe todo a todos y totalmente. (Comenio, 2003, p. 37).

La propuesta curricular de Comenio se ancla en una nueva didáctica, un método que se basa en la observación de la naturaleza del medio y de las cosas, y en una organización en la relación enseñanza y aprendizaje que a la vez considera el conocimiento y la experiencia para formar el entendimiento. A partir de la elaboración pedagógica de Comenio se instituye un proyecto educativo que va por niveles, por profundidad y complejidad de los conocimientos.

Esta propuesta va dando paso a la constitución de una escolaridad que se articula a la sociedad productiva. La escuela comienza a formar el capital humano para el desarrollo técnico, científico, tecnológico, industrial. Noyola (2000), menciona que, desde el siglo XVII comienza la época moderna donde educación se articula a la producción y es a partir de la propuesta de Comenio que deviene la escuela moderna, pública y democrática. La formación profesional desde el sentido comeniano versa entre la epistemología, la *praxis*, y la diversidad cultural; recuperando las relaciones con la intervención sociocultural, la intervención socioeducativa y cultural; la orientación educativa y las cuestiones de los procesos de formación de sujetos. Así las universidades se vuelven espacios que educan “espíritus profesionales”. La educación superior y “... el trabajo no es sólo una vía fundamental de emancipación, sino que es además percibido como una de las principales vías de realización profesional...” (Álvarez



y Varela, 1991, p. 295 En las sociedades capitalistas utilizan las escuelas como filtros para seleccionar y educar para el trabajo y para la vida.

...formar profesionales de alto nivel, actualizados en función del desarrollo científico-tecnológico de punta y el propio a la disciplina con un sentido consciente de nuestra realidad y necesidades nacionales y del papel de su ejercicio profesional orientado hacia el mundo del trabajo, y con el fin ulterior de favorecer los intereses globales de la nación. (Marín, 1993, p.238).

En la actualidad los procesos de globalización, el mercado y la sociedad del conocimiento y de la información, así como, el fuerte impacto de las redes sociales en su modalidad de aplicaciones para entretenimiento y los rituales del consumo; van demandando a la vez transformaciones en los diferentes contextos socioprofesionales. Y desde esta complejidad los espacios educativos representan un lugar de suma importancia para generar cambio, modificaciones y transformaciones para el bien del postcapitalismo que se gesta en lo sociopolítico, sociocultural y sociolaboral.

La Reforma Educativa propuesta por el Presidente Enrique Peña Nieto, se limitaba a grandes rasgos en proponer decretos al artículo 3° y 73 constitucional, que manifiesta jurídicamente una reestructuración al campo de las políticas públicas en materia financiera, de telecomunicaciones, y educativa. Aterrizada en el “Pacto por México” firmado el 2 de diciembre del 2012 entre el Presidente de México, Gustavo Madero presidente del PAN, Cristina Díaz presidenta del PRI y Jesús Zambrano presidente del PRD; que consistía en crear derechos y libertades mediante reformas y educación de calidad y equidad, se gira a una reforma de corte financiero que crea mayor pobreza, injusticia social y corrupción.

La mejora educativa y de calidad pone su mirada sobre la formación de cuadros profesionales que sepan resolver problemas prácticos y sobre la evaluación de ese tipo de formación; esto también, de ante mano lleva a la evaluación institucional y a la evaluación de las y los profesores, magisterio y administrativos. Es por tanto, prioritario para este gobierno, el desarrollo de una profesionalización docente en todos los niveles y disciplinas, que sea capaz de producir nuevas didácticas con el uso de las tecnologías para fincar el desarrollo económico, social y financiero de la élite del país. Pero nunca de los ciudadanos, de los sujetos, de las sociedades y de las comunidades.

La cuestión de la reforma educativa 2013-2018, pone énfasis en la evaluación y en la formación docente mediante una política “pública” que consta en el fortalecimiento del



sistema de evaluación --quien no reconoce diversidades, necesidades y problemáticas particulares de cada entidad--, para que brinde información precisa y confiable sobre los procesos educativos adquiridos y desarrollados por partes del profesorado.

La evaluación de los maestros debe tener, como primer propósito, el que ellos y el sistema educativo cuenten con referentes bien fundamentados para la reflexión y el diálogo conducentes a una mejor práctica profesional... el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación se estableció en el año 2002 como respuesta a las crecientes demandas sociales para crear un organismo independiente que llevará a cabo evaluaciones confiables del Sistema Educativo Nacional... (Peña, 2012, p.8).

La planificación de la educación superior se propone considerar los aspectos de desarrollo curricular que responda a los momentos actuales y las exigencias de los empleadores y del campo laboral; disminuir el rezago educativo y la deserción escolar, mediante estrategias institucionales. Resaltar la relevancia de la actualización y formación docente mediante cursos y estudios de posgrado; así como subrayar la importancia de la evaluación educativa y las acreditaciones por disciplina e institucionales. Promover la inclusión de sectores vulnerables. Y relacionar la educación con las tecnologías.

Los retos de la calidad educativa en el siglo XXI están inmersos en la naturaleza y la velocidad de los cambios inherentes al avance de la ciencia y la tecnología; a la globalización de la vida social, cultural y económica; a la competitividad en el orden económico y la democratización de la sociedad, entre otros. Tal circunstancia plantea exigencias cada vez mayores y más complejas para el desarrollo de nuevas competencias de las personas, en lo individual y en lo colectivo. México no es ajeno a este contexto, del que emanan diversas preocupaciones globales, y por ello ha suscrito la agenda 2030 de la ONU, que plantea "garantizar una educación inclusiva, equitativa, y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos", lo que implica ampliar y garantizar los beneficios de la educación a todas las personas. (INE, 2018).

La evaluación, la acreditación y la profesionalización son elementos que permiten el desarrollo social y laboral que solicita la sociedad del conocimiento y de la información; y el Espacio Europeo de Educación Superior (ees), quienes marcan la internacionalización educativa y profesional. Didou, señala que:

... las valoraciones de los procesos de internacionalización de la educación superior expresan filiaciones ideológicas contrastadas. A su vez, esas reflejan una pluralidad de posturas políticas ante la diversidad de los procesos de integración sub y extra regional.



En consecuencia, es difícil llevar a cabo programas ad hoc de internacionalización debido a condiciones institucionales no siempre propicias. (2017, p. 23).

La internacionalización educativa aunque difundió el desarrollo de la equidad desde el acceso de experiencias de formación profesional en prácticas concretas, en realidad demarca una formación profesional dentro de una lógica global que permite ir creando un *modus vivendus* en base a la flexibilidad, movilidad, solución a problemas prácticos, contrataciones laborales por periodos de corto plazo, afectación al sujeto laboral en sus derechos, a relaciones humanas, sociales, organizacionales y sobre todo pedagógicas líquidas, efímeras, sin responsabilidades.

Ante este panorama cabe destacar que para crear una verdadera reforma educativa y transformación educativa, se requiere de una articulación sociocultural entre académicos, sujetos colectivos, ciudadanos, estudiantes, padres de familia, políticos, empresarios, órganos gubernamentales, instituciones, directivos, especialistas, asociaciones civiles, y organizaciones sociales (las partes del conjunto social). Sin embargo, lo que realmente pasa es que algunas de estas partes hacen una red para atender las reclamas de la reforma financiera global del poder hegemónico dominante (actores del postcapitalismo) y dejan a un lado las necesidades y problemáticas educativas, culturales y sociales que representa pobreza, analfabetismo, violencia, exclusión, desigualdades y rezago educativo. Así mismo, la internacionalización en la educación superior queda muy lejos de desarrollar y fomentar una educación pública para todas y todos, con las mismas oportunidades y justicia social, educativa, cultural y económica.

La elección presidencial realizada el 1° de julio de este año tuvo la participación más alta de la historia del país, con 89 millones de votantes. La juventud tuvo un rol fundamental, ya que votaron por primera vez 12 millones de jóvenes. La consagración de Andrés Manuel López Obrador (AMLO), candidato de la alianza Juntos Haremos Historia, se dio en el marco del desgaste del Partido Revolucionario Institucional (PRI) y de la fractura del Partido Acción Nacional (PAN). (Malaspina y Larosa, Noviembre 2018).

“La cuarta transformación de México”; propuesta del Presidente electo Andrés Manuel López Obrador, recae en trece reformas sustanciales sobre: Ley Reglamentaria sobre salarios mínimos. Ley Orgánica de la Administración Pública para la creación de la Secretaría de Seguridad Pública. Abolición de fueros y privilegios, mediante el artículo 108 constitucional. Ley para considerar delitos graves: la corrupción, el robo de combustibles y el fraude electoral. Ley de ingresos y presupuestos de 2019. Ley para



trasladar al Estado Mayor Presidencial a la Secretaria de la Defensa Nacional. Revertir los recientes decretos sobre la privatización del agua. Revocar las leyes de la reforma educativa en coordinación con el Secretario de Educación Pública. Incorporar al artículo 3° Constitucional el derecho a la educación superior gratuita. Quitar trabas para consulta popular. Revocación del mandato. Reforma sobre el aumento al salario mínimo en la frontera. Cambios en leyes, reglamentos o acuerdos para ajustar la estructura del gobierno al plan de austeridad, que implicará eliminar o fusionar dependencias sin despedir trabajadores de base.

Si bien la Independencia, la Reforma y la Revolución fueron coyuntura en cambios políticos, socioculturales, económicos y educativos de México no alcanzaron a brindar una transformación para todas y todos los mexicanos dejando en pobreza, desigualdad y exclusión a una significativa mayoría de la población mexicana. En términos de especialistas las tres transformaciones hicieron un reacomodo conservador que es denominado como transformismo.

En efecto, cada una de las tres transformaciones históricas a las cuales hace alusión AMLO como antecedentes de la que pretende impulsar –independencia, reforma y revolución– tuvo su dosis de transformismo, es decir de reacomodo conservador, fincado en particular, como lo señalaba Antonio Gramsci, en el drenaje de los grupos dirigentes de las clases subalternas, en su inserción en el aparato estatal como paso previo a su absorción en el campo de la conservación, en calidad de operadores de las reformas necesarias y estrictamente suficientes para garantizar la continuidad sustancial de las relaciones de dominación y de explotación. En México, las reformas –incluidas las que derivaron de una revolución social– pasaron por el tamiz de formas ambiguas y contradictorias de reajuste político que han sido caracterizadas como bonapartistas, populistas o de revolución pasiva. Esto tanto en las primeras tres décadas del siglo XX como en los años 60 y 70, cuando el empuje desde abajo y la modificación de la correlación de fuerzas se hicieron sentir de forma mucho más nítida que en la actual coyuntura. En este sentido, al margen de la cuestión de la tensión entre autoritarismo y democracia –que merece un tratamiento específico y no deja de ser una cuestión que tensa el discurso y la práctica del obradorismo–, no se puede dejar de advertir y señalar una línea programática de fondo: es, evidentemente, el reformismo desarrollista nacional-popular que une al Partido Nacional Revolucionario (PNR) de la década de 1930, a la izquierda del PRI que se extendió entre finales de la década de 1950 hasta los años 70, al PRD de la década de 1990 y al Morena de nuestros días. (Modonesi, Diciembre 2018).



Con este breve recorrido queda apuntar que para que el pasado no se vuelva a repetir, es indispensable construir un marco conceptual, filosófico y pedagógico crítico, que conlleve a trazar pautas de acción de política pública para realmente construir una transformación social, educativa y de los contextos.

Pedagogías críticas latinoamericanas

Las pedagogías críticas latinoamericanas en favor de la diferencia han cobrado relevante importancia en el trabajo y proyectos pedagógico, educativo y de formación. Las cuales desarrollan procesos desde la comunidad y sus saberes originarios, causando una cierta justicia social y transformaciones en la praxis de ciudadanía. Consideran los saberes, las experiencias, las prácticas político-culturales de los movimientos sociales que el discurso hegemónico dominante ha silenciado en sus reformas. Se podría señalar que una de las posibilidades que marcan estas praxis es respeto a las y por las diferencias, lo que resta racismo, exclusión, rezago y deserción.

Algunas de estas pedagogías críticas hacen énfasis en la categoría de los saberes socialmente productivos, que conducen a la transmisión de una actitud intelectual-política-ética-productiva, lo que consolida la construcción de sujetos partícipes con su contexto sociocultural y con las necesidades concretas de su entorno. Como generar vías de relaciones de producción, de comercio, de alternativas para circunscribir a los sujetos a la educación, a su cultura, y a las tecnologías para que le permitan crear dispositivos para su comunidad en beneficio de la misma. Pensar desde las prácticas sociales comunitarias permite rescatar las experiencias formativas y los saberes que asienten "... la construcción de una trama social particular, generando nuevos vínculos y la construcción de una prospectiva propia." (Puiggrós, 2006, p.9). Además de construir identificaciones con el saber y las experiencias colectivas que se ponen en juego en el espacio del trabajo-producción-bienes con la intención de re-inventarse para enfrentar los cambios del propio contexto. La importancia de la experiencia dentro de la construcción de los saberes socialmente productivos y dentro de la pedagogía crítica en favor de la diferencia, sitúa que el sujeto no sólo es razón, sino memoria, historia, placer, voluntad y pasiones; situaciones que convocan al lenguaje, al cuerpo y a la creación esto es al *logos*, como señala Nicol (2007) que es la expresión de un sujeto singular que actúa, mostrando su existencia y cosmovisión, una relación de hombre-mundo. Los procesos de formación y la práctica educativa se enriquecen de la experiencia y construir proyecto alternativo de educación superior pública que responda a las necesidades socioculturales concretas.



Por lo que requiere a su vez habitar la memoria colectiva para resignificar la lengua, los saberes, las prácticas, el cuerpo, las formas artísticas. Darle lugar a la experiencia desde la memoria es apostar por la verdad y la crítica, sin negar sus tensiones. "... Si hablamos de transmisión hablamos de comunicabilidad, es decir de la relación entre la memoria y el lenguaje. Sin esta relación básica la justicia a la que la memoria se consagra tampoco tiene lugar." (Martínez, 2004, p.78).

La cultura popular como un medio pedagógico en relación con el presente y sus producciones tiene la intención de criticar el conservadurismo y el desarrollo excesivo de la industria cultural, causantes del transformismo social. "..., los pedagogos tienen que potenciar su papel de intelectuales públicos y reafirmar la importancia de esta labor crítica para ampliar las posibilidades de una vida pública democrática,..." (Giroux, 2001, p.39). La cultura popular es desde siempre un referente de antagonismos, luchas y empoderamientos hacia la cultura de élite, que se fue construyéndose como señala Monsiváis:

... En pleno analfabetismo, en condiciones de máxima insalubridad, sin servicios sanitarios, en tugurios inconcebibles, las masas fueron armando sus sentimientos colectivos y sus sentimientos colectivos individuales, y su verdadera "identidad nacional" correspondió al barrio, a la región capitalina, al gremio, a la actividad "lícita", para de allí expandirse e incorporar símbolos, poemas, modernizaciones. (1981, p.43).

Con esto podría señalarse que construir una identificación nacional-popular y una cultura popular de la diversidad, es en tanto tal, la intención desde las posturas críticas. Construir una crítica sobre la historia, sobre las prácticas de élite corruptas, sobre las ideologías que han dominado al lenguaje, al sujeto, a los cuerpos y al afecto. Realizar crítica a las elites, al mercado y a las industrias. Los sentidos de pertenencia comienzan a arraigarse desde la crítica a las imposiciones autoritarias que cada día son tan sutiles que no alcanzan a ser percibidas. Los sentidos de pertenencia construyen la alternativa para: Recuperar el arte y cultura popular mexicana y no populista. Volver a confiar en las y los profesores como intelectuales. Volver a confiar en la educación básica que imparte el Estado. Volver a salir a las calles, al barrio, a las comunidades. El grupo de artistas, de artesanos y de pedagogos.

La intervención pedagógica tiene una significación relevante dentro de las prácticas pedagógicas alternativas en la educación superior pública, ya que recuperan los saberes socialmente productivos para la transformación social, política, económica y educativa. La intervención pedagógica dentro de las prácticas promueve la creatividad,



la oralidad, la lectura de sus tradiciones, sus mitos, sus herencias culturales y la escritura como posibilidad de producir nuevas narrativas desde un trabajo colectivo.

Podemos ir señalando desde este recorrido al menos tres niveles de intervención pedagógica sobre necesidades en las prácticas de las y los profesionales, así como, en las acciones de los administrativos y en la formación profesional que se imparte en las instituciones de educación superior.

- Trabajo colegiado interdisciplinario crítico de diálogo, discusión y propuestas sobre la formación en contenidos de la disciplina con corte social, filosófico y cultural, tanto para la formación básica como profesional. Desde las estructuras del campo laboral y de las necesidades socioculturales.
- Trabajo institucional sobre la responsabilidad ética de administrativos, profesores y estudiantes en materia personal, social y laboral. Creando cursos, pláticas y talleres de corte multidisciplinario. Con la intención de promover la reconstrucción de un lazo social que respete la libertad de las diferencias.
- Trabajo en la creación de relaciones pedagógicas entre el profesorado, las y los profesionistas y las diversas comunidades, para conocer y atender necesidades sociales, educativas y culturales así como tratar de resolver ciertas problemáticas.

Reflexión final

El sentido de pertenencia conlleva a filosofar que como dice Cerletti:

..., es, en realidad, un pensar hacer conjunto (alude y quiebra un saber); lo que es diferente de una razón o un entendimiento que aspira a conocer que la subjetivación filosófica sea una construcción dialógica compartida y que podamos referirnos a un pensar colectivo que enriquece y potencia la dimensión pública del acto educativo... (2017, p. 24).

Pertenencia a sí mismo, a la colectividad, a la transformación de una real justicia social, educativa, económica y cultural. Puede realizarse vía la intervención pedagógica que pone a jugar la filosofía, la crítica, los saberes propios, el dialogo y el pensar para la transformación de los problemas sociales. La pertenencia como un sujeto pedagógico-colectivo en la educación superior pública y en los procesos de formación profesional, es, una necesidad para la transformación socioeducativa y cultural.

Para esto necesitamos del trabajo consciente y productivo sobre los procesos de formación en cada sujeto profesionista y de cada sujeto en su formación profesional.



“..., la cultura popular es... la manera en que una colectividad asume y asimila, transformándolos en búsqueda de derechos: al trabajo, al humor, a la sexualidad, a la vida ciudadana... La cultura popular hoy es asunto de diaria definición militante en todos los campos.” (Monsiváis, 1981, p. 52).

Las escuelas de educación superior deben trabajar sobre los sentidos de pertenencia, lo cual plantea un desarrollo sobre las marcas de lo nacional-popular (con la consigna de no desarrollar populismos). La pertenencia al territorio, la pertenencia de sí mismo, la pertenencia a la familia, la pertenencia a la comunidad, la pertenencia a la escuela, y la pertenencia de un lugar que se va deconstruyendo, debido a la dinámica de tensiones, contradicciones y necesidades.

Bibliografía

- Aguirre, M. (1993). De una propuesta curricular llamada Didáctica Magna. En A. De Alba (Coord.), *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*. (pp. 69-76). México: CESU UNAM.
- Álvarez, F. y Varela J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Cerletti, A. (2017). Hacia una didáctica aleatoria. Algunas notas filosóficas sobre la enseñanza de la filosofía. En R. Picos. (Coord.), *Didáctica de la filosofía, prácticas, retos y expectativas*. México: UANL-Ítaca.
- Comenio, J. (2003). *Didáctica Magna*. Porrúa, México.
- Didou, A. (2017). *La internacionalización de la educación superior en América Latina: transitar de lo exógeno a lo endógeno*. México: UDUAL.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Hall, S. (2010). *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Colombia: Envión editores.
- INEE. (2018). *La educación obligatoria en México. Informe 2018*. inee, México. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx>
- Malaspina, L. y Larosa, M. (2018). Las izquierdas frente a las redes sociales. Jóvenes, política y campañas en América Latina. *Nueva sociedad 200*. Recuperado de <http://www.nuso.org>
- Marín, D. (1993). La formación profesional disciplinaria: vías alternas en el campo ante los cambios. En A. De Alba. (Coord.), *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*. (pp. 233-240). México: CESU UNAM.
- Martínez, A. (2004). *El presente cautivo. Siete variaciones sobre la experiencia moderna*. México: Editorial edere.



Modonesi, M. (2018). Transformación y transformismo. Horizontes del naciente gobierno de López Obrador. *Nueva sociedad* 200. Recuperado de <http://www.nuso.org>

Monsiváis, C. (1981). Notas sobre el Estado, la cultura nacional y las culturas populares en México. *Cuadernos políticos*. No. 30, octubre-diciembre. Recuperado de <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx>

Nicol, E. (2007). *La primera teoría de la praxis*. México: UNAM.

Noyola, G. (2000). *Modernidad, disciplina y educación*. México: UPN.

Peña, N. (2012). *Iniciativa de decreto que reforma y adiciona diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México, 10 de diciembre 2012. Recuperado de <http://www.presidencia.gob.mx/2012/12>

Plan Nacional de Desarrollo. 2013-2018. México: Gobierno de la república Recuperado de <http://www.pnd.gob.mx>

Puiggrós, A. (2006). Saberes socialmente productivos, educación e integración de la diversidad en la Argentina. El caso de la colectividad judeo-argentina. Buenos Aires: UBA. Recuperado de <http://www.filo.uba.ar>

Historia y prospectiva de los saberes socialmente productivos: el ferrocarril y los saberes del trabajo. Buenos Aires: UBA Recuperado de <http://www.filo.uba.ar>



Un abordaje sistémico al modelo de tutoría del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara. Su práctica y su relación con el abandono escolar.

Evangelina Arellano Martínez

Resumen

El presente trabajo pretende explicar cómo está constituido el modelo de tutoría propuesto por la RIEMS e implementado por las escuelas preparatoria de la Universidad de Guadalajara, y cómo busca prevenir el abandono escolar en el nivel educativo medio superior. Para lograrlo se tomó *el modelo* como herramienta metodológica que vincula la teoría con el fenómeno. Optando por una metodología deductiva se construyó un modelo de sistema de información que representa la Teoría General de Sistemas propuesta por Luhmann, ante la práctica de la tutoría. Para ello se revisaron y analizaron documentos normativos y de planeación, así como la práctica de la tutoría en la escuela preparatoria número 12 de la U. de G. y las acciones que se desarrollan en el marco de la misma para prevenir el abandono escolar.

Palabras clave: abandono escolar, tutoría, sistema, modelo y bachillerato.

Introducción.

La presente investigación surge a partir del interés personal sobre el tema del abandono escolar en el nivel educativo del tipo medio superior, ya que se considera el más vulnerable de todo el sistema educativo, no sólo porque la edad biológica en la que se encuentran los jóvenes que lo cursan, si no también debido a que en México de cada 10 estudiantes que egresan de la educación básica solo 7 aproximadamente ingresan al bachillerato y de los 7 que ingresan solo 4 lo concluyen (SEP, 2018). Provocando una pérdida económica, social e intelectual para el sistema educativo, y para las propias familias de los estudiantes, quienes ponen en ellos no solo las esperanzas de un mejor futuro, sino también, los ahorros de la familia.

Además, el abandono escolar en el bachillerato es un tema educativo que trasciende a otros ámbitos por la multicausalidad que lo genera (Vidales, 2009). Así ha sido abordado en un gran número de investigaciones, considerando sus principales causas los aspectos económicos, sociales y académicos de las familias (González, 2006), incluso se han expuesto situaciones personales de los jóvenes como el poco gusto por los



estudios, su prioridad por trabajar (López, Velázquez e Ibarra, 2011), maternidad o paternidad prematura, sin embargo, todo lo anterior esta fuera del alcance de la institución. Es por ello que, a partir de mi experiencia como profesora surge un gran interés por conocer lo que desde la escuela se puede hacer para prevenirlo.

El documento se divide en cinco partes, que en su conjunto describen el proceso que se vivió en la investigación. Se inicia en la primera parte con una descripción del problema, el cual es un poco complejo, ya que surge a partir de una problemática escolar, como lo es el abandono escolar, buscando sus causas se encontró que la tutoría es una estrategia institucional para prevenirlo, es así como se toma el modelo institucional de tutoría como objeto de estudio.

En la segunda parte se describe la metodología y la propuesta teórica de la misma, utilizando el modelo como herramienta para dicho proceso, que constó de cuatro etapas; en la tercera parte se detallan los hallazgos obtenidos en cada una de ellas, par continuar en la cuarta y quinta parte con la discusión que se hizo de los resultados y las posibles propuestas, tendientes a mejorar la investigación y la implementación del modelo.

Fundamentación del problema.

El bachillerato en México es considerado educación del tipo medio superior, la cual se imparte al concluir la educación básica o el nivel de educación secundaria. Está compuesto por tres subsistemas: el bachillerato general, que busca una preparación básica con conocimientos científicos, técnicos y humanísticos, útiles para continuar con la educación superior; el bachillerato tecnológico, modalidad de carácter bivalente que ofrece la carrera de técnico profesional, a la vez que prepara a las personas para la continuación de estudios del tipo superior; y el bachillerato profesional técnico, que forma profesionales calificados en diversas especialidades. Cada uno de ellos cuenta con objetivos muy específicos que atienden sus especificidades en organización y currículo (Ley General de Educación, 2018).

Considerando los cambios que se han generado en torno a los contextos económico y laboral como consecuencia de la globalización, propiciaron que en México la educación obligatoria se extendiera de manera gradual, con la idea de fomentar una mayor preparación a los jóvenes, además de retrasar un poco más su ingreso al sector productivo (Guerra, 2000), pues cada vez se requiere de mayor conocimiento y expertiz para acceder a mejores oportunidades.



Es por ello que en año 2012 el Senado de la República emitió un Decreto¹ por el que se establece como obligatoria la Educación Media Superior. Sin embargo, como se observó en la tabla anterior del total de personas en edad de cursarlo sólo el 76.6% acceden a él y de los que logran ingresar, aproximadamente el 13.3% lo abandonan (SEJ, 2018), truncando sus sueños y los de sus familias.

Actualmente de cada 100 jóvenes que egresan de la secundaria sólo 76 ingresan al bachillerato y de los 100 que ingresan sólo el 66 lo concluyen, el resto se convierte en estadísticas negativas de rezago, es decir, reprobación y deserción, como se muestra en cifras publicadas en la página oficial de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018).

| Indicador educativo | Ciclo escolar | | | | | |
|---------------------|---------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------------------|
| | 2012-2013 | 2013-2014 | 2014-2015 | 2015-2016 | 2016-2017 | 2017-2018 ^{p/} |
| Cobertura | 65.9% | 69.4% | 71.5% | 74.2% | 76.6% | 78.5 |
| Eficiencia terminal | 63% | 63.2% | 68.1% | 64.8% | 66.7 | 66.6 |
| Reprobación | 14.7% | 14.7% | 15.8% | 13.9% | 13.5% | 13.2 |
| Abandono escolar | 14.3% | 13.4% | 12.6% | 13.3% | 13.7% | 13.3 |

*p/ Preliminares

Tabla No.1. Indicadores Nacionales en Educación Media Superior en México. Elaboración propia con base en Principales cifras del Sistema Educativo Nacional, SEP, 2018 (https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/flash/index.html).

Si sumamos el 13.7% del abandono y el 13.5% de reprobación² se muestra un porcentaje aproximado al 27% de alumnos que se encuentra en riesgo de no terminar su bahillerato, como se puede observar en la tabla al relacionar la eficiencia terminal con estos dos, de los cuales su mejoría es mínima, lo que explica su bajo crecimiento.

El abanodno escolar en este nivel educativo ha sido estudiado por diversos autores, concidiendo que es un fenomeno multicausal, como Vidales (2009), quien establece que se debe a factores como el ingreso económico en el hogar, la situación social y académica de la familia, la condición social de la comunidad de donde provienen, además de problemas personales como la necesidad de trabajar, embarazos no planeados, la necesidad de mantener a una nueva familia, etc., por lo que él considera que trasciende al ámbito escolar. Otros como López, Velázquez e Ibarra (2011), afirman que existe una relación directa entre el abandono escolar en el bachillerato y cuatro



problemáticas bien definidas y casi siempre combinadas entre ellas: económicas, sociales, familiares y personales.

La escuela poco puede hacer para solventar las necesidades económicas, sociales y familiares de los estudiantes. Sin embargo, emprende acciones tendientes a reafirmar los vínculos entre los estudiantes y el entorno escolar, buscando de reternerlos.

Con el propósito de que los jóvenes encuentren utilidad e interés en este nivel educativo, así como disminuir la reprobación y el abandono escolar, en el año 2008 la Secretaría de Educación Pública (SEP), propuso la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). En ella se enmarcan cuatro ejes dentro de un Sistema de Gestión (DOF, 2008), el eje número tres contempla un sistema de tutoría a través de la cual se busca acompañar de manera integral a los estudiantes durante su trayectoria escolar, con el objetivo de disminuir el abandono y lograr el egreso de los estudiante.

A pesar que en año 2009 la Universidad de Guadalajara se adhiere a la Reforma, y adopta su sistema de tutoría para sus escuelas preparatorias, el abandono escolar en este nivel educativo sigue presentándose considerablemente, como se observa en la tabla número 2:

| Escuela Preparatoria | Semestre (Calendario) | | | | | |
|----------------------|-----------------------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| | 2016-B | | 2017-A | | 2017-B | |
| | Deserción | Reprobación | Deserción | Reprobación | Deserción | Reprobación |
| Preparatoria No. 8 | 12.84% | 22.78% | 8.97% | 18.94% | 8.92% | 9.77% |
| Preparatoria No. 12 | 17.64 | 31.39 | 13.27 | 29.64 | 15.85 | 14.80 |
| Preparatoria No. 16 | 18.83 | 19.00 | 8.53 | 24.84 | 13.95 | 17.76 |
| Preparatoria No. 17 | 9.69 | 11.00 | 10.74 | 13.88 | 10.73 | 9.12 |
| Preparatoria No. 19 | 11.55 | 20.00 | 6.54 | 20.95 | 9.38 | 10.80 |

Tabla No. 2. Escuelas preparatorias de la U. de G. con mayor abandono escolar. Elaboración propia con base en estadística enviada por correo electrónico por el área responsable de la Coordinación de Planeación y Evaluación. (U. de G., 2018).

Es por ello que el objetivo de la presente investigación es “Interpretar el modelo institucional de tutoría implementado por las Escuelas Preparatorias de la Universidad de Guadalajara e identificar si tiene relación con el abandono escolar”; a través del cual se busca responder la pregunta de ¿Cuáles son los factores institucionales que



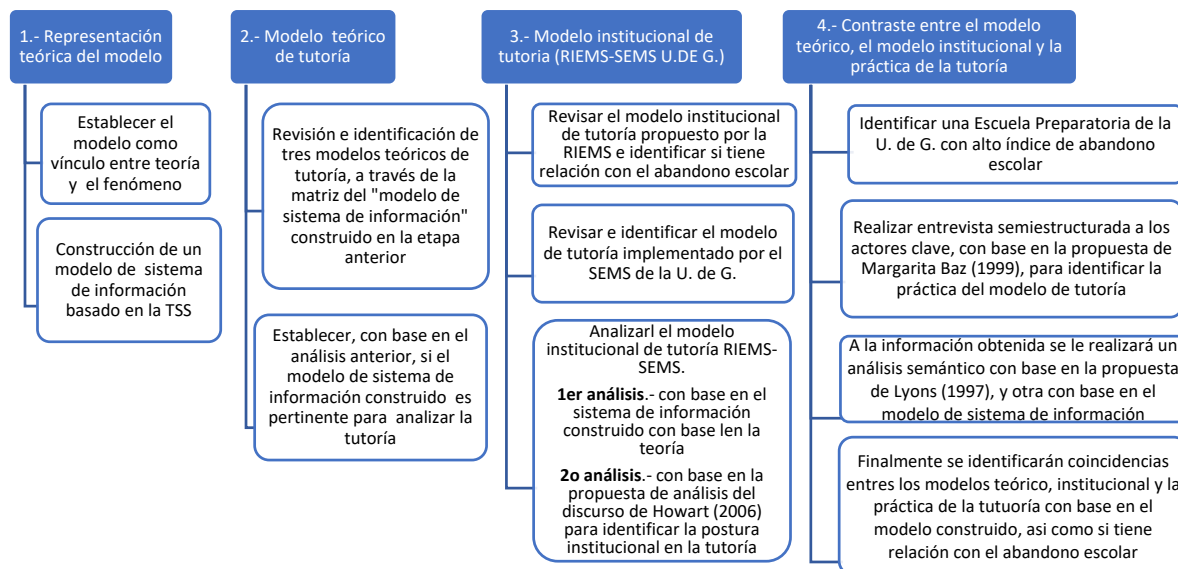
intervienen en la implementación del modelo de tutoría en las escuelas preparatorias de la U. de G. y cuál es su relación con el abandono escolar?

Para lograrlo se eligió la Teoría General de Sistemas la cual tiene sus inicios en la propuesta del biólogo austriaco Ludwig Von Bertalanffy (1967), quien la utilizó para explicar el fenómeno de la reproducción celular. Y años después el sociólogo Niklás Luhmann la tomó como base para explicar fenómenos sociales, él distingue tres tipos de sistemas y los compara entre sí: el sistema vivo, el sistema psíquico y el sistema social (Urteaga, 2008).

Ésta investigación se enfoca en el sistema social, ya que como lo propone el propio Luhmann, los sistemas sociales no se forman por personas si no por procesos, más específicamente el de *comunicación* que existe entre sus elementos. Esta comunicación no se establece entre humanos ni mediante un diálogo, se realiza a través de las relaciones que se generan en el sistema, sus significados y códigos, al mismo tiempo que establece la autopoiesis, es decir la reproducción de sus propios elementos en caso de una contingencia para dar continuidad al sistema, lo que le otorga complejidad e independencia (Urteaga, 2008).

Metodología.

Se optó por el modelo como herramienta metodológica, considerado propicio para explicar la relación entre la TSS y la tutoría, entendido éste como el conjunto de relaciones semánticas que existen entre la teoría y los fenómenos, producto de una construcción, construida por el propio investigador, sobre la relación que se busca representar entre éstos (Zapata-Ríos, 2012). Para explicar el proceso metodológico se presenta la siguiente imagen, sólo como una representación gráfica del mismo:



Esquema No. 1. Muestra el proceso metodológico de la investigación.

Como se observa en la imagen, la metodología es cualitativa deductiva ya que parte de la teoría hasta centrarse en el fenómeno, está compuesta por cuatro etapas, donde los resultados de la primera brindaron la pauta de continuidad para la siguiente y así sucesivamente, como se describe a continuación:

Etapa No. 1. Representación teórica del modelo; en esta etapa se estableció la relación que existe entre la Teoría de Sistemas Sociales y la tutoría, como un conjunto de prácticas institucionales, asimismo se construyó un “modelo de sistema de información”, el cual representa esta relación. Para ello se elaboró una matriz como herramienta de identificación y análisis en las siguientes etapas metodológicas

Etapa No. 2. Modelo teórico de tutoría; esta segunda etapa consistió en la revisión y análisis de tres modelos teóricos tutoría, como pilotaje para probar la viabilidad del “modelo de sistema de información” construido, éstos fueron: el Modelo de Tutoría del Sistema Educativo Holandés, el Modelo de Tutoría de la Universidad del País Vasco y el modelo de Tutoría de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Concluyendo que al modelo construido fue necesario agregarle dos categorías de constitución y comprimir dos de procesos, para facilitar su uso en las siguientes etapas.



Etapa No. 3. *Modelo institucional de tutoría;* se revisaron siete documentos que conforman y regulan el modelo institucional de tutoría, cinco emanados de la RIEMS y dos elaborados por el propio Sistema de Educación Media Superior de la U. de G., mismos a los que se les realizaron tres tipos de análisis, dos contemplados en la planeación de la metodológica y uno que surgió durante el proceso: el primero con base en el modelo de un sistema de información, para identificar las categorías y unidades de análisis en el modelo institucional; el segundo, mediante la propuesta de análisis del discurso de David Howart, para conocer la postura institucional acerca la tutoría; por último, se realizó el análisis para identificar los elementos de la tutoría en cada uno de sus niveles de concreción: interinstitucional, institucional, escuela y aula.

Etapa No. 4. *Contraste entre el modelo teórico, el modelo institucional y la práctica de la tutoría;* una vez que se consideró que la Preparatoria No. 12 ubicada en una zona céntrica de Guadalajara, era conveniente para describir la práctica de la tutoría, se solicitó autorización al Director para revisar la implementación del modelo de tutoría, identificar si es un modelo de sistema de información, y si éste tiene relación con el abandono escolar. Para ello se realizaron ocho entrevistas semiestructuradas a los actores de la tutoría (Responsable de servicios educativos, Orientador educativo, Coordinador de tutorías, dos tutor y tres tutorados). El guion original constó de catorce preguntas aproximadamente, las cuales se elaboraron e implementaron con base en las categorías del modelo de sistema de información y la propuesta metodológica de Margarita Baz (1999).

Resultados.

Como se mencionó en la primera parte de la metodología, de cada una de sus etapas se obtuvo información trascendental para la siguiente. Al concluir la primera se contó con el “modelo de un sistema de información” el cual estableció las categorías de constitución, procesos y propiedades, así como sus significados, de acuerdo a la relación entre la TSS y la tutoría. Esta relación permitió identificar la comunicación que se establece entre los procesos y elementos del sistema como responsable del logro de su objetivo, además que los tres modelos teóricos de tutoría revisados en la segunda etapa, cuentan con los criterios del “modelo de sistema de información” construido, por lo tanto, confirman su viabilidad como herramienta metodológica.



| CRITERIOS | Unidad de análisis | Significado (descripción) |
|--------------|--------------------|---|
| Constitución | 1.Objetivo | Se considera como propósito, meta o razón de ser del sistema |
| | 2.Elementos | Es cada una de las partes que conforman el sistema |
| | 3.Entrada | Es la parte del proceso que define la entrada al sistema, por donde pasa todo aquello que el sistema recibe o importa de su exterior |
| | 4.Salida | Es el resultado final de la operación o procesamiento. Los flujos de salida le permiten al sistema exportar el resultado al medio ambiente, entorno, o sistema mayor, las salidas se pueden clasificar como positivas o negativas para el medio. |
| | 5.Entorno | Entendido como el medio que rodea externamente al sistema, es una fuente de recursos y de amenazas |
| | 6.Emisor | Es el que emite información, acción o código |
| | 7.Receptor | es el que recibe la información o código, indispensables en el proceso de comunicación. Entre él y el emisor queda implícita la retroalimentación e interacción de los elementos del sistema |
| | 8. Medio | Estos siempre van juntos, son insolubles, son entendidos como una forma abstracta, en la que la <i>forma</i> consiste en un “acoplamiento rígido” dentro de un <i>medio</i> considerado un “acoplamiento flexible”, que en conjunto conectan comunicaciones que de otra forma no hubieran podido encontrar conexión. Es decir, un qué y un cómo se comunica. |
| | 9. Forma | |
| Procesos | 1.Información | este proceso está compuesto por un “lenguaje -llámese acciones, códigos, signos, significados, etc. - interno”, entre los elementos del sistema y que es único, por tanto, le brinda identidad al propio sistema |
| | 2.Contingencia | Situación o acontecimiento fuera de la “normalidad” del proceso del sistema que propicia una observación |
| | 3.Autopoiesis | es el proceso que se realiza mediante la operación (crear nuevos elementos), a causa de una inestabilidad (observación) que conjuntamente mantienen el equilibrio del sistema. La <i>observación</i> es la “diferencia” que surge en el sistema cuando se presenta una contingencia y que es la base de la <i>operación</i> , ese proceso se realiza al reproducir otro elemento para continuar el proceso del sistema. |
| | 4.Acoplamiento | relación no causal entre un sistema y su entorno para ello crean estructuras de irritación, ya que de esta forma se adecúa a él para poder existir |
| Propiedades | 1.Sistémico | Se define como el conjunto de todos los componentes, es decir el sistema. El objetivo de aplicar este concepto al sistema tiene que ver con la evaluación en conjunto de todos los aspectos relacionados con el mismo, sin dejar ninguno de ellos de lado. El sistema debe considerarse como un todo, integral, completo, entero y absoluto |
| | 2.Independencia | Es el hecho de poder reproducirse asimismo a través de la autopoiesis. |

Cuadro No. 1. Matriz que explica las categorías del Modelo de un Sistemas de Información.

Mediante la matriz se logró identificar, en los documentos normativos, la constitución, los procesos y las propiedades del modelo construido, así como los niveles de concreción de la tutoría que no se tenían identificados previamente: nivel interinstitucional, nivel institucional, nivel de escuela y nivel de aula, los cuales corresponden a los momentos de su implementación. Otro hallazgo importante fue que la mayor cantidad de elementos y procesos de la tutoría se encuentran en las etapas de escuela y aula.



Asimismo, el análisis del discurso permitió identificar que, la postura institucional para la acción tutora apela en un 60% a su jerarquía como institución rectora de la acción educativa, haciendo referencia a la responsabilidad moral que tienen los docentes de orientar a sus estudiantes, es decir, el ethos predomina en la mayor parte del texto; mientras que aproximadamente en un 30% del mismo se hace alusión al pathos, buscando sacudir las emociones y sentimientos que propician los estudiantes en los profesores, por lo que el logos como argumento que brinda el equilibrio de lo racional solo se logró identificar en un 10% de los textos aproximadamente.

La información que se obtuvo de las entrevistas permitió identificar que los ocho actores brindan información para describir las categorías de constitución, procesos y propiedades del modelo de sistema de información a través de la interrelación que existe entre sus elementos y de la información que cada uno de ellos genera y transmite al otro para continuar el seguimiento del estudiante, con el objetivo de guiarlo, asesorarlo y ayudarlo a ser autogestivo y pueda modificar situaciones adversas durante su trayectoria en el bachillerato.

Asimismo, se identificó que cuando no se cuenta con información pertinente para continuar con el proceso de guiar a los jóvenes, la triada responsable de apoyar a los estudiantes (áreas de servicios educativos, orientación educativa y coordinación de tutoría), así como los propios tutores proponen y realizan acciones para obtener la información necesaria, generando al autopoiesis del sistema, y demostrando que están convencidos que su labor puede hacer la diferencia entre que un estudiante concluya o no sus estudios de bachillerato.

Otro hallazgo importante es el que se logró identificar en los tutorados, pues los tres estudiantes, incluyendo el que se encuentra en situación de abandono, describieron las actividades de la tutoría como cualquier otra más, cuando dijeron no saber cuáles de las actividades y acciones que brindan las áreas de servicios educativos son de tutoría, incluso no lograron identificar claramente a su tutor o tutora.

Discusión.

La propuesta de Zapata-Rios respecto a que debe ser el propio investigador quien construya el modelo a través del cual pretende representar el fenómeno, es adecuada para lograr plasmar en toda la investigación su visión y personalidad. Es por ello que coincido que el modelo fue la mejor herramienta metodológica, no obstante, también puede verse como una visión sesgada del proceso, pues si el modelo es la herramienta



que guía para identificar los hallazgos, se supondría está encaminado a encontrar “lo que se quiere buscar”, por lo que pregunto ¿Qué investigador no lo hace?

Incluso, no sólo en una investigación, lo mismo sucedió en la propuesta del modelo de tutoría que hizo la RIEMS (SEP), a través del cual pretendió que el profesor al ser el más cercano al estudiante durante su trayecto en la preparatoria, sea el vínculo entre éste y la escuela, responsabilizándolo no sólo de su práctica docente disciplinar, si no también, de un apego moral con el estudiante, evidenciándolo así en el discurso bien establecido en la tutoría, y confirmado con el convencimiento que los docentes responsables de la tutoría en las escuelas preparatorias tienen de su labor.

Sin embargo, un hallazgo importante es el que se logró identificar en los tutorados, pues los tres estudiantes, incluyendo el que se encuentra en situación de abandono, describieron las actividades de la tutoría como poco significativas con relación a su decisión de abandonar sus estudios.

Conclusiones finales.

Se considera importante en la etapa final realizar un recuento de aquello que fue necesario modificar en el transcurso de la investigación, pues en cualquier proceso, conforme se avanza es necesario realizar modificaciones para continuar fiel al fenómeno.

En la etapa de construcción del modelo de sistema de información fue necesario modificarlo cuando se revisaron los modelos teóricos implementados por instituciones educativas internacionales, al mismo tiempo que se identificó que dichos modelos son los pioneros del propuesto por la RIEMS, el cual en su implementación en las escuelas preparatorias de la U. de G. se logra describir en una gran parte de la operatividad de la tutoría, a pesar de que los actores responsables de la misma, no identifican su existencia. Si bien, la relación directa que tiene el modelo con el abandono escolar está en su objetivo de prevenirlo, no se alcanzó a conocer que la implementación de la tutoría haya logrado prevenir el abandono escolar en el bachillerato.

Sin embargo, la propuesta de implementación en otros contextos puede cambiar sus resultados pues, las prácticas institucionales que se viven en las escuelas preparatorias propician situaciones poco favorables para la implementación de la tutoría en los estudiantes.



Notas.

¹ Firmado el 8 de febrero del 2012 por el Presidente de la República y que modifica los Art. 3 y 31 de la Constitución.

² Se describe la reprobación como situación que anteceden al abandono escolar, es decir “riesgo de abandono escolar”.

Referencias bibliográficas:

DOF (2008). Acuerdo 442. Por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. SEP, *Gobierno de la República*, México, 26/09/2008

DOF (2009). Acuerdo 484. Por el que se establecen las bases para la creación y funcionamiento del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato. SEP, *Gobierno de la República*, México, 19/03/2009

DOF (2009). Acuerdo 09. Por el que se establecen las orientaciones sobre la *Acción Tutorial en el Sistema Nacional de Bachillerato*. Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato, México, 17/12/2009

González, Ma. T. (2006). *Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia Y Cambio en Educación, vol. 4, núm. 1. Pp. 1-15. España. Consultado el día 11 de septiembre de 2015 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140102>

Howart, D., Glynos, J. y Norval, A., Speed, E., (2009), Discourse Analysis: Varieties and Methods. ESRC. National Centre for Research Methods Review. http://eprints.ncrm.ac.uk/796/1/discourse_analysis_NCRM_014.pdf

López, E., Velázquez, J.R., Ibarra, G. (2011). *Causas de la deserción escolar del nivel medio superior en Baja California*. Ponencia en el XI Congreso de Investigación Educativa del COMIE, celebrado del 7 al 11 de noviembre de 2011 en Monterrey. México. Consultado el día 25 de septiembre de 2015, en: www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/.../0784.pdf

Luhmann, Niklás y Schorr, Karl (1989). *El sistema educativo. Problemas de reflexión*. Universidad de Guadalajara/Universidad Iberoamericana/Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México.

Lyons, J., (1997) *Semántica Lingüística. Una introducción*. España. Paidós Ibérica.

Ramírez, Luz A. (2002). *Teoría de sistemas*. Colombia, consultado el 23/08/2016 en: <https://es.slideshare.net/magnoraymundodiaz/teora-de-sistemas-16817870>

SEP (2008). *La Reforma Integral de la Educación media Superior*. Dirección General de Educación Media Superior, SEP. Gobierno de la República. México.



SEMS (2010). Programa de Tutoría, Sistema de Educación Media Superior, Universidad de Guadalajara. México

SEP (2011,2017). Sistema Nacional de Tutoría Académica para el bachillerato General, Tecnológico y profesional Técnico, Subsecretaría de Educación Media Superior. SEP México.

SEP (2012). Programa de Acción Tutorial, Subsecretaría de Educación Media Superior, Secretaría de Educación Pública.

SEP (2018). Dirección General de Estadística Educativa, Secretaría de Educación Pública.

Vidales, Saúl (2009). El fracaso escolar en la educación media superior. El caso del bachillerato de una universidad mexicana. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 7. Núm. 4.



A evasão no ensino superior e seus fatores nas instituições Públicas

Federais

Thiago Louro de Araújo
Leandro Barreto de Souza
Silvana Sousa Louro

Resumo

O referido estudo apresenta uma conceituação da evasão estudantil para os Institutos de Ensino Superior – IES, utilizando-se das abordagens de Gilioli (2016), Santos (2017), Silva (2007) E Brasil (1997) para discutir como os fatores organizacionais podem contribuir ou mitigar os índices de evasão das instituições. Ao realizar uma pesquisa bibliográfica documental, o presente estudo busca relatar como a evasão configura-se no sistema de educação, fazendo uma reflexão sobre o tema, e assinalando como a forma de ingresso no ensino superior pode ser uma barreira de acesso e continuidade nos cursos de graduação. Considerou-se, ainda, a condição econômica familiar do aluno como fator preponderante para que o estudante desempenhe suas funções acadêmicas, reconhecendo a metodologia de ensino como elemento catalisador do abandono escolar. Assim, através deste estudo, podemos compreender e avaliar como as IES podem, através da sua forma de gestão, interferir, modificar ou abrandar os fatores que, individual ou coletivamente, podem contribuir para minimizar o processo de evasão estudantil.

Palavra-Chave: Fatores institucionais, evasão estudantil.

Introdução

A evasão acadêmica tem sido uma mácula para as IES de todo o país, quer sejam públicas ou privadas. Esse impasse motivou a realização de um estudo, elaborado por uma Comissão especial, nomeada pelo Ministério da Educação (Brasil, 1997, p. 19) que retrata a evasão como um “fenômeno complexo” que abrange as instituições superiores e que, por isso, demanda estudos e análise. Essa saída intempestiva da universidade acarreta ociosidade, gera dispêndio e subutilização de recursos (operacionais, financeiros, técnicos, etc.). Nesse sentido, pontuar os fatores que levam à evasão da educação pública superior é fator preponderante para gestores públicos e para a sociedade em geral. De modo que se torna vital a identificação dos fatores sociais,



econômicos e acadêmicos que produzem o fenômeno da evasão, buscando-se caminhos para minimizar seus efeitos.

A evasão estudantil é uma questão bastante complexa, podendo ser analisada sob várias ópticas no ensino superior. Atualmente, o tema tem enveredado na definição do papel da instituição de ensino na mitigação desse fenômeno e na compreensão dos fatores que potencializam ou minoram a continuidade do desenvolvimento educacional, visando a composição de ações que devem ser empregadas pelas instituições.

Faremos então uma reflexão, conceituando a evasão, para entender como as relações entre as classes sociais no ambiente acadêmico podem influenciar a evasão estudantil do ensino superior. Realizar-se-á uma pesquisa bibliográfica, atrelada a dados documentais, buscando compreender como a desigualdade social, financeira e acadêmica influenciam o estudante a evadir do ambiente de ensino e como a modificação na forma ingresso da universidade pode mitigar este fenômeno.

O Fenômeno da Evasão

A evasão na educação superior tem sido um desafio internacional que afeta o resultado das instituições de ensino e dos sistemas de educação. Santos (2017) cita estudos na União Europeia caso francês e português, nos Estados Unidos e no Brasil. Fialho (2014) afirma ser a evasão um “fenômeno macrossocial, abrangente, internacional, heterogêneo e que provoca impactos negativos nos indivíduos, na sociedade e na gestão educacional”.

É um fenômeno complexo, associado com a não concretização de expectativas e reflexo de múltiplas causas que precisam ser compreendidas no contexto socioeconômico, político e cultural, no sistema educacional e nas instituições de ensino. Caracteriza-se por ser um processo de exclusão determinado por fatores e variáveis internas e externas às instituições de ensino. (Fritsch, 2015 p. 2).

Bueno (1993), citado em MEC (1996), aborda de modo singular o fenômeno da evasão, “[...] “evasão distingue-se de “exclusão”. A primeira corresponde a uma postura ativa do aluno que decide desligar-se por sua própria responsabilidade; já a segunda implica a admissão de uma responsabilidade da escola e de tudo que a cerca [...]. Ao diferenciar evasão de exclusão o referido autor sinaliza o papel da organização escolar na debandada do aluno do ambiente educacional que, mesmo tendo formatos diferenciados, promove a saída do estudante.



Sob a perspectiva de Silva Filho (2007), a evasão estudantil no ensino superior gera ociosidade para as instituições, entaves no acesso à educação e desperdício econômico para toda a sociedade. Assim, esse fenômeno afeta o conhecimento a ser difundido e, no decorrer do tempo, macula o desenvolvimento educacional. Nesse sentido, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES, realizou estudos sobre a evasão estudantil na graduação. Em 1995, uma comissão formada por pró-reitores de graduação e diretores de diversas universidades brasileiras compôs um relatório em que o objeto era o estudo da evasão dos cursos de graduação, considerando a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo. Neste contexto a comissão,(...) reconhecendo as limitações (...) decidiu por caracterizar evasão distinguindo:

- *evasão de curso: quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional;*
- *evasão da instituição: quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado;*
- *evasão do sistema: quanto o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior. (Brasil, 1997)*

As definições contidas no Ministério da Educação – MEC, são ampliadas no estudo Gilioli (2016), ao se analisar as ações estudantis dentro do ambiente educacional, baseada na concepção trazida pelo MEC (1997) de fracionar as formas de evasão quanto ao nível hierárquico das instituições e saída do próprio sistema. Nesta abordagem, Gilioli (2016) amplia e/ou aprofunda os conceitos de evasão categorizando em quatro segmentações.

A primeira é a “nanoevasão”, que seria quando o estudante pode permanecer no mesmo curso de origem e IES, transferindo-se para outro *campus*, turno, modalidade de ensino ou formação; a segunda é a “microevasão”, que ocorre quando o aluno deixa o curso de origem, mas permanece na IES e no sistema; a terceira é “mesoevasão”, quando ocorre a saída do curso e da IES, mas não do sistema; e por fim a “macroevasão”, quando há saída do curso e da IES do sistema educacional, desvinculando-se completamente do ambiente acadêmico. A figura 01 faz uma ilustração dos estágios da evasão e como pode ser entendida a partir do modelo de Gilioli (2016).

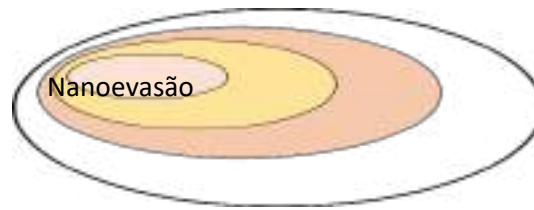


Figura 01: Representação da evasão segundo Gilioli (2016)

Santos (2017) utiliza-se de três denominações investigativas para caracterizar a evasão: semântica, cultural e metodológica. Na primeira, a saída, abandono ou fuga do estudante está balizada em fatores multidimensionais, que devem ser analisados criteriosamente.

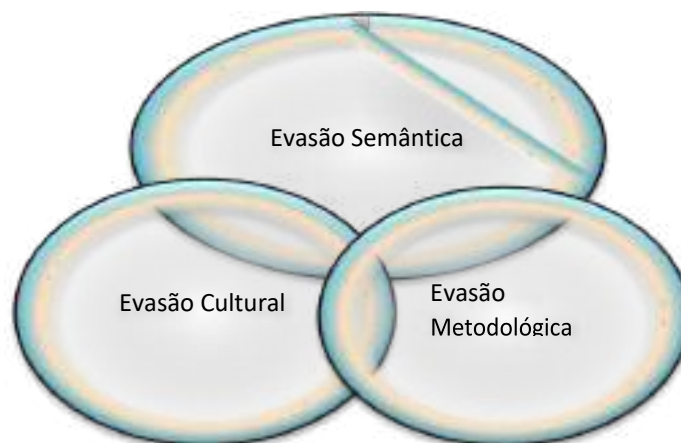


Figura 2: Conceito de evasão redefinido Fonte: Santos 2017, pág. 94

Nessa definição, a evasão semântica representa “uma escapada de forma precipitada, o que representa uma fuga; logo, conclui-se que não era momento para a saída, ocorreu antes do tempo, às pressas”. (Santos, 2017). Na perspectiva da evasão cultural, o processo de formação do estudante é analisado pela ótica educacional e pelos fatores que afetam seu desenvolvimento formativo, corroborando para o abandono do curso. Já a evasão metodológica compreende o estudo na concepção teórica e/ou resultados empíricos e fundamenta-se em fatores institucionais que contribuem para o aumento da evasão.

Torna-se evidente que o sucesso das instituições federais perpassa pelo êxito do seu estudante. Para alcançar as melhores taxas de graduação e uma reputação perante a



comunidade acadêmica a instituição de ensino deve traçar metas alcançáveis, consubstanciadas pelos fundamentos firmados na sua construção (visão, missão, valores) entre todos os agentes que formam a comunidade acadêmica: professores, técnico-administrativos, alunos e equipes de apoio.

O cálculo da evasão, baseado a concepção de Silva Filho (2012), utiliza o número de alunos que estavam matriculados num determinado ano, subtraídos os concluintes, com a quantidade de alunos matriculados no ano seguinte, subtraindo deste total os ingressantes do ano. Desta forma, mede-se a perda de alunos de um ano, representada pela expressão:

$$E_{(n)} = 1 - \frac{[M_{(n)} - I_{(n)}]}{[M_{(n-1)} - C_{(n-1)}]}$$

Formula de % da evasão Fonte: Silva Filho (2012)

Onde E é evasão, M é número de matriculados, C é o número de concluintes, I é o número de ingressantes, n é o ano em estudo e (n-1) é o ano anterior.

Apoiando-se nesta expressão matemática de Silva Filho (2012), é possível mensurar o percentual de estudantes que evadiram do curso, da instituição e do sistema de ensino superior. Assim, este indicador surge como auxiliador na tomada de decisão, fundamentando as argumentações mediante o fornecimento de informações. Portanto, permite formular juízo de valores sobre o entendimento de qualidade e desempenho, sendo utilizados para auxiliar nos processos administrativos ou na comparação entre momentos distintos de um mesmo processo, ou entre instituições, em comparação a padrão tido como ideal. (Soligo, 2012)

Condições: sociais, econômicas e acadêmicas do estudante

A evasão estudantil apresenta múltiplos fatores impulsionadores ao fenômeno, aos quais essas condições possam ser unívocas ou pluralísticas, partindo do estudante que é o principal ator da ação de evadir. Condições semelhantes são apresentadas às instituições de ensino, nas quais fatores sociais, econômicos e acadêmicos são relevantes para compreender essa ação.

Algumas conjunturas sociais podem interferir nos índices de evasão dos cursos de graduação da IES. Um dos pontos que se destaca, na visão de Albuquerque (2008), pode ser entendido pela opção de ingresso no curso de graduação. Em seus estudos, a autora explana que o ingresso do aluno em determinado curso superior nem sempre é



decorrente do interesse e/ou desejo do estudante, mas na opção que lhe é apresentada para o momento.

Na tentativa de se encontrar fundamentação para alguns destes problemas - considera-se, muitas vezes, o facto de os alunos entrarem maioritariamente em cursos de baixa prioridade - utilizando o seu 1º ano na Universidade como “marcar passo” para conseguirem transferência de curso – justificando-se com isto algum aumento nas desistências e abandono. (Albuquerque, 2008, p. 20)

Utilizando como trampolim para acessar outro curso superior, os alunos tendem a ingressar no curso de menos prestígio, pois a concorrência entre os estudantes é menor e o percentual acadêmico para acesso nestes cursos detém menos rigor. Deste modo, o processo de evasão está ancorado nos preceitos de Gilioli (2016) “nanoevasão” ou “microevasão” que ocorre quando o aluno desliga-se do curso, turno ou local, para adequar as suas necessidades, ou troca de curso para acessar o que já era pleiteado em momentos anteriores. Um outro olhar, está na visão de Bourdieu (2007) expresso pelas ações das classes menos abastadas em buscar o acesso a cursos superiores que em sua maioria são destinadas às classes mais elevadas da pirâmide social, em que a reprodução de classes é expressada também no ambiente escolar. Assim, Ribeiro (2005) pontua que:

A democratização do ensino tem trazido a tona questões novas, as quais a universidade não encontrou respostas ainda, pois pressupõe a formação de grupos heterogêneos de alunos nas universidades em termos de diferenças no desempenho no ensino médio, nas condições sócio-econômicas, no background cultural, entre outros fatores, os quais a universidade não tem ainda meios de atender em suas demandas específicas, repetindo um modelo destinado às classes média alta e alta, que tende a excluir grupos diversos deste padrão (Ribeiro, 2005, p.59).

O acesso à educação superior foi por muito tempo, e ainda continua sendo um privilégio das classe dominantes que através do acesso à cultura, renda e educação, aprimoram suas capacidades frente aos demais, utilizando-se de instrumentos sociais para manutenção dos seus integrantes nos principais cursos das universidades. Para Santos (2017), compreender os aspectos que motivaram os estudantes em escolher o curso faz entender o que levou este estudante a evadir.

Outro motivo, reflexo da permanência escolar dos estudantes, é a condição de renda que os indivíduos e sua família detém. Segundo Tontini e Walter (2014), “[...] quando a situação financeira do aluno é desfavorável, reduz a possibilidade de o mesmo



permanecer na IES”. Essa condição torna-se uma premissa basilar para manutenção do estudante no ambiente educacional.

Originários de famílias de baixa renda, esses estudantes precisam financiar seus estudos e, em alguns casos, contam com uma pequena ajuda familiar para essa finalidade. Provenientes de outras cidades ou estados, pouco mais da metade tem suas despesas acrescidas pelo fato de não morar com a família. (Zago, 2006, p. 233).

Santos (2017) aponta que fatores socioeconômicos são mediadores da evasão, pois “[...]a composição familiar se constitui num importante elemento para compreensão das causas da evasão, na medida em que se agrega com esses fatores [...]” impossibilitando ou reduzindo as chances do estudante em permanecer na universidade. Assim, Bourdieu (2007) considera que “na verdade, a maioria dos consumos culturais implica também um custo econômico, sendo que a frequência ao teatro, por exemplo, depende não apenas do nível de instrução (...), mas também da renda”.

As IES têm papel importante na relação de permanência dos alunos. Manter uma infraestrutura para moradia estudantil, transporte, biblioteca, refeitório, apoio para estudantes com deficiência física e auxílio financeiro é um ponto positivo no sentido de preservar o aluno na instituição, com condições para que este conclua seus estudos. Para Tinto (2012), o estudante do ensino superior é bastante influenciado pela integração ao ambiente social e acadêmico.

Um outro fator que pode ser integrado à evasão estudantil é a habilidade didática dos professores, que pode representar um elo de desenvolvimento científico e promover a melhoria da capacidade técnica do aluno, podendo corresponder a um dos principais componentes que reduzam este índice.

Nowhere are expectations more important than in the classroom. Success there provides the foundation for student retention and graduation. Classroom expectations are shaped less by advice than by a student's interaction with teachers and, to some degree, with fellow students. The information that faculty members provide in their syllabi, course materials, and conversations with students during the course gives students an idea of what is expected of them academically (e.g., what is required to attain different grades). But teachers' behaviors, especially those pertaining to assessment and grading, often convey more about expectations for success than do faculty statements on formal documents such as syllabi. Here, as elsewhere, consistency matters, and actions speak louder than words. (Tinto, 2012 p. 12)



Assim, as expectativas que são expostas tanto pelos discentes quanto pelos docentes influenciam as decisões e comportamentos desses ingressantes no ensino superior. O papel do professor como orientador educacional é fundamental no fortalecimento da base educacional, no processo de fortalecimento da permanência do aluno e na construção de um elo entre instituição, professor e aluno. Rollo e Pereira (2003) afirmam que “O êxito em ensinar implica que o aluno aprenda. Ninguém pode dizer que ensinou se o aluno não aprendeu”.

A melhoria na qualidade de ensino não depende somente das mudanças curriculares e estruturais das instituições de ensino superior, mas principalmente da seriedade, dedicação e compromisso assumido pelos professores na capacidade de formar bons profissionais e não apenas de informá-los sobre alguns conteúdos. (Nossa, 1999 p.6)

As ações na sala de aula são preponderantes para a manutenção dos alunos, de modo que a apresentação do conteúdo não é o suficiente para seduzir os discentes. Mas o diálogo entre professor e aluno, a interação prática conteúdo e as inserções acadêmicas são métodos que estimulam os estudantes a interagirem com a academia, possibilitando um desenvolvimento profissional e social. Tinto (2012) aponta que o “envolvimento acadêmico e social influencia a

retenção em uma variedade de maneiras. O impacto de envolvimento acadêmico surge principalmente, do envolvimento na sala de aula e do contato de aluno-professor”.⁴

A história da literatura em sua forma tradicional continua presa ao estudo ideológico de casos particulares capazes de resistir ao deciframento enquanto forem apreendidos como “pedem” para lê-lo, quer dizer, em si mesmo e por si mesmo, e ignora quase que completamente o esforço por reinserir a obra ou autor singular que toma como objeto no sistema de relações constitutivo da classe dos fatos (reais ou possíveis) de que faz parte sociologicamente. (Bourdieu, 2007 p. 183)

Conforme Bourdieu (2007), as estruturaturas são rígidas e dificultam ao máximo a inserção de novos integrantes no sistema educacional. Descodificar as formas excludentes que se apresentam aos discentes é um esforço necessário que deve ser encarado pelas IES.



Dados informativos

Os investimentos realizados na educação superior no Brasil nas últimas décadas fizeram com que as IES ampliassem o número de vagas em cursos de graduação que, segundo dados do INEP, entre 2006 e 2016, elevou em 62,8% o quantitativo de matriculados em cursos de graduação.

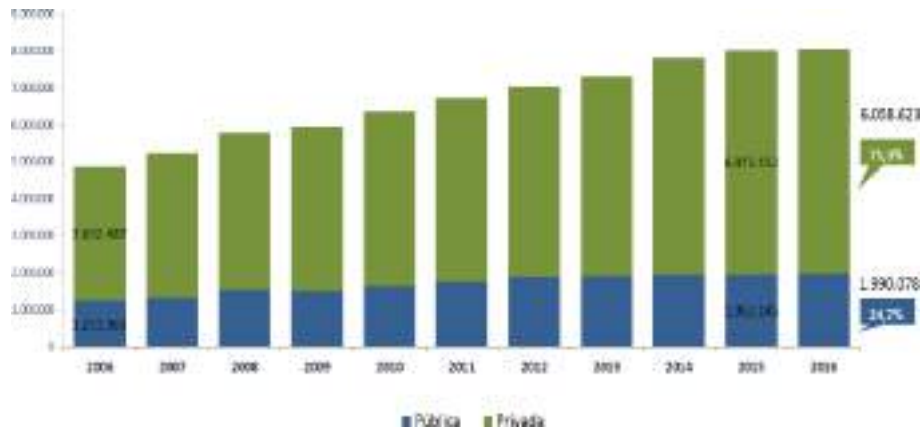


Figura 3: Número de matrículas em cursos de graduação, por categoria administrativa - Brasil – 2006-2016 Fonte: Censo Da Educação Superior 2016

A figura 03 mostra que o número de matrículas nos cursos de nível superior apresenta uma evolução constante, como maior percentual ano a ano na iniciativa privada e estabilizando o processo evolucionário a partir de 2015. Mas, nas Universidades Públicas, desde 2012, não se observa uma mudança expressiva no quantitativo de matriculados no decorrer dos anos. Os dados apontam que o número de ingressantes entre 2006 e 2016, na rede privada cresceu 53,8%, enquanto na rede pública cresceu 43,7%, no mesmo período, como retrata o gráfico abaixo.

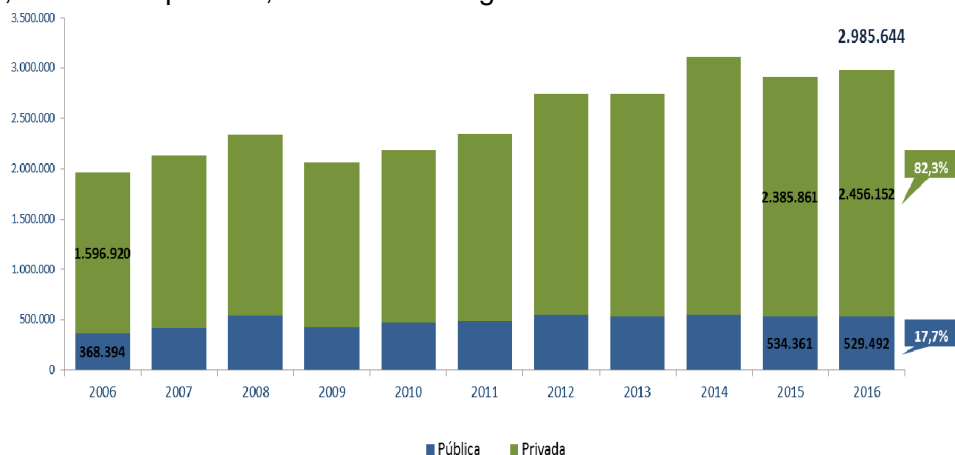


Figura 4: Número de ingressos em cursos de graduação, por categoria administrativa – Brasil – 2006-2016 Fonte: Censo Da Educação Superior 2016



Diferente do quadro apresentado pela figura 03, a variação do número de ingressantes na figura 04 mostra-nos uma sazonalidade de ingresso na rede privada, apresentando acréscimos e reduções. Essa oscilação acontece na rede pública, mas com menos intensidade e com uma variação menor a partir de 2012, aparentemente caracterizando uma tendência à estabilidade de ingresso.

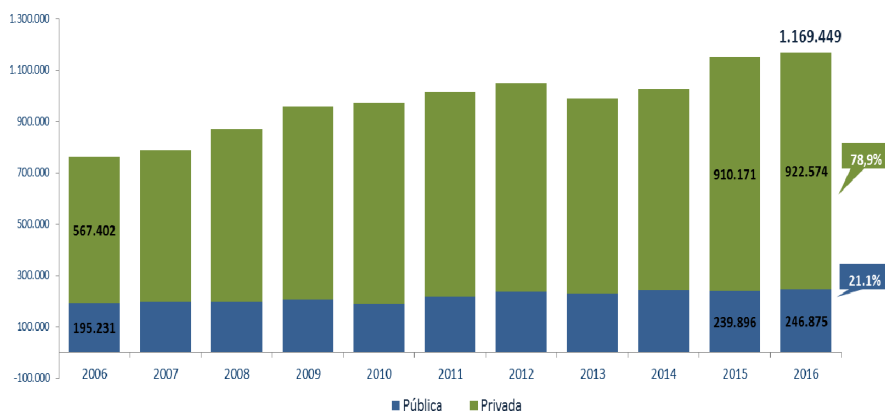


Figura 5: Número de concluintes em cursos de graduação, por categoria administrativa – Brasil – 2006-2016 Fonte: Censo Da Educação Superior 2016

No período de 2006 a 2016, a variação percentual do número de concluintes em cursos de graduação foi maior na rede privada, com 62,6%, enquanto na pública esse crescimento foi de 26,5%, no mesmo período.

Novamente, os dados correspondentes à iniciativa privada apresentam variações que, contudo, não interferem na evolução do quantitativo de concluintes, neste segmento de mercado. Por outro lado, a quantidade de concluintes na rede pública de ensino superior está em constante evolução, graduando mais profissionais ano após ano.

Com base nas informações prestadas pelo censo da educação, o número de matriculados cainha iniciativa privada e eleva-se nas instituições públicas. O quantitativo de ingressantes comporta-se de modo inverso aos de matriculados, e ambos registam aumento nos índices de concluintes. Diante deste cenário, e utilizando a fórmula de Silva (2007), conseguimos chegar ao índice geral de 30% de evasão nas instituições privadas e 15%, aproximadamente, nas instituições públicas de ensino.

Considerações finais

Sob as perspectivas apresentadas, a evasão causa impactos acadêmicos que freia o desenvolvimento cognitivo da sociedade às futuras gerações e subutiliza os escassos recursos das instituições de ensino superior. Além de apresentar conceitos



multifacetários e vertentes que diferenciam as IES quanto a sua aplicabilidade semântica, cultural e metodológica, na compreensão dos motivos que levam o estudante a evadir.

O entendimento de que a evasão estudantil está associada a vários fatores que juntos potencializam o abandono do curso superior remete-nos à compreensão de que a ação de deixar o ambiente educacional não apresenta uma única forma ou formato e não está associado a um único fator, mas a variáveis por vezes complexas que não permitem ao aluno a conclusão do curso, criando lacunas dentro das IES que dificilmente serão superadas pelos estudantes que buscaram originalmente estas vagas.

No ambiente educacional, várias estruturas coadunam uma junção de partes necessárias para o aprendizado estudantil e conclusão do curso, a saber: a escolha de ingresso numa universidade que melhor represente os interesses vocacionais do aluno; o olhar institucional para as condições de manutenção e permanência dos discentes que não detém recursos econômicos para seguir na universidade; e, a utilização de ferramentas pedagógicas que não ocasione uma distinção entre os discentes ou reverbere as condições sociais do alunado.

Assim, as instituições de ensino devem atentar-se às condições sociais dos discentes, tendo em vista que alguns indivíduos possuem acesso privilegiado em decorrência de sua origem social, econômica e cultural. Em contrapartida, outros indivíduos têm muita dificuldade de ingresso nas IES, pois sua renda familiar, sua manutenção e a bagagem cultural tornam-se um excludente do ensino superior, requerendo um olhar atento da universidade, com o desígnio de viabilizar o aprendizado e possibilitar a conclusão do curso.

Diante do exposto nesta pesquisa, revela-se inequívoco que as ideias de reprodução das classes que permeiam a nossa sociedade também são retratadas nas mesmas condições internamente aos ambientes educacionais, como aponta Bourdieu em sua vasta bibliografia. De modo que torna-se inescusável às IES a superação do fator social a fim de que logre êxito na permanente busca por ampliação e desenvolvimento de conhecimento por toda sociedade.

Notas

¹Texto original INVOLVEMENT cap. 05 p. 65: Academic and social involvement influences retention in a variety of ways. The impact of academic involvement arises primarily from classroom involvement and student-faculty contact.



Referências

Albuquerque, Teresa. Do abandono à permanência num curso de ensino superior. *Sísifo Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 7, p. 19-28, set./dez., 2008.

Brasil Ministério da Educação e do Desporto. *Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas*. Secretaria de Educação Superior: Brasília, 1997.

Ministério da Educação. *Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas*. Secretaria de Ensino Superior. Brasília, 1996.

35p.

Censo Da Educação Superior. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira -INEP. 2017 disponível em http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mec-e-inep-divulgam-dados-do-censo-da-educacao-superior2016/21206

Bourdieu, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. Perspectiva, São Paulo, 2007

Fialho, Maria Gabriela Duarte. *A evasão escolar e a gestão universitária: o caso da Universidade Federal da Paraíba*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Paraíba, 2014.

Gilioli, R. S. P. *Evasão em instituições federais de ensino superior no Brasil: expansão da rede, SISU e desafios*. Estudo Técnico. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016.

Nossa, Valcemiro. *Ensino da Contabilidade no Brasil: uma análise crítica da formação do corpo docente*. São Paulo, 1999. (Mestrado em Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, 1999.

Santos, Janete dos. *A evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia pós ENEM/SISU*. Tese de doutorado. Universidade do Minho, 2017.

Soligo, Valdecir. *Indicadores: conceito e complexidade do mensurar em estudos de fenômenos sociais*. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 12-25, mai./ago. 2012.

Silva Filho, Roberto L. L.; Motejunas, P. R.; Hipólito, O.; Lobo, M. B. C. M. *A evasão no ensino superior brasileiro*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641- 659, set. /dez., 2007.

Silva Filho, R. L. L.; Lobo, M. B. C. *Como a mudança na metodologia do Inep altera o cálculo da evasão*, 2012,



Ribeiro, Marcelo Afonso. O Projeto Profissional Familiar como Determinante da Evasão Universitária – Um Estudo Preliminar. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Universidade de São Paulo, v.6, n.2, p.55-70, 2005.

Rollo, Lúcia F.; Pereira, Anísio C. Análise do processo educacional contábil sob o prisma de seus elementos de maior relevância. *Revista Brasileira de Contabilidade*, Brasília, 142, ano 31, p. 49-53, jul./ago., 2003.

Tinto, Vincent, Completing College: Rethinking Institutional Action. *The University of Chicago Press*, Chicago 2012.

Tontini, Géron; Walter, Silvana Anita. Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos? Ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 89-110, mar. 2014.

Zago, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, 2006, v. 11, n. 32, pp. 226 – 237.



Jovens estudantes co-produtores de políticas públicas: das ocupações das escolas de 2015 aos Conselhos de Escolas de Ensino Médio.

Mirza Laranja

Palavras chave: jovens estudantes, ocupações das escolas, sistema educacional.

I- Introdução

O objetivo deste estudo é refletir sobre a participação social de estudantes secundaristas¹, dentro e fora de instituições formais, como os Conselhos de Escolas². Trata também do papel da escola do ponto de vista sociológico e demonstra que esta, mais do que estar voltada à formação tradicional do cidadão, deve repensar seu modelo e cumprir seu papel de transformação.

Em 2018, no Brasil havia 7.709929³ jovens no Ensino Médio, 84,7% em rede pública estadual, num sistema educacional com indicadores de qualidade estagnados desde 2011 e cada vez mais distantes da meta. Tamanha insatisfação com a qualidade da educação ofertada, leva a manifestações e protestos em espaços públicos, com participação majoritária de jovens ou mobilizados por estudantes. Na pauta, direitos humanos, em destaque, educação, de qualidade, que cumpra a promessa de empregabilidade e mobilidade social. Em 2015, inspirados nas experiências argentina e chilena, os secundaristas ocuparam mais de 200 escolas por 60 dias, contra o plano de reorganização das escolas estaduais paulistas. A ocupação levou o governo a recuar da decisão e evidenciou fragilidade na sua articulação com a sociedade, a despeito das experiências de gestão democrática promovidas desde a Constituição Federal de 1988⁴. Entre estas, os Conselhos de Escolas, para maior transparência e legitimidade às decisões. Uma oportunidade para a/o estudante assumir sua condição de sujeito, fazendo-se ouvir e ser formalmente considerado.

Estes conselhos estão desde a Constituição Federal de 1988 (CF-1988) entre as diretrizes e normas do sistema de ensino brasileiro, com o intuito de promover a construção da cidadania, a gestão democrática e a melhora da qualidade na educação.

Em teoria, esta política pública seria, além de um canal de escuta, um mecanismo de coprodução em serviços públicos, ou seja, o usuário participando da formulação, gestão, implementação e avaliação deste serviço. Entretanto, a literatura existente aponta dificuldades em consolidá-la na prática, incluindo a própria participação dos conselheiros: 25% das cadeiras são destinadas a estudantes. Por certo, este modelo destoa da forma como jovens hoje realizam sua participação social - quando saem às ruas em manifestações por entenderem que cidadania se faz por meio da experiência.



A partir de dados documentais, analisa-se esta política pública, um modelo distante da forma como hoje realizam sua ação política, saindo às ruas em manifestações, por entenderem que cidadania é construída a partir da experiência. O estudo coloca luz na participação social destes jovens e sua articulação com processo de gestão da política pública.

II. Fundamentação do problema

A histórica ineficiência do sistema de ensino brasileiro exige uma investigação mais profunda da realidade escolar. Apesar da reconhecida “crise das instituições tradicionalmente consagradas à transmissão de uma cultura hegemônica” (Abad, 2003, Apud Sposito, 2005), a escola mantém sua importância na vida dos jovens, apresentando-se como “espaço de intensificação e abertura das interações com o outro e, portanto, caminho privilegiado para a ampliação da experiência de vida dos jovens que culminaria com sua inserção no mundo do trabalho” (Sposito, 2005). Entretanto, esta mesma escola na qual é depositada grande responsabilidade tem se mostrado ineficiente naquilo que lhe é de competência. Entre 2005 e 2011 o IDEB⁵ apresentou certo avanço, partindo de 3,4 e chegando a 3,7. Desde então permanece nos mesmo patamares. Em 2017 este indicador para o ensino médio nacional ficou na marca de 3,8. Mais do que estagnação, os resultados colocam luz no crescente distanciamento da meta estabelecida. Em 2007 a defasagem entre meta e resultado era de 0,1 ponto. Dez anos depois, 2017, sobre para 0,9 (meta 4,7). Como evidencia Sposito (2005), há uma tensão entre a expectativa de mobilidade social por meio da escola e a crise presente.

Esta tensão é percebida nas manifestações e protestos realizados em espaços públicos, com a participação majoritariamente de jovens. Em 2015, inspirados pelas experiências de Argentina e Chile, estudantes ocuparam durante dois meses 200 escolas de Ensino Médio, contra o plano de reorganização das escolas estaduais de São Paulo. A ocupação levou o governo a recuar da decisão e mostrou a fragilidade de sua articulação com a sociedade, apesar dos modelos institucionais de participação democrática, na educação: Associação de Pais e Mestres, Grêmios Estudantis e Conselho de Escola (CE).

Diante deste quadro, o CE poderia se constituir num espaço para construção de novas soluções, envolvendo os e as estudantes diretamente naquilo que lhe diz respeito. Estes jovens levam para a escola um modo de ser, agir e pensar construídos em diversos outros espaços de socialização, uma oportunidade para repensar o modelo tradicional e inovar.



Por outro lado, ao participar assumem seu papel de sujeito/a e têm a oportunidade de fazerem-se ouvir e ser considerados naquilo que afeta diretamente suas vidas.

Entre processo de democratização e busca por eficiência, a administração pública no Estado Moderno é marcada por três grandes ondas: Administração Tradicional, burocrática racional-legal; a perspectiva gerencialista marcante na Nova Gestão Pública; e a partir do final do século XX a Governança Pública, centrada na articulação e colaboração entre organizações públicas e delas com a sociedade civil. Nesta terceira onda, buscando ir além da questão da eficiência, tem se multiplicado um estilo alternativo de reforma, no sentido de envolver mais diretamente o cidadão na implementação ou mesmo na formulação de políticas, ao mesmo tempo em que procura tornar as instituições públicas menos hierárquicas. Esta lógica pressupõe que maior participação gera maior capacidade de governar, portanto maior eficiência, assim como amplia a participação democrática e fortalece a legitimidade de governos a partir de interações direta entre cidadão e setor público.

O modelo de gestão da Governança Pública se sustenta em duas vertentes. Do ponto de vista da lógica administrativa, quanto mais participativas e abertas são as organizações, mais seus colaboradores se sentem motivados e comprometidos; e aqueles que atuam na ponta diretamente com seus “clientes” têm acesso a preciosas informações e isto gera maior agilidade e eficiência. A segunda vertente refere-se a princípios democráticos: os cidadãos devem ter maior influência nas decisões - maior do que o que lhes é garantido pela democracia representativa, que é indireta e esporádica; e de que as próprias organizações públicas se tornem mais democráticas.

Desta forma, para ser eficaz nos termos democráticos, há que se ter uma sociedade ativa (Peters, 2005) e o cidadão se torna sujeito da ação de governo na formulação e implementação de políticas públicas, para além da ideia de simples participação. Assim, reformas no âmbito da Governança Pública buscam uma relação mais simétrica entre estado e sociedade. Ganha relevância a colaboração e conseqüentes mudanças na forma de organizar o governo, colocando o cidadão como o centro dos serviços (Entwistle e Martin, 2005). Neste contexto surge a *coprodução* nos serviços públicos, um paradigma que neste estudo será referência para a discussão sobre os CE e a participação juvenil.

III. Metodología

Para construir as bases da discussão, inicia-se o estudo apresentando as referências



legais em níveis federal e estadual sobre as quais se constituem os Conselhos de Escolas. Num segundo momento, trata-se centralmente do conceito de *coprodução* na gestão pública. Uma revisão da literatura contribui para conhecer a incipiente produção científica nacional e internacional sobre o tema, assim como para identificar aspectos fundamentais para a análise crítica deste modelo de gestão.

A pesquisa bibliográfica avança no sentido de conhecer como os CE parecem na agenda de pesquisadores, tema que surge numa intersecção dos campos da educação, ciências sociais e administração pública. Os poucos trabalhos acadêmicos encontrados refletem a fragilidade do processo de implantação desta política de gestão democrática. Esta realidade por sua vez é evidenciada pelos movimentos estudantis de 2015, exemplarmente as ocupações de escolas protagonizadas por jovens secundaristas, no Estado de São Paulo, que provocaram novos esforços de gestores públicos no sentido de criar ou revitalizar os espaços democráticos que lhes são garantido como direito.

Desta forma, este estudo aborda o processo de gestão pública e sua articulação com pensamento e ação das/dos estudantes, principais afetados e interessadas pela questão de sua própria educação.

IV. Resultados e discussão

1. Base legal para os Conselhos de Escolas

Os Conselhos de Escolas vêm ganhando interesse por parte de gestores públicos no Brasil: *“...um espaço de construção da cidadania, onde a comunidade e direção da escola exercem em conjunto o papel de gestores, garantindo a democracia e, assim, o aprimoramento na qualidade da educação pública paulista.”*⁶. Embora haja consenso sobre o valor de se garantir esta instância de participação democrática, pouco se sabe sobre o funcionamento e resultados das iniciativas.

Desde a CF-1988, que abriu caminhos para novas formas de participação social, surgem no Brasil experiências, em diferentes esferas e níveis governamentais, nas quais múltiplos atores estão envolvidos, seja em arenas de tomadas de decisões, criação e implementação de políticas ou mesmo na provisão de serviços públicos. Conselhos, conferências, ouvidorias, entre outros modelos, cada qual em sua dimensão e grau de complexidade, retratam uma visão ampliada de democracia, na qual, para além de representativa e indireta, a sociedade atua em diversas instâncias de participação direta. Uma vez que formulados de forma mais alinhada às demandas dos cidadãos, a expectativa é que tais modelos participativos sejam capazes de contribuir para que políticas públicas tragam resultados mais efetivos, ao mesmo tempo



em que ofereçam maior controle social (Lotta, Pires e Oliveira, 2015). No âmbito da educação, em decorrência das diretrizes constitucionais (88) o sistema educacional passou por forte processo de descentralização, que implicou entre outras mudanças na reconfiguração das competências dos conselhos em níveis federal, estadual e municipal. Na confluência destes dois movimentos, descentralização e democratização, surgem os Conselhos de Escolas (ou “Escolares” pois os dois termos são utilizados), que cumprem um papel importante para a democratização da escola, dando maior transparência e legitimidade às decisões. As diretrizes e normas para implementação e funcionamento do Conselhos Escolares no Brasil emanam da Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/1996, que seu artigo 14º estabelece:

“Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.”

Nesta mesma orientação seguem, o Plano Nacional de Educação (2001-2010), Lei nº 10.172./2001, que trata a temática de forma diferenciada cada um dos níveis da Educação Básica; o Plano de Desenvolvimento da Educação, (Decreto ° 6.094/2007), que além de criar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, dispõe sobre metas a serem perseguidas, e trata da mobilização social visando à melhoria da qualidade da educação básica; o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), que reafirma o compromisso de estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional.

Como se observa, o tema da Gestão Democrática está presente em todos os documentos estruturantes dos sistemas de educação, e os CE, constituídos por representantes da comunidade escolar e local, se apresentam como uma promessa de *coprodução* na gestão pública. Entre os objetivos a estes atribuídos, a legislação prevê a mobilização da comunidade em prol da melhoria da qualidade da educação. O cumprimento dos objetivos, entretanto, depende, fundamentalmente, de cada ente federado (estados e municípios), pois compete aos sistemas de ensino locais a definição de normas próprias de gestão democrática do ensino público, considerando suas particularidades.



Considerando a autonomia de redes e unidades escolares para estabelecer parâmetros de funcionamento dos conselhos, este estudo está circunscrita à rede de ensino do Estado de São Paulo. Neste estado, é no Estatuto do Magistério Paulista (Lei Complementar Nº 444/1985), em seu Art. 95, que se encontra a normativa estruturante para o CE - *“de natureza deliberativa, eleito anualmente durante o primeiro mês letivo, presidido pelo diretor da Escola, terá um total mínimo de 20 (vinte) e no máximo de 40 (quarenta) componentes, fixado proporcionalmente ao número de classes do estabelecimento de ensino.*

§ 1º - A composição a que se refere o “caput” obedecerá a seguinte proporcionalidade: I – 40% (quarenta por cento) de docentes;

II – 5% (cinco por cento) de especialistas de educação excetuando-se o diretor de escola;

III – 5% (cinco por cento) dos demais funcionários;

IV – 25% (vinte e cinco por cento) de pais de alunos; V – 25% (vinte e cinco por cento) de alunos;

§ 2º - Os componentes do Conselho de Escola serão escolhidos entre os seus pares, mediante processo eletivo.

§ 3º - Cada segmento representando no Conselho de Escola elegerá também 2 (dois) suplentes, que substituirão os membros efetivos em suas ausências e impedimentos.”

No que se refere à participação de estudante, os instrumentos legais abordam de forma genérica a escolha e participação de “pais e alunos”, como conselheiros. Já a Cartilha Conselho de Escola^{vii} divulgada pela Secretaria Estadual de Educação (SEE/SP) (2014) vai além e estabelece que: *“Representantes dos alunos terão sempre direito a voz e voto, salvo nos assuntos que, por força legal, sejam restritos aos que estiverem no gozo da capacidade civil. A participação do aluno no Conselho de Escola consiste em: a) ter iniciativa, espírito de liderança como agente multiplicador do processo na comunidade escolar; b) ter disponibilidade para atuar na condição de representante de seu segmento.”*

Identifica-se, portanto, a necessidade de que cada ente federativo formule legislação própria que oriente a estruturação dos conselhos e participação dos membros e este trabalho certamente oferece subsídios para tal. Nota-se também que a legislação, seja no âmbito federal ou estadual, trata da constituição do Conselho Escolar na Educação Básica, que abrange educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Porém as particularidades de cada seguimento de ensino, sobretudo o faixa idade dos alunos características de cada curso, apontam para a necessidade de um olhar diferenciado em relação à participação do aluno.



2. Conceito de *coprodução* em política pública

Assegurar a centralidade do cidadão na política pública requer mecanismos capazes de garantir que sua voz, a compreensão de duas necessidades e que sua experiência do serviço sejam consideradas desde o planejamento e ao longo de todo o processo. Assim, modelos de *coprodução* em serviços públicos configuram-se como aqueles nos quais o envolvimento do cidadão é um dos principais *drivers* que influenciam a formatação do próprio serviço. (Osborne, Radnor e Strokosch, 2016).

Na literatura, *coprodução* é dada como algo virtuoso por si só, mas, como aponta Voorberg et al. (2015), há que se avançar em muitas direções: no entendimento quanto à sua conceituação, formas, objetivos, fatores de influência, participação dos atores, diferença entre setores, e, em especial, seus *outcomes* e potencial para gerar inovação, atributos muitas vezes atribuídos à *coprodução*, mas ainda não evidenciados.

Neste estudo, buscou-se conhecer na literatura internacional como *coprodução* se insere na agenda de pesquisadores interessados pela administração pública, utilizando-se a base Scopus (Elsevier), em 11 de outubro de 2018. Realizada em inglês, foram incluídos na pesquisa registros que continham no título, resumo ou palavra-chave o termo *co-production* ou *co-creation*, pois estes termos são por vezes utilizados de forma intercambiável, muito embora a literatura em co-criação (*co-creation*) coloque mais ênfase na geração de valor (Voorberg et al. 2015). A seleção foi condicionada à existência, em qualquer parte do trabalho, de um dos termos: *govenment*, *public service*, *public management*, *public policy* ou *public administration*. Dos 801 registros encontrados na primeira busca, foram selecionados apenas os artigos a partir do ano de 2014, pois uma revisão sistemática realizada por Voorberg ET al. (2015) já contemplava publicações entre 1987 e 2013. Em seguida, restringiu-se a seleção a veículos diretamente relacionados a administração pública, gestão de serviços públicos ou ciências políticas, chegando a um conjunto de 91 artigos.

Nos achados, evidencia-se que a produção científica em torno de *coprodução* / *cocriação* tem acontecido mais intensamente em países europeus quando contrastada à produção nas Américas. Como descreve Vaeggmose (2018), na Europa, *coprodução* é vista como ferramenta essencial para superar desafios demográficos, políticos e econômicos próprios do bem-estar social.

Analisando-se a abordagem dos 22 artigos publicados no ano de 2018, são identificados dois agrupamentos principais: efetividade (7), na busca por evidências dos impactos e consequências da *coprodução*; e papéis e interação entre envolvidos (7), uma vez que



o corpo profissional de uma organização pode alavancar ou inibir a *coprodução*, e que a dinâmica e mecanismos das relações de poder influenciam os processos.

No âmbito da educação, os autores visitados partem do pressuposto de que a *coprodução* é uma abordagem que favorece a ocorrência de outputs e *outcomes* positivos, disponibilidade de recursos, maior efetividade, e gera valor por meio do fortalecimento das relações entre governo e cidadãos (Kershaw A, 2018), Buscam conhecer os processos, interações e a participação dos atores envolvidos, ao mesmo tempo em que trazem o olhar organizacional, seja em escolas ou museus, e discutem o papel da *coprodução* em serviço público como gerador de mudança organizacional (Palumbo R, 2018), assim como apontam uma força de resistência, uma “inércia organizacional” (Kershaw A, 2018).

No contraponto da perspectiva institucional, Honinghi, Bondarouk e Brandsen (2018) apresentam uma importante revisão da literatura sobre *coprodução* em escolas de ensino fundamental, a partir do entendimento de que pais e professores juntos atuam para melhorar o desenvolvimento de seus filhos/alunos. Cabe associar esta perspectiva à ideia de Osborne e Strokosch (2013), de que *coprodução* é um componente essencial, inalienável, intrínseco à prestação de serviço, como se pode identificar na definição adotada neste projeto: *coprodução* como envolvimento voluntário ou involuntário dos usuários de serviços públicos na formulação, gestão, implementação e/ou avaliação dos serviços públicos (Osborne et al, 2016, minha tradução).

No Brasil ainda há poucos estudos voltados a *coprodução* no setor público. Na base de periódicos da Capes (01/04/2019), foram encontrados 67 resultados que continham o termo *coprodução* na administração pública. A grande maioria faz uso do termo de acordo com o significado de senso comum ou de modo mais periférico, quando foca em inovação, *accountability*⁸, modelos de parcerias, metodologias ou mobilização social. Após leitura dos resumos, foi identificado que apenas 13 dos trabalhos encontrados realizaram estudo especificamente a respeito da *coprodução* como mecanismo de gestão pública - 11 dos quais produzidos pela academia do Estado de Santa Catarina e com isso estas experiências locais ganharam espaço. Entre as produções científicas de pesquisadores de outros estados, Chaebo e Medeiros (2017) discutem o tema em dois artigos: um aborda o controle vetorial da Dengue em Campo Grande MS (2017) e outro apresenta uma discussão teórica com reflexões quanto à viabilidade econômica de modelos de coprodução e alertando para a “fragmentação e a falta de sistematização dos conceitos encontrados na literatura” (Chaebo e Medeiros, 2017, p.615). Nesse



sentido os trabalhos de Neto, Salm e Souza (2014) contribuem, ao sintetizar características dos modos de gestão em *coprodução*, a partir de estudo anterior de Salm e Menegasso (2010) intitulado "Proposta de Modelos para a *Coprodução* do Bem Público a partir das Tipologias de Participação". Cabe destaque também a outras produções catarinenses. A revisão de literatura realizada por Struecker e Hoffmann (2017), sobre "Participação social nos serviços públicos" - apresentam o estado da arte por meio da bibliometria e da revisão sistemática (2005-2015); e o ensaio teórico por De Mattia ET al.. (2014) a respeito da relação entre ética e *coprodução*, entendendo que esta é "uma estratégia em que a definição dos bens e serviços a serem produzidos pela administração pública exige um processo democrático e participativo que envolva os cidadãos".

A produção científica no Brasil sobre a política pública dos Conselhos de Escola.

Em busca realizada no portal de periódico CAPES (atualizada em 01 de abril de 2019), foram encontrados 68 resultados que continham a expressão "conselhos escolares" ou "conselhos de escolas", todos publicados entre 1995 e 2018. Após análise individual de cada resumo, foram identificados entre eles 25 trabalhos que abordam de forma central os Conselhos de Escolas no Brasil. Esta literatura se concentra, e se distribui de forma equilibrada, em duas linhas de investigação: 8 apresentam discussão teórica e análise documental, e versam sobre reforma do estado, modelo de gestão, gestão democrática da escola – concepção, política pública e prática; e outros 8 trabalhos são estudos de caso, sendo que um terço apresenta a perspectiva do órgão gestor e os demais exploram as experiências nas escolas, em sua maioria da rede municipal de ensino (6).

Complementarmente, foram identificadas 6 pesquisas empíricas com base em relatos e opiniões de pessoas diretamente envolvidas, analisando a implementação dos conselhos. O conjunto da base selecionada se complementa com três outros trabalhos: o estudo de Borges (2004) com ênfase no "empoderamento" da comunidade escolar; Arelaro, Jacomini e Carneiro (2016) fazem uma investigação do campo jurídico-político da gestão democrática escolar; e Pinto (1995) para quem a teoria da ação comunicativa de Habermas se constitui em poderoso instrumento analítico no estudo da estrutura e funcionamento dos conselhos com participação popular. Cada qual à sua forma, estes trabalhos são de grande contribuição para a temática deste estudo, seja por agregar a questão do empoderamento do jovem, pela discussão do contexto político jurídico ou por propor uma base teórica para realizar a análise.



Importante referencial acerca do tema é a publicação organizada por M.C. Luiz (2010) – Conselho Escolar: Algumas Concepções e Propostas de Ação, que registra a experiência paulista no Programa Nacional de Fortalecimento em Conselhos Escolares, na qual, com a

participação da Universidade federal de São Carlos -SP, foi criado um curso para formar diretores, professores, dirigentes e técnicos das Secretarias Municipais de Educação do Estado de São Paulo.

Apenas 3 entre os 25 registros encontrados tratam diretamente da experiência de Conselhos de Escolas de Ensino Médio. A ênfase é dada para Ensino Fundamental, segmento que gera forte pressão sobre os municípios, advinda do processo de descentralização e de responsabilização pela Educação Infantil e Ensino Fundamental. Isto em parte pode justificar maior ênfase acadêmica nos ciclos iniciais do ensino, mas não desobriga de se investigar esta política pública no ciclo de Ensino Médio, em sua maioria geridas pelas redes estaduais de educação.

Nenhum dos trabalhos, entre os 25 resultados identificados, relaciona Conselhos de Escola a um mecanismo de *coprodução* de serviço público, muito embora discutam aspectos intrinsecamente relacionados ao tema.

Participação Social e Gestão Democrática

No Brasil, desde 2013, o Estatuto da Juventude⁹ (Brasil, 2013) em seu artigo 4^o legitima o direito fundamental da juventude à participação nos rumos da sociedade, assim como sua presença e atuação juvenis junto às esferas estatais de formulação de políticas públicas e gestão participativa. Para além de movimentos sociais, conselhos institucionais ou fóruns, "*as juventudes atuam na sociedade em estreita relação com seus cotidianos escolares, suas vivências nos espaços públicos, suas identidades e pertencimentos e a dimensão estética dos corpos*" (Oliveira, 2019).

A pesquisa *Juventude e Conexões* realizada pela Fundação Telefônica Vivo (2019)¹⁰ oferece a perspectiva de jovens (15 a 29 anos)¹¹ quanto ao que envolve participação social: "*ser ativo em projetos e ações para ajudar a comunidade (inclusive com doações de roupas, comida e sangue), atuar na luta por direitos humanos ou dos animais, exercer voluntariado em projetos sociais ou ações sociais da comunidade, compartilhar informações na rede social, expressar sua opinião, conversar com as pessoas e sair do mundo online, enfim, envolver-se em práticas, ações e atividades visando uma sociedade melhor.*" Para estes mesmos jovens, política não é um tema que desperte



interesse, particularmente o modelo formal e representativo.

Por outro lado, 47% das respostas indicam a escola como a principal instituição onde entendem aprender a participar da sociedade, seguida dos espaços e atividades culturais, projetos sociais e coletivos juvenis. Além disso, o item “qualidade da educação” foi mais mencionado (32%) quando perguntados/as sobre o tema mais importante do país, sendo que 27% se diziam mobilizados a atuar pela causa.

Para Oliveira (2019), estes dados se fazem valer nas mobilizações sociais protagonizadas pelas juventudes nos últimos anos, a exemplo, das ocupações das escolas públicas de São Paulo em 2015. De fato, na história recente, observam-se manifestações e protestos realizados em espaços públicos, com participação majoritária de jovens ou mobilizados por estudantes. Na pauta, direitos humanos, em destaque, educação, de qualidade, que cumpra a promessa de empregabilidade e mobilidade social. Como já mencionado, em 2015, inspirados nas experiências da Argentina e Chile, estudantes secundaristas ocuparam, por 60 dias, mais de 200 escolas de Ensino Médio da rede estadual de São Paulo, contra o plano de reorganização das escolas estaduais paulistas (Campos et al, 2016).

Neste movimento, assumem sua condição de sujeitos/as e criam a oportunidade de serem ouvidos e considerados naquilo que os/as afeta diretamente. Fazem isto por meio de um modo de ser agir e pensar construídos em espaços de socialização diferentes da realidade escolar. A ocupação acima mencionada levou o governo a recuar da decisão e evidenciou fragilidade na sua articulação com a sociedade, a despeito dos modelos institucionalizados de participação democrática, entre eles os Conselhos de Escolas.

Em maio de 2016, o Governo do Estado de São Paulo cria, no âmbito da Secretaria da Educação, *Grupo de Trabalho para planejar e executar ações atinentes ao Projeto de Gestão Democrática da Educação, a partir da proposta de definição de normas e recomendações, observados os objetivos, metas, etapas e cronograma a serem por ele traçados* (Resolução SE 31, de 13/05/2016)¹². O Projeto envolveu estudantes, professores/gestores/servidores, pais/responsáveis e sociedade civil, visando ao aperfeiçoamento dos espaços de decisão e deliberação da escola: Grêmios Estudantis, Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres. Neste projeto, por meio de um questionário aberto, a SEE/SP identificou a percepção da comunidade escolar a respeito da efetividade dos espaços de participação já existentes. Foram respondidos 448.593 questionários¹³, 71% destes por estudantes, mas que representam entretanto apenas 9% do universo estudantil. Entre os estudantes respondentes 44% cursavam Ensino



Médio. No Estado de São Paulo em 2018, dos 1.640.170 estudantes Ensino Médio, 1.353.755 (82,5%) estavam na rede Estadual de Ensino¹⁴.

O formulário de pesquisa foi composto por três blocos: caracterização – perfil do respondente e sua relação com a escola; opinativo sobre gestão democrática; e um terceiro bloco abordando especificamente cada uma das três principais iniciativas institucionais: Associação de Pais e Mestres, Grêmios Estudantis e Conselho de Escola.

Mas a participação institucionalizada no modelo de gestão democrática da escola não é consenso. Em relação aos Grêmios Estudantis a publicação *"O grêmio é dos estudantes, o Estado não tem que ter nada a ver com isso!"*¹⁵, de 13 de abril de 2016, expõe o foco do debate, em resposta à tentativa do governo de promover eleições de grêmio nas escolas: *"a maioria desses grêmios não foi uma iniciativa dos próprios estudantes, não foi o resultado da compreensão de que eles devem se unir para lutar pelos seus interesses. No geral esses grêmios foram iniciativas das direções ou de professores, que simplesmente ditavam como o grêmio deveria funcionar passando por cima de qualquer opinião que os estudantes pudessem ter. (...) Os grêmios acabavam sendo meras marionetes do governo, (...)"*

Atualmente, mais de cinco mil escolas da rede estadual de ensino possuem Grêmios Estudantis, o que representa 96% das unidades de ensino, de acordo com o site da SEE (18/11/2019). O Projeto de Lei do Plano Plurianual 2020-2023 (PL nº 924/2019)¹⁶ é de que passe de 80 para 90% o número de escolas do estado que tenham Grêmios Estudantis, Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres, constituídos.

Em verdade, quanto aos CE pouco se sabe sobre sua implementação nas escolas ou sobre seu funcionamento. Apenas 53% dos respondentes da pesquisa realizada pela própria Secretaria Estadual de Educação¹⁷ declaram que o Conselho de Escola *"existe, funciona, representa a comunidade escolar e é valorizado pela gestão"*; e apenas 13% afirmaram ter conhecimento de alguma escola com uma experiência interessante de Conselho de Escola. Para dar conta deste *gap* de informação, a SEE/SP criou na "Plataforma Secretaria Escolar Digital" um módulo específico para os Conselhos Escolares, como projeto piloto em 2017. Cada escola deve inserir informações no sistema, tais como identificação dos membros, cronograma de reuniões, registro de presença, pautas e atas. Ao longo de 2018 houve formação dos gestores da rede para utilizar a ferramenta. Os registros do reunidos nesta plataforma possibilitam mapear as experiências e compreender um pouco melhor o funcionamento dos Conselhos de Escolas, como: estatística de reuniões realizadas; pautas em reunião; atas; frequência



de membros; até mesmo situação da proposta pedagógica, frente a ações prioritárias.

Reflexões finais

Este estudo teve como objetivo refletir sobre a participação de estudantes secundaristas no que diz respeito à gestão escolar. Formalmente, os Conselhos de Escolas vieram para garantir o direito à participação de jovens numa alta instância de decisão. Entretanto, a pesquisa documental sobre estes conselhos aponta fragilidade na implementação do modelo e na gestão desta política. Não obstante em discurso se reconheça a relevância da gestão democrática na escola, os canais de transparência até então pouco revelam sobre o funcionamento destes conselhos. Nota-se que os próprios órgãos responsáveis, seja em âmbito federal ou no Estado de São Paulo, pouco agiram no sentido de construir uma base legal clara ou no sentido de realizar uma gestão eficiente sobre os mesmos.

Mesmo a academia pouco se debruçou sobre o tema. Esperado seria melhor conhecimento sobre as iniciativas dos CE e suas repercussões. O relatório da já mencionada pesquisa realizada pela SEE/SP indica que 66% dos respondentes concordam que a gestão democrática pode melhorar muito a motivação dos alunos para os estudos, e 61% acreditam que a aprendizagem dos alunos, também, melhoraria¹⁸. Mas esta é uma questão aberta, ainda a ser abordada por pesquisadores.

As ocupações de escolas paulistas em 2015 tiveram como causa deflagradora a reorganização das unidades escolares da rede estadual de ensino. À época, o governo recuou da decisão. Sabe-se hoje que, utilizando-se de outras estratégias, a política de reorganização das escolas (concentrando apenas um ciclo escolar em cada unidade) segue em curso, sem entretanto afetar a continuidade da vida escolar em curso; ou seja, não estão sendo abertas novas turmas e com isso ao longo dos anos a política se concretiza. Mas o movimento alcançou outras conquistas. Ao mesmo tempo em que evidenciaram a historicamente fragilizada interação estes jovens cidadãos e estado, clamaram por espaços de escuta, respeito a seus interesses e anseio por participar ativamente de processos decisórios. Como reação, em 2016 iniciaram-se os esforços do governo para de fato implementar que o modelo de gestão democrática idealizado para o sistema de ensino. Identifica-se aqui mais uma frente de pesquisa no sentido de identificar avanços no processo de implantação desta política pública nas escolas de ensino Médio do Estado de São Paulo.



Em paralelo, uma outra discussão de faz presente e demanda um olhar da academia. Em que medida este modelo institucional de participação social está aderente à forma como a juventude se motiva e mobiliza a participar? Assim, segue aberta a discussão sobre inclusão da juventude no âmbito da gestão escolar. Há que se buscar um arranjo institucional que fortaleça as relações e o espaço democrático; e que também este arranjo seja construído de forma participativa, agregando valor pelo próprio processo. A escola deve se repensar. Afinal, o caráter democrático no espaço escolar é por si só um indicador da qualidade da educação.

Notas

¹ Termo utilizado para designar todo o estudante que está na escola secundária ou, como conhecido no Brasil, no ensino médio.

² A criação, constituição e funcionamento dos conselhos escolares estão previstos na Lei de Diretrizes e bases da Educação Brasileira [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996]

³ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> Acesso em 18/11/2019

⁴ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm (18/11/2019)

⁵ [Resumo_tecnico_ideb_2005-2015.pdf \(http://portal.inep.gov.br\)](http://portal.inep.gov.br)

⁶ <http://www.educacao.sp.gov.br/conselho-escolar> (18 março 2019)

⁷ <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/762.pdf> (acesso em 19/11/2019)

⁸ Accountability é, na administração pública, um mecanismo de transparência, controle e participação do cidadão, culminando na responsabilização dos responsáveis.

⁹ <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/509232/001032616.pdf> Acesso em 19/11/2019

¹⁰ <http://fundacaotelefonica.org.br/projetos/juventudes-e-conexoes/> Acesso em 19/11/2019

¹¹ Em consonância com Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013)



¹²http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/31_16.HTM?Time=21/11/2019%2014:01:21 Acesso em 18/11/2019

¹³<https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/1230.pdf> Acesso em 18/11/2019

¹⁴Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> Acesso em 18/11/2019

¹⁵<https://gremiolivre.wordpress.com/> em 18 de novembro de 2019.

¹⁶Projeto de Lei do Plano Plurianual 2020-2023 <http://www.ppa.sp.gov.br/ppa2023/ProjetoLei> acesso em 18/11/2019

¹⁷ www.educacao.sp.gov.br/gestaodemocratica (18/11/2019)

¹⁸ <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/1230.pdf> página 15. Acesso em 19/nov/2019

Referencias bibliográficas

Arelaro, L. R. G.; Jacomini, M. A. E Carneiro, S. R. G. – *Limitações da Participação e Gestão Estadual Paulista*. Educação e Sociedade, vol.37, n.137, pp.1143-1158, Campinas, 2016.

Borges, A - *Lições de reformas da gestão educacional: Brasil, EUA e Grã-Bretanha*, São Paulo Perspec. vol.18 no.3 São Paulo, July/Sept. 2004.

Honingh M., Bondarouk E., Brabdsen T. - *Co-production in primary schools: a systematic literature review - International Review of Administrative Sciences*, 0(0) July 5, 2018.

Campos, Antonia M.; Medeiros, Jonas; Ribeiro, Márcio M. - *Escolas de luta*. São Paulo: Veneta, Coleção Baderna, 2016.

Chaebo, G. E Medeiros, J.J. - *Conditions for policy implementation via co-production: the control of dengue fever in Brazil*, Public Management Review, Volume 19, Edição 10, 1381-1398, 2017.

Chaebo, G.; Medeiros, J. J. Reflexões Conceituais em Coprodução de Políticas Públicas e Apontamentos para uma Agenda de Pesquisa. Cadernos EBAPE.BR, v. 15, n. 3, p. 615-628, 2017.



De Mattia, C., Zappellini, M. B. (2014) *Ética e coprodução de serviços públicos: uma fundamentação a partir de Habermas*. Cadernos EBAPE.BR, Vol.12(3), p.573(17), 2014.

Entwistle, T. E Martin, S. - *From Competition to Collaboration in Public Service Delivery: A New Agenda for Research*. *Public Administration* Vol. 83, No 1 , p. 233–242, 2015.

Kershaw A;Bridson K;Parris MA (2018) *Encouraging Writing On The Walls: Co-Production In Museums And The Influence Of Professional Bodies*. *Australian Journal of Public Administration*, Volume 77, 1, pg 19-34, 2018.

Lotta, G.; Pires, R. R., Oliveira, V. E. - *Burocratas de Médio Escalão: Novos Olhares Sobre Velhos Atores da Produção de Políticas Públicas*. In: Cavalcante, Pedro L.C. e Lotta, Gabriela (Org.) *Burocracia de médio escalão: perfil, trajetória e atuação*. Brasília: ENAP, 2015.

Luiz, M.C. (Org.) – *Conselho Escolar: Algumas Concepções e Propostas de Ação*. Editora Xamã, 151 p. (2010)

Neto, L. M, Salm, V. e Souza, V. - *A Coprodução dos Serviços Públicos: modelos e modos de gestão*, *Revista de Ciência de Administração*, Universidade Federal de Santa Catarina, V.16 N.39, 2014.

Oliveira, R. - *Participação social – Formas de atuação e usos das tecnologias digitais pelas juventudes*. Em *Juventudes e Conexões / Fundação Telefônica Vivo; Rede Conhecimento Social; IBOPE Inteligência; 3.ed. --- São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 272 p.; 107-120, 2019.*

Osborne, S. e Stokosch, Z. - *It Takes Two to Tango? Understanding the Co-Production of Public Services by Integrating the Services Management and Public Administration Perspectives* *British Journal of Management*, Vol. 24, pp. S31-S47, 2013.

Osborne, S.; Radnor, Z.; Stokosch, Z. - *Co-production and The Co-creation of Value in Public Services: A Suitable Case For Treatment?* *Public Management Review*, Vol. 18, No. 5, p. 639-653, 2016.

Palumbo R;Vezzosi S;Picciolli P;Landini A;Annarumma C;Manna R. *Fostering Organizational Change Through Co-Production, Insights From An Italian Experience*. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, vol. 15, issue 3, 371-391, 2018.



Peter, B. Guy. - *Gobernanza Y Burocracia Pública: ¿Nuevas Formas de Democracia o Nuevas Formas de Control?*

Mexico: Foro Internacional 182, XLV, p. 585-598, 2005.

Pinto, J.M. R. - *A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas: conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar*, Paidéia No.8-9 Ribeirão Preto Feb./Aug., 1995.

Salm, J. F.; Menegasso, M. E. *Proposta de modelos para a coprodução do bem público a partir das tipologias de participação*. Encontro Científico de Administração da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Administração – ENANPAD, 24, Anais ANPAD, Rio de Janeiro, 2010.

Sposito, M. P.- *Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil*. Em *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. Org. ABRAMO, Helena W. e Branco, Pedro Paulo M., São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania. p. 97-128, 2005.

Struccker, D.R. E Hossmann, M. – *Participação Social nos Serviços Públicos: Caracterização do estado da Arte Por Meio da Bibliometria e da Revisão Sistemática*. REGE Revista De Gestão, Gestão Pública, 24(4), 371-380, dezembro, 2017.

Væggemose U;Ankersen PV;Aagaard J;Burau V. - *Co-production of Community Mental Health Services: Organising The Interplay Between Public Services and Civil Society in Denmark*. Health and Social Care in The Community, V. 26(1), pg.122-130, Janeiro, 2018.

Voorberg, W. H.; Bekkers V.J.J.M.; Tummers, L.G. - *Systematic review of co-creation and co-production. Embarking on the social innovation journey*. Public Management Review, Vol. 17, No. 9, p. 1333 – 1357, 2015.



O que pensam as juventudes sobre a escola de ensino médio

Ramon Oliveira

Resumo

Apresenta-se os resultados de uma pesquisa realizada com estudantes de ensino médio da rede pública do estado de Pernambuco - Brasil, cujo objetivo foi levantar a opinião dos jovens sobre a contribuição da escola para sua formação enquanto trabalhadores. Foram entrevistados 115 jovens das segundas e terceiras séries do ensino médio, dos turnos diurno e noturno, incluindo escolas de tempo integral em 17 escolas. Tendo como referência a produção voltada à discussão sobre juventude, bem como a relação entre o mundo do trabalho, a escola e a juventude, concluiu-se que a escola pública ao considerar que os jovens têm como horizonte a entrada no mercado de trabalho, promove a aprendizagem do mínimo necessário para uma inserção precoce e precarizada. Os jovens desejam de alguma forma, mudar a sua condição social, neste sentido, articulam trabalho e escola como uma relação fecunda no sentido da mobilidade social. A vinculação que os jovens estabelecem entre escola e trabalho não decorre de uma sólida análise do quanto a escola pode contribuir para a inserção no mercado de trabalho. Trata-se de uma necessidade que está posta enquanto condição de sobrevivência e de um desejo de mudar a vida.

Palavras-chave: Juventudes, Trabalho, Ensino Médio.

Introdução

A recente reforma do ensino médio é uma resposta governamental aos debates que nos últimos anos intensificaram-se sobre sua importância para a formação da juventude. De uma forma geral, os debates visualizam a importância desta etapa da educação básica como uma fase de transição para a entrada no mercado de trabalho ou apenas é tido como um momento de preparação para o ensino superior.

Em nossa atuação como pesquisador sobre a relação entre juventude e Ensino Médio, bem como quando exercemos a docência na graduação e pós-graduação, discutindo as juventudes e suas relações com a escola, assumimos como pressuposto que, caso o Ensino Médio continue sendo visto apenas como uma transição para a vida futura dos jovens, pouco se avançará no sentido de fazer dele um período de escolarização ou de vivência coletiva cuja razão de ser seja a sua clientela: as juventudes.



Permanecendo o descaso da escola em relação aos jovens (CARRANO e FALCÃO, 2011), mesmo melhorando as condições de funcionamento das escolas, os resultados em relação aos índices de aprendizagem, continuarão insatisfatórios pois, caso os jovens não concebam a escola com um espaço atento e sensível às suas singularidades, desejos e expectativas, tenderão a negá-la em vários aspectos.

Para os jovens, a escola deve ser muito mais que apenas a preparação para a entrada no Ensino Superior ou a preparação para o mercado de trabalho.

Cada vez mais fica evidenciado o fato da escola submeter-se a uma lógica de produtivismo e de estímulo à formação de sujeitos econômicos, não dando a mínima atenção ao presente desses jovens. Na prática, os jovens são vistos sob uma perspectiva de controle ou são tidos como potenciais sujeitos econômicos.

Diante desse quadro, mostra-se pertinente o desenvolvimento de investigações objetivando apreender o que os jovens pensam sobre a escola, sobre os sentidos atribuídos por eles à sua passagem pelo Ensino Médio. Afinal de contas, os jovens vivenciam as mais distintas histórias e pertencem às mais variadas redes de relações.

Nesse atual momento de incertezas a respeito das formas de adequação das escolas públicas à reforma do Ensino Médio, imposta pelo governo Temer, analisar as reflexões dos jovens sobre a sua escolarização e a importância desta na construção de seus projetos de vida é algo imprescindível. Para tanto procuraremos dialogar com resultados da pesquisa que realizamos (OLIVEIRA, 2016), intitulada “O que pensam e desejam os jovens do Ensino Médio: uma análise em escolas públicas da rede estadual de Pernambuco”, a qual objetivou analisar as concepções que os jovens matriculados no Ensino Médio têm sobre a escola e quais suas expectativas em relação ao seu presente e ao seu futuro. Foi financiada com recursos do CNPq e da CAPES.

Pesquisar sobre o que os jovens pensam e desejam da escola é fundamental para alimentar os argumentos contrários ao projeto de Ensino Médio imposto com a recente reforma do Ensino Médio. Como se sabe, o governo Temer enfatizando a necessidade de retomar o crescimento econômico afirmou que um dos motivos da implementação desta reforma deve-se ao fato do Ensino Médio precisar alinhar-se aos interesses do mercado. Precisa ser modificado para melhor qualificar a juventude. Contribuindo assim para o desenvolvimento econômico. Com a sua flexibilização este objetivo seria alcançado.



O governo preocupou-se em criar um consenso artificialmente em torno da reforma, mas em nenhum momento se propôs ao diálogo, ao ouvir o que os jovens pensam, o que eles realmente querem da escola de Ensino Médio. Diante deste contexto, os sentimentos de insatisfação, de falta de clareza sobre o papel do Ensino Médio em suas vidas, tendem a se perpetuar. Por outro lado, no nosso entendimento, com a reforma do Ensino Médio ficou mais evidenciado o fato da escola submeter-se a uma lógica de produtivismo e de estímulo à formação de sujeitos econômicos, não dando a mínima atenção ao presente desses jovens. Na prática, os jovens continuam sendo vistos sob uma perspectiva de controle ou são tidos como potenciais sujeitos econômicos.

Metodología

Nesta pesquisa foram aplicados questionários em dezessete escolas da Região Metropolitana do Recife, sendo sete em Recife, três em Olinda, quatro em Jaboatão dos Guararapes e três em Paulista.

Na primeira fase da pesquisa, a qual objetivou caracterizar o perfil sócio-econômico-cultural dos jovens, matriculados no Ensino Médio das escolas públicas estaduais, foram aplicados 2.317 questionários. Na segunda fase foram entrevistados 115 jovens das segundas e terceiras séries do Ensino Médio, dos turnos diurno e noturno, bem como de escolas de tempo integral.

Nas entrevistas foram aprofundados os temas: a importância da escola para as vidas dos jovens; a avaliação dos jovens sobre a qualidade da escola pública; a contribuição da escola para a formação dos jovens enquanto trabalhadores; as relações que os jovens estabelecem entre a escola e as questões da sua vida cotidiana.

Resultados

Muitos jovens entrevistados consideram a escola não apenas como um espaço de certificação ou de passagem obrigatória para atender aos padrões estabelecidos de socialização. Esperam que ela os ajude a tornarem-se melhor em todos os sentidos.

Questionado se a escola discute temas que interessam à juventude, os jovens em sua maioria responderam que sim. A escola discute temáticas como: drogas, sexualidade, ENEM, artes, racismo, prostituição e algumas vezes sobre política. No entanto, considerando os temas listados, talvez os mesmos não sejam escolhidos para satisfazer o interesse juvenil. Talvez tenham muito mais um caráter de controle, de contenção.

A presença do professor é considerada importante para as decisões e definições do que



os estudantes pretendem, desejam e planejam para o futuro, já que os professores são referências para essas decisões.

A pesquisa constatou que as vivências na escola de práticas como feira de ciências e gincanas são extremamente significativas para os estudantes. Para eles, estas experiências mostram-se mais dinâmicas e contextualizadas, assegurando aprendizagens que irão utilizar na concretização de seus projetos de vida.

Essas práticas são destacadas de forma positiva, pois os estudantes acreditam que irão aplicar as aprendizagens ali desenvolvidas, em atividades e experiências fora da escola. Ou seja, os jovens tendem a dar importância e apostar naquilo que julgam ter sentido e significado para suas vidas.

Os jovens desejam ter em sua escola atividades que os ajudem na escolha e definição de suas profissões, que trabalhem suas dificuldades, que desenvolvam suas dimensões para um mundo fora da escola. Sinalizam que a escola precisa incorporar atividades mais dinâmicas, que um único modelo de ensino e a mera abordagem de conteúdos os desestimula. Sentem a necessidade de serem ouvidos.

Como pôde ser constatado na pesquisa, predomina entre os jovens a certeza de que a escola tem significado para suas vidas. No entanto, a escola não dialoga com o presente destes jovens. Ela tem sentido em função de um futuro incerto, qual seja de uma possível entrada no mercado de trabalho ou a continuidade dos estudos no curso superior.

Na pesquisa realizada são expressivos os depoimentos evidenciando o distanciamento da escola do cotidiano das vidas de seus estudantes, o que tornaria pertinente questionar qual sentido estes jovens podem atribuir à escolarização para além da conquista da certificação, a qual lhes possibilite ingressar no mercado de trabalho ou mesmo ingressar no Ensino Superior. Quando indagados sobre a relação entre a escola e o cotidiano de suas vidas, os jovens apresentam respostas evidenciando o distanciamento do seu dia a dia, evidenciando inclusive que as relações que ocorrem fora da escola, mostram-se mais importantes que aquelas contruídas no processo de escolarização.

Quase nenhuma. Se não fosse as vivências que eu tenho fora dela, ela não ajuda tanto. É só mais contatos em relação até mesmo com amigos que eu trato, que eu tenho no colégio. As vivências que eu tenho (fora da escola) são bem mais fortes do que essa convivência do colégio (Jovem do 3º ano – noturno).

Não tenho como explicar... Eu não sei. Pra mim é uma coisa muito fechada. Assim, eu



tenho um tempo só para mim dedicar aquilo. Não tem como eu relacionar as minhas coisas de casa, ou até do ballet, curso eu fecho ali e pronto. E como se fossem dois mundos a escola e fora dela (Jovem do 2º ano – diurno).

Encontramos também depoimentos de estudantes, ainda que muitas vezes mostrem-se insatisfeitos com a qualidade da escola e dos conteúdos que nela são trabalhados, ressaltando o quanto os conteúdos aprendidos na escola, de alguma forma, têm significado para suas vidas e fazem uso deles o em sua vida cotidiana.

Sim alguns exercícios físicos da aula de Educação Física, algumas coisas de Química que eu levo para casa para aprender a como fazer, Matemática que está na nossa vida toda, Português principalmente (Jovem do 2º ano – diurno).

Sim, todo conhecimento que eu adquiro na escola, eu boto em prática em casa em todo lugar (Jovem do 3º ano – noturno).

Embora os jovens questionem a pertinência da escola para as suas vidas no momento presente, evidenciam ser a escola um espaço importante para seu futuro. Entendem a passagem pela escolarização como fundamental para aquisição de conhecimentos que os ajudem a conquistar um emprego e garantir alguma mobilidade social. Nesse sentido, a aspiração e a promessa de um futuro melhor atenuam as insatisfações em relação à escola.

Pra procurar dar uma vida melhor para o meu filho, uma vida que eu não tive (Jovem do 3º ano – noturno).

Por que eu preciso né. Minha família não tem condições de eu só estudar ai eu tenho que ajudar no sustento lá de casa (Jovem do 3º ano – noturno).

Em um cenário de crise de empregos e da grande oferta de mão de obra, almejar um trabalho não significa querer ter um emprego com carteira assinada, direitos trabalhistas e benefícios sociais. Representa, antes de tudo, a possibilidade de ter uma renda viabilizadora do mínimo necessário à sobrevivência.

Para um considerável grupo de jovens, trabalhar não é um desejo a se concretizar pós-conclusão da educação básica ou do Ensino Superior. Para muitos, não existe qualquer tipo de moratória social. Como nos alertou Dayrell (2007) conseguir um emprego, ter uma atividade remunerada é condição de sobrevivência. Assim, o determinante vira determinado. Não é a escola o determinante da qualidade de emprego ou da forma de inserção laboral. A entrada precoce no mercado de trabalho determina o tipo, a qualidade e o tempo da escolarização juvenil, repercutindo diretamente nas suas aspirações.



Embora seja discurso corrente que o desejado pelos jovens é a entrada imediata no mercado de trabalho, afirmação que, inclusive, baliza a reforma do Ensino Médio, nossa pesquisa constatou o fato de muitos jovens conceberem a entrada precoce no mercado de trabalho como um obstáculo à conquista de um trabalho de melhor qualidade. Para eles, estudar e trabalhar é uma imposição e não uma escolha. Para esses jovens, caso fosse possível prolongar seu processo de escolarização os resultados referentes ao futuro profissional seriam bem melhores.

Eu (queria) só estudar. Por que você com mais tempo para estudar você com certeza vai arrumar um trabalho melhor com salário bem melhor. Só se for o último caso mesmo [...] Mas se fosse o caso de não se preocupar com o trabalho e se fosse só opção sua, estudava pra poder futuramente trabalhar e ser bem remunerado (Jovem do 3º ano – noturno).

Mesmo que, para muitos deles, a passagem pelo Ensino Médio seja um ritual obrigatório para alcançar o nível superior, tem-se pouca certeza se isso vai se efetivar. Nesse caso, em meio a uma realidade incerta e de pouca crença da possibilidade de chegar ao Ensino Superior, satisfeitos ou não com a escola frequentada, concluir a educação básica é mais que uma conquista, representa a possibilidade de almejar a concretização de um futuro melhor.

Como destacou Silva (2010, p. 248):

Permanecer na escola parece significar aos jovens uma estratégia para enfrentar a competitividade no mercado de trabalho, seja por acreditarem que estão se capacitando para o atendimento às demandas do setor produtivo, seja por estarem interessados na aquisição de um diploma que os coloque num patamar diferenciado em relação a uma relevante parcela que não consegue, sequer, obter a escolaridade mínima.

Uma outra dimensão importante de articular entre os resultados de nossa investigação e o debate aqui travado com a reforma do Ensino Médio, diz respeito à relação entre o Ensino Médio e a construção dos projetos de vida dos alunos. Tendo como referência a literatura que faz esta discussão (Alves e Dayrell, 2015; Leão e Nonato, 2012), constatamos em nossa investigação o fato dos projetos de vida articularem-se, predominantemente, à conquista de um emprego. A escola secundariza-se enquanto um espaço de formação da identidade destes sujeitos no referente aos conteúdos e práticas que ela desenvolve ou pode desenvolver. Ou seja, a escola, ao proporcionar poucas situações para além da socialização dos conteúdos curriculares, termina por não despertar outros interesses diferentes da conquista de um emprego.



Nas vinculações que os jovens fazem entre a escola e o seu futuro, evidencia-se o quanto o que é aprendido ou vivenciado na escola não se articula com outra coisa que não seja conseguir um emprego ou como usar estes conhecimentos em função dos interesses do mercado de trabalho.

A escola é o ponto-chave pra qualquer pessoa, porque da escola que vai ser preciso, vamos dizer pra vida adulta, pra vida, pro mercado de trabalho, é ela que vai começar a abrir as portas pra mostrar o caminho que você quer seguir (Jovem do 3º ano – diurno).

Sempre buscar aprender mais, afim de no futuro utilizar o que eu aprendo hoje na escola na prática, porque nós vivemos uma teoria na sala de aula, mas no mercado de trabalho é a prática, conseguir levar isso para prática no mercado de trabalho futuramente (Jovem do 3º ano – diurno).

No nosso entendimento, a não existência de atividades culturais e científicas, bem como a inexistência de práticas de pesquisa no interior da escola, limitam os horizontes dos estudantes para a construção de projetos de vida para além da mera conquista de um emprego.

Este limite da escola em relação ao proporcionamento de um currículo contemplador de práticas e experiências para além da aprendizagem dos conteúdos tradicionais, estrutura-se a partir de uma visão extremamente conservadora no referente à formação dos educandos. Por outro lado, reproduz uma visão meritocrática e individualista que articula o sucesso ou fracasso às práticas e capacidades individuais, deixando de reconhecer os determinantes sociais, os quais interferem diretamente na construção e concretização dos projetos de vida.

Considerar que os estudantes das escolas públicas têm como horizonte apenas a entrada no mercado de trabalho, limita a escola ao repasse do mínimo necessário a uma inserção precoce e precarizada. A recente reforma do Ensino Médio imposta pelo governo Temer estrutura-se a partir desta visão. Ao estabelecer enquanto um dos itinerários formativos a formação profissional, legitima um processo de desigualdade social que impõe a milhões de jovens brasileiros a finalização da educação básica como sendo o ideal a ser conquistado para inserir-se no mercado de trabalho, secundarizando a importância ou o desejo destes jovens de ingressarem no Ensino Superior.

Os jovens das escolas públicas constroem seus projetos de vida a partir de uma materialidade que limita a projeção de futuro à garantia da sobrevivência ou à mínima ascensão social. Pouco contribui para edificar, em seus horizontes pessoais e coletivos, um futuro diferente da condição de pobreza às quais estão submetidos. Embora a escola



não proporcione todas as experiências importantes e necessárias à constituição deste ser social, deve ter o compromisso de assegurar o mínimo de vivências fortalecedoras de práticas juvenis, visando à realização de projetos de vida para além da mínima reprodução da própria existência.

Como destacaram Alves e Dayrell (2015), os projetos de vida se constituem a partir da biografia e das possibilidades de cada indivíduo. São as possibilidades que os jovens encontram nas escolas que definirão o quanto eles são também “feitos” pela escola. Podemos acreditar que, em sua interação com a escola, pensarão o futuro para além da desigualdade e da exclusão, não só para si, mas para todas as pessoas. Para isto se estabelecer, necessário se faz uma mudança no que tem sido até hoje a escola. Trata-se de conceber uma escola diferente, voltada para a juventude e comprometida com a realização plena dos educandos. Enquanto perdurarem as desigualdades sociais que persistem na sociedade brasileira, talvez seja a escola, se não o único, o mais importante instrumental capaz de contribuir para o desenvolvimento pleno destes indivíduos.

Há a necessidade de entender os processos escolares, potencializar aqueles que permanecem e dão continuidade aos estudos e contribuir para reforçar as possibilidades da escola, como um local importante de sociabilidade, que pode proporcionar experiências formadoras de ação coletiva e facilitar um espaço de troca. Trata-se de um equipamento social que compõe uma rede de serviços, principalmente para jovens de grupos populares, e deve integrar uma rede de suporte que, dentre outros bens sociais, amplie o sentido da educação para o jovem. Uma escola que tenha como proposição a formação humana plena, facilitando as situações educacionais mais práticas pela transmissão de saberes e conhecimentos úteis ao dia a dia dos jovens, uma escola que construa a articulação da educação com vivências para a atuação na sociedade, em um espaço que seja protegido, física e emocionalmente, para que todas as potencialidades dos jovens afluam e não feneçam (Pereira e Lopes, 2016, p. 212).

Os jovens ouvidos em nossa pesquisa desejam, de alguma forma, romper com a pobreza e precarização social que acompanham seus laços de referência. Ao articularem trabalho e escola como uma relação fecunda no sentido da mobilidade social, o fazem a partir de suas peculiaridades, de suas biografias, as quais não lhes permitem sonhar ou projetar o futuro tão distante da dura realidade presente. Por isso, pensar uma escola diferente é acreditar na possibilidade da escolarização de Ensino Médio contrapor-se a uma lógica de dominação que não só inibe o pensar diferente, mas que limita a possibilidade de pensar que o futuro pode ser diferente.



Conclusões

De acordo com os dados coletados nesta investigação, os jovens mostram-se insatisfeitos e chamam a atenção para a má conservação e deterioração dos prédios escolares, ventiladores quebrados fazendo muito barulho, problemas de relacionamento com os professores, pouco acesso à gestão da escola ou desconsideração das suas opiniões; professores que chegam cansados para dar aulas; inadequação dos currículos; metodologias que pouco contribuem para o processo de aprendizagem e inadequação da educação ao mercado de trabalho. Críticas como essas feitas por quem mais vivencia a escola nos levam a observar a capacidade que os jovens têm de olhar e analisar o processo educativo e reconhecer a si mesmos como sujeitos de direitos, com necessidades e interesses particulares.

Entretanto, mesmo diante de tantas dificuldades encontradas, ainda acreditam na escola como ferramenta de desenvolvimento pessoal e profissional.

Os jovens expõem que a escola é muito importante para suas vidas, para formação, para fazer novas amizades, evidenciando que sem a convivência escolar, o futuro seria mais incerto.

Para os jovens pesquisados, a escola é um lugar não apenas para aprender como também é um lugar de encontros, de fazer novos amigos. Ao falarem da construção de amizades na escola seus olhos brilham. É como se ir à escola e fazer amigos fossem sinônimos.

Embora para alguns jovens pesquisados a escola represente o lugar de encontros, de aprender, de adquirir conhecimentos, para a grande maioria ela representa o futuro, espaço a partir do qual os sonhos podem ser realizados, principalmente pela escola também representar uma ferramenta indispensável para acessar o mercado de trabalho. A escola abre possibilidades para a conquista da cidadania.

Para os jovens, a escola vai abrir o caminho para que possam ampliar seus conhecimentos, para possibilitar que no futuro tenham boas oportunidades de entrar em um curso superior, conseguir bons empregos. Embora muitos jovens questionem a importância da escola para seu momento presente, atribuem à escola um papel importante para um futuro melhor. Mesmo sabendo que esse caminho não será fácil, os jovens acreditam nessa possibilidade.

Mesmo com suas imperfeições e distanciamento dos seus cotidianos, ela é fundamental na construção de seus projetos de vida. Disse um jovem pesquisado: “*Eu vou usar aqui*



a frase de um filósofo: 'a educação é uma raiz amarga, mas que produz frutos doces'”

Constatou-se na investigação que os jovens querem movimento, desejam fazer parte de uma escola que lhes proporcione participar da definição de seu projeto pedagógico. Querem ser vistos como integrantes e não como meros espectadores.

Para os sujeitos investigados a escola não é e nem pode ser apenas um lugar de repasse de conteúdos, mas sim um espaço de socializações, de diálogo, de reflexões e de elaboração de pensamentos. Ou melhor, para eles, a escola talvez seja principalmente o lugar da socialização juvenil, onde devem ser compartilhados conhecimentos, experiências, culturas e construção de novas amizades.

Os jovens acreditam que a escola é capaz de lhes oferecer alguma coisa, mas o cotidiano escolar não os atrai para a realização de desejos atuais, certificar-se termina por ser o maior objetivo. Não à toa, a pesquisa registrou vários depoimentos nos quais se explicita o sentimento de que o aprendido na escola não é usado no seu dia-a-dia, mas é considerada indispensável para conquistar um emprego, para ter ascensão social.

Os jovens-alunos mostram conhecer bem sua escola, seu funcionamento, suas regras, suas limitações, seus espaços, mas isso tem sido pouco aproveitado por gestores e professores. Para eles a escola poderia desenvolver e valorizar práticas inovadoras, interagir mais com a comunidade escolar e incentivar mais a participação juvenil.

A partir dos depoimentos, constatamos que existe um sentimento entre os jovens de que escola deve proporcionar mais que apenas a transmissão de conteúdos. Deve investir em cultura, lazer, esportes, aulas práticas, pesquisa, discussões, debates etc. Situações que esses jovens sintam-se representados e possam aproveitar seu tempo na escola. Encontrar sentido nas aulas, nos conteúdos, nas atividades e no cotidiano escolar.

Concluimos chamando atenção ao fato de que embora o governo federal procure legitimar a reforma destacando o quanto os jovens têm necessidade de uma preparação imediata para se arranjar um emprego, entendemos que a forte vinculação que os jovens pesquisados estabelecem entre escola e trabalho não decorre de uma sólida análise do quanto a escola pode contribuir para a sua inserção no mercado de trabalho. Trata-se de uma necessidade que está posta enquanto condição de sobrevivência e de um desejo de mudar a vida, não só a sua, mas, na maioria das vezes, de seus pais ou familiares. Como nos alertou Guimarães (2005), a centralidade do



trabalho para a juventude em condições sociais mais precárias não se estabelece por uma questão de ordem ética. É antes de tudo a possibilidade de atender as demandas que o jovem tem.

Referências Bibliográficas.

Alves, Maria Zenaide; Dayrell, Juarez. Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. *Educação e Pesquisa*, v. 41, n. 02, p. 375-390, abr./jun. 2015.

Brasil. Leis e Decretos. Lei n. 13.429, de 31 de março de 2017: Altera dispositivos da Lei no 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Brasília, DF, mar. 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13429.htm. Acesso: 14 ago. 2017.

Carrano, Paulo; Falcão, Nádia. Os jovens e a escola de ensino médio: adiamento um encontro mediado com o mundo do trabalho In.: Ciavatta, Maria; Tiriba, Lia (orgs.). *Trabalho e educação de jovens e adultos*. Brasília: Líber Livro e editora da UFF, 2011, p. 165-197

Dayrell, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexão em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.28, n. 100 - Especial. p. 1105-1128, 2007.

Guimarães, Nadya Araujo. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil?. In: Helena Wendel Abramo; Pedro Paulo Martoni Branco. (Org.). *Retratos da Juventude Brasileira*. São Paulo: Instituto Cidadania e Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 149-174.

Leão, Geraldo; Nonato, Symaira Poliana. Políticas Públicas, Juventude e Desigualdades Sociais: uma discussão sobre o ProJovem Urbano em Belo Horizonte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 833-848, out./dez. 2012

Motta, Vânia Cardoso; Frigotto, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? *Media Provisória N^o 754/2016 (Lei N^o 13.415/2017)*. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017.

Oliveira, Ramon de. O que pensam e desejam os jovens do ensino médio: uma análise em escolas públicas da rede estadual de Pernambuco. Relatório de pesquisa. Recife, 2016. Financiada com recursos do CNPq e da CAPES.



Pereira, Beatriz Prado; Lopes, Roseli Esquerdo. Por que ir à Escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 193-216, jan./mar. 2016.

Silva, Mariléia Maria Redes de relações sociais e acesso ao emprego entre os jovens: o discurso da meritocracia em questão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 110, p. 243-260, jan./mar. 2010



As tensões e intenções na atuação dos professores na (con)formação da classe trabalhadora, subordinada ao Estado burguês: o caso napolitano

Aurea de Carvalho Costa

Resumo

A partir da premissa de Leontiev, de que a constituição da consciência é social e histórica, estabelecemos a hipótese que a formação da classe trabalhadora na escola pública capitalista visa à produção da consciência cindida, alienada, em que a conformação do significado social e o sentido da produção serve à produção de sujeitos adaptados ao capitalismo neoliberal. Problematizamos se o professor tem sido convocado a atuar na produção de consciências cindidas, subordinado à atuação profissional heterônoma, enfrentando as consequências de políticas educacionais do estado burguês. Estudamos a legislação sobre a atuação profissional e realizamos entrevistas de sete professores de escolas públicas de Nápoles, que são objeto deste texto. Objetivamos discutir se eles são convocados a se tornarem intelectuais orgânicos do Estado burguês mediadores da formação de um perfil de cidadão. Produzimos dados sobre: condições de trabalho, remuneração, jornada, dificuldades na escola e relações com o Estado, à luz do materialismo histórico e dialético. Identificamos que o aparelho de Estado burguês lhes impõe a participação de um processo educativo escolar para o controle estatal da formação da consciência da classe trabalhadora, no que tange ao que, como e quanto ensinar; e os professores se percebem, com resistências e resiliências, sendo convocados a atuar no processo de produção de consciências cindidas na escola, subordinado a uma determinada forma de atuação profissional, mas apreendem, explicitam e reagem as injunções, tomam consciência de tais relações determinados por realidades imediatas diversas, submetidos à determinações específicas, dadas pelas circunstâncias regionais, políticas, econômicas e sociais e jurídicas peculiares.

Palavras-chave: consciência; professores, docência; intelectuais orgânicos.

Introdução

Nesta sociedade capitalista, a disputa pela hegemonia se reproduz na escola, impressa em diversos aspectos, dos quais nos interessam as regulações da atuação dos professores.

Tomamos por hipótese geral a existência de um processo de alienação do trabalho do professor, em que se constrói uma relação estranhada entre ele e os conhecimentos,



mas se consolida com destituição de prerrogativas do professor e do controle sobre seu próprio trabalho, ao lhe retirarem a autonomia, ao mesmo tempo em que se lhes atribuem poder de transformação social, nas orientações oficiais dos organismos internacionais:

Espera-se que os professores sejam capazes, não só de enfrentar estes problemas e esclarecer os alunos sobre um conjunto de questões sociais desde o desenvolvimento da tolerância ao controle da natalidade, mas também obtenham sucesso em áreas que os pais, instituições religiosas e poderes públicos falharam, muitas vezes (Dellors, 2006, p. 154, grifos nossos).

No presente texto problematizamos se os professores sofrem injunções da sociedade capitalista para se enquadrarem na atuação profissional de forma heterônoma, não só por meio de prescrições legais, mas pela manipulação das condições de trabalho, pela precarização dos contratos e das relações laborais. Para contribuir na elucidação do problema, captamos as interpretações, assimilações, acomodações das prescrições estatais para o trabalho docente do ensino básico pelos professores, como parte de uma pesquisa mais ampla, sobre como o Estado se utiliza de um *corpus* jurídico para garantir que eles sejam submetidos a tais injunções. Neste artigo, analisamos dados parciais, do conteúdo de entrevistas de professoras do sistema escolar básico referentes ao cotidiano do trabalho sob a conjuntura neoliberal italiana.

O objetivo deste texto, especificamente, foi apresentar como os professores apreendem as convocações do Estado capitalista para atuarem como intelectuais orgânicos da classe hegemônica, mediante a manipulação das condições de trabalho, das quais decorrem novas exigências a eles para se adaptarem a uma escola oferece formação elementar dirigida à produção de um determinado perfil de trabalhador. Analisamos sete de um total de 12 entrevistas concedidas por professores de diferentes séries, em Nápoles - província da Campanha, em janeiro de 2012, os quais atuavam sob a vigência da Reforma educacional da ministra Mariastella Gelmini, proposta de forma estratégica com um discurso de modernização da educação, para recuperar a popularidade do governo Berlusconi, mas que aplicava fielmente as orientações internacionais para a formação de força de trabalho, que foi objeto de análise em trabalhos anteriores (Freitas, Costa, 2019).

As entrevistas escolhidas para análise eram do ensino infantil e primeiro ciclo e são mencionadas no texto por meio de letras, para proteção da identidade delas. Entrevistamos somente professoras, pois não encontramos professores do sexo



masculino disponíveis para entrevista nas doze escolas visitadas.

O sistema de ensino se compunha de escola infantil, para crianças de dois a cinco anos; primeiro ciclo – composto pela escola primária, para crianças de seis a 10 anos (elementar) e secundária de primeiro grau (média), para crianças e adolescentes de 11 a 14 anos. Havia, também, o segundo ciclo, para adolescentes até 19 anos, os quais são regidos por legislações que demandam discussões que fogem ao escopo deste artigo. As professoras entrevistadas lecionavam em diferentes níveis e diferentes disciplinas. Utilizamos o procedimento de entrevistas semiestruturadas. Para trabalhar os dados adotamos as técnicas da análise de conteúdo do *corpus* documental e das entrevistas, organizando os dados em quadros sobre formações, condições de trabalho, remuneração, a jornada, à luz do materialismo histórico e dialético, segundo o qual se toma o objeto na sua forma aparente para captar, pelo exercício analítico, sua essência que é histórica, por decorrer de determinações econômicas, políticas, sociais e culturais. Assim, buscamos compreender o fenômeno destacando os elementos que o constituem, de forma a apreender a sua materialidade concreta.

Estruturamos o texto nesta introdução, uma seção para a explicitação das hipóteses e apresentação dos conceitos centrais que balizaram a estruturação da pesquisa: intelectual orgânico e consciência cindida, básicos para apresentação do processo de alienação do trabalho docente e acomodação às prescrições estatais; e outra seção, em que apresentamos os dados e discutimos aspectos referentes à formação e atuação, condições de trabalho, relações com Estado e comunidade e a função social da escola e do professor, segundo as entrevistadas, finalizando com uma síntese nas considerações finais.

As prescrições estatais ao professor para atuação como intelectual orgânico do Estado burguês, (com)formando a consciência da classe trabalhadora.

A partir da instituição de sociedades divididas em classes na civilização humana, a primeira manifestação da divisão social do trabalho foi a distinção entre o trabalho intelectual e o manual. E, a partir disso desenvolveu-se a ideologia de que os humanos que exercem atividades que demandam predominantemente o uso da força física estão mais afastados da ideia de racionalidade e mais próximos dos animais, portanto, inferiores, o que justificaria um *status* social subalternos em relação àqueles cuja atividade produtiva requer o exercício da função pensamento, predominantemente.

A atividade, aqui é entendida a que se constitui de um conjunto de ações e operações



sob a forma de trabalho produtivo, em que tais ações pressupõem sujeitos que a antecipam a atividade na mente, e as operações, o conteúdo daquelas ações (Leontiev, 2007, p. 81 e ss.). Assim, os trabalhadores em que predomina a força física exerceriam atividades constituídas predominantemente de ações mecânicas, braçais, e os trabalhadores intelectuais, as atividades exigem o exercício constante da ideação, do raciocínio, ações mentais, como se qualquer atividade humana pudesse prescindir do pensamento.

O conceito de intelectual foi forjado nas sociedades tradicionais para se referir aos homens que exercem uma função profissional em que predominam as atividades que requerem predominantemente o uso de atividades intelectuais, como concepção, planejamento, raciocínio, elaboração, comunicação etc. Contudo, o trabalho braçal dos seres humanos não pode prescindir do uso das faculdades intelectuais, pela própria natureza, pois,

Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então, mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais. Quando se faz a distinção de intelectuais e não intelectuais, refere-se, na realidade, tão somente à imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica [...]. (Gramsci, 1991, p.10).

A escola é uma das instituições criadas para elaborar os intelectuais de diferentes níveis e, conforme as sociedades se complexificam, diversificam os ramos da produção requerem escolas cada vez mais especializadas quanto aos níveis, etapas, modalidades e tipos de formação profissional desde as dedicadas a preparar as futuras gerações das elites governantes até as profissionais, que formam a força de trabalho (Gramsci, 1991, p. 10). Isso nos permite propor os professores são intelectuais, exercendo profissionalmente o ensino: “(...) o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (...) para produzir materialmente o homem precisa antecipar em ideias e objetivos da ação que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais.” (Saviani, 2008, p. 12-13).

Esses intelectuais profissionais são convocados pelo Estado burguês capitalista a assumirem a função de amalgamar as ideologias próprias da classe que ocupa o aparelho de Estado, como se valores universais fossem. Assim, são confrangidos a atuarem também como intelectuais orgânicos da classe hegemônica, submetendo-se às prescrições para mediar a oferta de uma formação elementar pública, estatal,



gratuita e obrigatória dirigida à finalidade de produção de um determinado perfil de trabalhador, correspondente às demandas da conjuntura do capitalismo.

Gramsci (1991) destaca que os intelectuais orgânicos surgem no seio de grupos sociais de todas as classes produzindo consensos que deverão homogeneizar consciência de sua função social, que ele objetiva como persuasores, e elaboradores concepções de mundo. Numa apreensão inicial abstrata, os professores fazem parte daqueles trabalhadores intelectuais que exercem atividades relacionadas à elaboração, à concepção, à burocracia etc.

O principal lócus em que o professor exerce sua atividade profissional é a escola capitalista, em que se dá a reprodução da luta de classes. O Estado burguês impõe políticas públicas estatais para controlar rigidamente a formação da força de trabalho, impondo uma educação que introjeta nos sujeitos seu *modus operandi*; por outro, a classe trabalhadora, busca na apropriar-se da escola como um lugar que faça sentido, responda às suas próprias necessidades imediatas e mediatas, lhes proporcione uma compreensão do mundo, para além da preparação para o trabalho (Cf. Frigotto, 2000, p. 25 e ss.; Costa, 2004).

Numa perspectiva abstrata o professor goza da condição de mediador entre os alunos e o conhecimento, cabendo-lhe proporcionar o confronto do senso comum deles com o conhecimento sistematizado, patrimônio de todo o gênero humano, produzir o nexo entre a instrução e a dimensão mais ampla da educação, cujo efeito positivo fundamental seria a elevação dos níveis de consciência e de apreensão da realidade e participação social. No entanto, ao empreendermos as análises, compartilharemos da hipótese de que, na escola capitalista, as políticas públicas empreendidas pelo Estado burguês impõem aos professores uma atuação como reprodutores de ideologias e guardiões de um rito burocrático, com vistas ao controle estatal da classe trabalhadora desde a sua formação, para que se produzam nas mentes nexos entre instrução e educação convenientes às relações sociais individualistas e competitivas.

Leontiev (2004), ao discutir o problema da consciência humana na sociedade de classes nos oferece elementos para propor problematizações sobre as prescrições aos professores no capitalismo, incongruentes com a função precípua de ensinar, pelo menos, no âmbito da aparência do fenômeno da alienação docente. Como consequência da divisão social do trabalho entre concepção e execução, cria-se a necessidade do controle sobre o trabalho que engendra uma disputa pelo controle da apropriação do conhecimento, especialmente no que se refere aos conteúdos do



trabalho, concomitantemente às determinações materiais na luta entre as classes pela hegemonia, numa dinâmica em que “(...) a transformação radical das relações de produção acarreta uma transformação não menos radical da consciência humana (Leontiev, 2004, p. 97)”.

Na sociedade primitiva, tanto o trabalho quanto os seus resultados e as propriedades eram de posse e usufruto da coletividade, proporcionando relações sociais igualitárias, simples e diretas de apropriação e consumo das produções do trabalho coletivo, que combinavam diferentes atividades e operações, convergentes a um objetivo comum.

Por isso, o significado social do trabalho coincidia com sentido que ele assumia para cada indivíduo: um bem que era comum à sociedade, era apreendido por cada indivíduo como, seu e de todos, ao mesmo tempo e com o mesmo objetivo. Nisso consistia o cerne da identidade entre o significado social e o sentido individual de tudo que a comunidade criava.

Entretanto, em decorrência das transformações nas relações de produção, o significado social e o sentido individual do trabalho deixaram de coincidir, de modo que hoje, um trabalhador pode plantar não mais para se alimentar, mas para trocar os alimentos por outras mercadorias. Então, o que tem um sentido individual de alimento, assume um significado social de mercadoria, pois, “Na produção capitalista, o operário assalariado procura, ele também, subjetivamente, a satisfação de suas necessidades de alimento, vestuário, habitação etc. pela sua atividade. Mas o seu produto objetivo é diferente: este pode ser o minério de outro que extrai, o palácio que constrói (Leontiev, 2004, p. 130)” O rompimento do nexos entre o significado social e o sentido social do trabalho, produz o trabalho alienado, que se projeta na consciência como consciência cindida.

A partir da premissa do caráter histórico e social da constituição da consciência, a formação da classe trabalhadora na escola pública capitalista contemporânea forma para o trabalho alienado, que reproduz a consciência cindida em cada um, na medida em que “Ela não aparece por si mesma, espontaneamente, sem luta, fora do processo de educação dos homens” (Leontiev, 2004, p. 147).

Tal educação produz sujeitos adaptados ao trabalho alienado, devido à naturalização de relações sociais em que o significado social e o sentido da produção em cada mente não coincide, instituindo uma moral, em que se trabalha para produzir mercadorias diversas e trocar o trabalho pela mercadoria dinheiro, a qual, ao seu turno, pode ser trocada por qualquer outra.



O professor também é formado num processo alienante – estuda para ensinar o máximo possível, mas no cotidiano só pode ensinar o que é prescrito pelas políticas públicas estatais para a formação de um determinado perfil de trabalhador - e é convocado a atuar nesse processo de produção de consciências cindidas, subordinado a uma determinada forma de atuação profissional pautada pela lógica das relações mercantis, enfrentando na sala de aula as consequências de políticas educacionais do estado burguês.

Entendemos que tal processo de convocação se dá de forma tanto mais violenta, quanto maior for a resistência de alunos e professores a essa escola, indicando que o acirramento da luta de classes na instituição escolar. Na conjuntura político econômica neoliberal nos dedicamos a contribuir para a elucidação sobre se os professores tomam consciência de tais relações determinados por realidades imediatas diversas, como as regulamentações jurídicas, como apreendem, explicitam e reagem a tais injunções.

As convocações ao professor e sua materialidade.

Quanto à formação, a análise das entrevistadas apontou que uma habilitação técnica ou de nível superior é suficiente, porém bastante para ingressar na carreira, seja na condição de professora com contrato por tempo determinado, seja como efetiva. Uma professora relatou que trabalhou como voluntária em escolas privadas, para obter experiência laboral comprovada na área, o que era importante para posicioná-la de forma mais vantajosa no sistema de classificação de professores para atribuição de aulas no sistema público de ensino.

No quadro 1 apontamos as respectivas formações, o tempo de magistério e tipos de contratos. As duas professoras com maior tempo de formação fizeram menos investimentos na carreira referentes à formação inicial e continuada. Houve casos de professoras que obtiveram diversas habilitações para atuar em diferentes etapas do ensino, ampliando as chances de se submeterem aos diferentes processos seletivos para professores contratados por tempo determinado e os concursos de efetivação. Destacamos que a formação em professor de suporte, para atendimento de alunos com necessidades especiais - e colaboração como segundo professor nas classes com um aluno portador de necessidades especiais para cada 15 alunos - tem sido uma alternativa de ingresso na carreira e aquisição de experiência. Algumas entrevistadas chegaram a trabalhar fora do magistério, mediante a impossibilidade de ganharem a vida como professoras, mas reingressaram na carreira, ainda que sob contratos precários.



Anexo 1 Cuadro 1

O quadro mostra que os professores mais novos responderam à pressão por aumento da chamada empregabilidade buscando cursos diversos, que os tornassem mais multifuncionais no sistema escolar, como injunção para permanecerem na carreira. Inferimos que essa realidade pode levar os professores a se convencerem de que a adaptação, a plasticidade, a flexibilidade e a resiliência são as estratégias possíveis de manutenção do emprego, principalmente sob contratos precários.

Nos documentos produzidos pelos organismos internacionais, como o relatório Dellors, por exemplo, predomina a ideologia de que a formação de professores é a panaceia para a crise da educação, o que é percebido pelos professores, com diferentes níveis de consciência, como ponto de tensionamento, pois, a real situação social decorrente do atual momento da crise do capitalismo produz tensionamentos na escola que transformam um trabalho intelectual, de transformação da juventude, que poderia ser profícuo numa situação de sofrimento, produzindo uma cisão na consciência dos professores entre a positividade da atividade de ensino e a negatividade das relações com os alunos na escola concreta:

[...] um trabalho muito difícil, um trabalho particularmente difícil trabalhar com pessoas, com crianças, com crianças pequenas que não conseguem objetivar aquilo que sentem; que requer-se competências particulares, disponibilidade, um pouco porque a sociedade vê a escola como um bode expiatório, se querer muito da escola a sociedade, um pouco por causa dos objetivos da escola. Trabalhar com 20, 25 é uma coisa, trabalhar com 15 crianças é diferente, há uma disponibilidade diferente, uma zona de disponibilidade diferente. (...) no centro de Nápoles, onde a situação é impossível de gerir, [é] de adoecer e, de fato, eu fiquei doente, e eu estou doente [...]. (Rb).

Impõe-se percursos formativos aos professores cada vez mais pragmáticos, autogeridos e autofinanciados, que visam prepará-los para que atuem como burocratas na escola a participar de um processo de certificação que nem sempre atesta o acesso ao conhecimento, o sucesso do ensino – atividade primeva da instituição escolar. E essa tendência é recalcitrante, sendo evidenciada desde o início do século XX no contexto italiano e mundial. Na realidade, um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais instruídos, mas não conseguirá que sejam mais cultos; ele desenvolverá – com escrúpulo e com consciência burocrática – a parte mecânica da escola, e o aluno, se for um cérebro ativo, organizará por sua conta – e com ajuda de seu ambiente social – a “bagagem” acumulada. Com os novos programas, que coincidem com uma queda geral do nível do corpo docente, simplesmente não existirá mais “bagagem” a organizar



(Gramsci, 1991, p. 132).

Gramsci (1991) destaca um aspecto importante da alienação do trabalho docente, que o professor experimenta desde sua formação, impactando numa atuação na escola correspondente ao desenvolvimento da consciência cindida entre a função social da escola de ensinar e o sentido pessoal que o ensino assume, qual seja, de participar de um processo de certificação que não decorre, necessariamente, do sucesso da aprendizagem. No âmbito da luta de classes na escola se produz uma contradição: ao mesmo tempo em que se impõe ao professor que ensine a disciplina do trabalho, ele não pode deixar de possibilitar aos alunos com “cérebros ativos” a apropriação autônoma dos conhecimentos, pois não é possível refrear isso, mesmo em se tratando de um professor acomodado às injunções do capitalismo.

Quanto às motivações da escolha profissional, a professora com mais tempo de trabalho ingressou ao magistério por sua família considerar a profissão como ideal para as mulheres, vindo a se afeiçoar à atividade de trabalho com o tempo; duas destacam que trabalhar com crianças é alegre e prazeroso, uma que gosta da atividade da docência, outra que afirma gostar, mas não ser apaixonada pela profissão e um outra que sintetiza alguns aspectos destacados reiteradas vezes nas entrevistas, cuja motivação não tem relação com a atividade do ensino: “A segurança no trabalho, o fato de haver o salário fixo, a contribuição em caso de doença garantida, a aposentadoria garantida e os dois meses de férias ao ano; mas queria ter seguido a carreira de crítica musical (RB)”. Assim, o trabalho da docência, como outro é, antes de tudo, um meio de vida, um emprego com possibilidades de férias e recessos, uma jornada menos extensa e um trabalho intelectual, mais prestigiado.

A jornada das professoras entrevistadas era de 24h semanais, sendo 2h para preparação e 22h de atuação na sala de aula. O trabalho docente se desenvolvia em classes com menos de 27 alunos (número máximo de alunos admitidos por classe no ciclo 1, quando não há alunos com necessidades especiais), ou por haver um número menor de matrículas, ou pelo fato de haver um aluno portador de necessidades especiais, o que

obriga a escola organizar uma classe menor, com uma professora generalista e uma segunda professora, de suporte, para colaborar na classe e dar atendimento específico.



Como a jornada das professoras era de 22h na sala e 2h de trabalho em casa e a jornada de aulas dos alunos variava entre 30h e 40 h, nas escolas de tempo integral, havia mais de um professor por sala, para dar o atendimento completado a carga horária de aulas. Apenas uma das professoras, com contrato por tempo determinado, tinha uma jornada semanal de 18h. Todas as professoras atuam em uma só unidade escolar, atendendo uma, duas classes; somente uma professora de suporte declarou atender alunos portadores de necessidades especiais de três classes (Quadro 2).

| | Atuação no magistério | Nº de alunos/classe e série | Salário* | |
|----|--|---|----------|---------|
| Rs | Escola primária/2ª diretora | 2 Classes: 12 e 13 alunos | NI | Jornada |
| Rb | Educação infantil | 1 Classe de 23 (1 especial) infantil | 1.000 | 24h |
| C | Escola primária | 2 Classes 19 e 21 alunos (1 especial) | 1.004 | 24h |
| L | Escola secundária de 1º grau; Italiano, História, Latim e Geografia; | 2 classes; 19 e 16 alunos | 1.370 | 18h |
| An | 2º profas. -Suporte escola primária | 1 classe (2 alunos especiais) -nº alunos NI | 1.300 | 24h |
| Ad | | 1 classe e atende 3 alunos especiais | 1.250 | 24h |
| M | | 1 classe de 21 alunos (1 especial) | NI | 24h |

Quadro 2 – Número de classes e alunos atendidos por professor no ano letivo de 2012.
Fonte: Elaboração da autora. Legenda: Siglas: designam as entrevistadas; NI – não informado.

Apesar da jornada reduzida em relação a dos demais trabalhadores, de 36 a 40h/semana, das férias e recessos, havia uma normatização que legalizava a eventual intensificação do trabalho. Em caso de faltas de professores, por até quatro dias, a escola deveria atender os alunos sem contratação de professor substituto. Os rearranjos se davam por meio de trabalho de um professor disponível, dentro da sua jornada, utilização dos serviços de uma professora de suporte, que poderia ser descolada da sua sala para substituir a professora faltosa ou, ainda, distribuição dos alunos nas outras classes, para que fossem atendidos pelas professoras disponíveis.

As faltas não eram compensadas, e eram abonadas somente as faltas em virtude de afastamento para tratamento de doença da professora ou filho até três anos, limitadas a 30 por ano, conforme informação da professora RS.

As horas extras que ocorriam eventualmente além do tempo de cumprimento da jornada, para participação de reuniões ou atividades externas com alunos, festas escolares não eram remuneradas. Havia a possibilidade de obtenção de proventos por meio de trabalho extra nos casos em que as professoras desenvolvessem projetos extracurriculares, apresentados e aprovados previamente pela unidade escolar. Os salários líquidos declarados variaram entre mil e mil e trezentos euros mensais. Todas



as professoras declararam que não exerciam outra atividade para complementação de salários.

As entrevistas revelaram indícios de precarização não atinge somente os contratos, mas também as condições para professoras efetivas, pois cinco afirmaram ter comprado material para os alunos com seus próprios recursos. A professora que também é segunda diretora revelou que os prédios escolares são mantidos pela prefeitura de Nápoles precariamente e que as escolas recebem 20.000 euros anualmente para manutenção, compra de materiais e cursos para professores e pagamento de horas extras referentes à execução de projetos, pelos professores, indicando que a gestão financeira das escolas é autônoma, mas com recursos escassos. Duas professoras apontaram como positiva a aquisição de equipamentos modernos, como lousa eletrônica, mas uma apontou que não havia treinamentos para o uso desses equipamentos. As professoras de suporte precárias, em especial declaram ser problemático o fato de comprarem materiais e ao mudarem de escola, quando os contratos são encerrados e reiniciados, perdiam o material deixado na escola anterior, revelando prejuízos financeiros.

Se, por um lado a percepção entre as professoras de que a cada ano os recursos para as escolas públicas diminuía, por outro, algumas assumiram uma narrativa resiliente, que pode contrapor as dificuldades e possibilidades, “[...] as vezes levamos também coisas de casa para as crianças. Mas, não vamos reclamar. [...] No que diz respeito à compra de material, subsídios, a escola faz e também faz cursos de atualização, proem se deve restringir porque o dinheiro é pouco, de toda a escola... se poderia fazer muito pela escola, se poderia fazer muito mais... (Rs); ou assumiam uma narrativa mais idílica: “Mas, sabe, as condições de trabalho.. eu gostaria de uma escola mais bonita, digamos, como estrutura, não é, mas as escolas se fazem com pessoas, para além das estruturas, e das coisas. Ou não, com as boas colegas, com as quais eu me dou bem, e as crianças são bacanas, não, está bem assim. (C.).

As relações com a comunidade expressam as melhores intenções dos professores em sustentarem relações de integração, por vezes determinadas pelas políticas municipais. Identificamos duas concepções diferentes de relação entre escola e comunidade: apresentando a escola como prestadora de serviços à comunidade em parceria com a prefeitura, por meio dos projetos e como relação entre escola e pais, que foi apontada ora como virtuosa, ora como tensa:

Aqui nesta escola temos uma ótima relação, é uma escola pequena, todos nós nos



conhecemos. Os pais nos conhecem, todas as crianças nos conhecem, conhecem todos os professores, não é que eles conhecem só aqueles da classe, fazemos muitas atividades juntos, envolvendo a todos, talvez fazer passeios e procuramos ir todos juntos, portanto, na verdade, estamos todos bem (Rs).

Saliente-se que esta professora exerce também um cargo de gestora e pode ter empreendido um esforço para apresentar uma imagem positiva da escola. Entretanto, para outra professora, essas relações são mais tensas e atravessadas pela origem de classe dos jovens do bairro onde lecionava, mas que pode ser indicativo de uma realidade mais ampla:

[...] até uns anos atrás havia um vínculo maior entre a família e o professor, uma união, um tipo de cumplicidade, com o objetivo de tratar da educação dos alunos, agora essa cumplicidade se dá entre alunos e pais, contra os professores em detrimento da relação escola família, os pais são cúmplices dos filhos, ao invés de serem dos professores.” (Rb).

Por vezes, os professores tem sido culpabilizados socialmente dos problemas de seu local de trabalho, sofrido com o esvaziamento dos conteúdos de seu trabalho (FACCI, 2004), o que nos leva a indagar se isso não levaria à destituição da própria função social de mediadores entre o conhecimento e as futuras gerações em formação, com consequências sobre as relações entre professores e alunos. A assimetria na relação professor e aluno, decorrente de seu conhecimento estaria sendo subsumida, apesar da peculiar diferença entre esses atores no domínio de conteúdos, hábitos, valores, a qual ao professor a responsabilidade sobre a condução do processo de ensino-aprendizagem? Na conjuntura internacional, o que se exige do professor é algo que se afasta da ideia de elevação das consciências e se aproxima da ideia de motivação para o autoconhecimento e a adaptação dos indivíduos aos *status quo*:

Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes – positivas ou negativas – perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente. A importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia. Este papel será ainda mais decisivo no século XXI. Os nacionalismos mesquinhos deverão dar lugar ao universalismo, os preconceitos étnicos, e culturais à tolerância (Delors, 2006, p. 153).

Quanto à concepção de escola como prestadora de serviços à comunidade, houve depoimentos que destacaram projetos junto aos alunos, comunidade e prefeitura para



campanhas de reciclagem de lixo. Diversas professoras destacaram como positivo o fato de as escolas disponibilizarem à comunidade cursos de educação de jovens e adultos, de inglês e academias para promoção da atividade física no bairro.

A relação dos professores com o Estado revelou-se mais tensa. “Tem certa satisfação porque eu estou convencida que no caso, como eu não sou especialista em legislação, sou convencida que o governo não quer a educação, a instrução [...] mas que também independe de governo de direita ou esquerda” (Rb); por vezes, tais manifestações exprimem uma culpabilização ao professor: “O governo pensa em jogar tudo nas costas do professor, mas não faz nada. As expectativas são muitas, mas no fim não somos, digamos, suficientemente protegidos, eu acho, pelo governo. O governo manda todos à escola, mas não dá o exemplo, eu acho.” (Rs). O maior número de avaliações é de que o governo exige muito sem dar as efetivas condições, bem como baixas expectativas no governo Berlusconi, primeiro ministro naquele momento e se preocupava muito em economizar investimentos em educação: “Ele reclama sempre da escola italiana, mas nos deixam na sombra. Eles não querem assumir os professores.” (L). “[...] Gemini, do governo Berlusconi, investigou a realidade das escolas, mas creio que ele se instrumentalizou para fazer cortes, ele disse, eu corto, mas não porque não havia dinheiro na escola, não lhe importa o que digam...corta mas porque na realidade [a escola] é uma amortizadora social (Rb)”.

Os professores possuíam uma consciência clara de que a escola, sob a mediação deles, assumia como função “inculcar valores” (An), no sentido de “Educa-los, ensinar a eles o respeito pelo outro, as relações entre eles, a cultura vem depois, o mais importante é formar os cidadãos [...]” (L). Apenas uma das professoras, pensa no professor com função de “[...] confrontar a realidade, colocar em discussão o próprio contexto de valores sociais... é estar disponível” (Rb).

O professor é um tipo de trabalhador que, ao produzir o ensino, pelas atividades de apropriação, elaboração, sistematização e socialização de conhecimentos, imediatamente realiza a sua objetivação, com possibilidades de novas apropriações pelos alunos. A natureza imaterial desse trabalho torna a análise do processo de alienação tão complexa quanto daquele diretamente ligado à produção de bens materiais. A alienação se caracteriza pelo fato de o trabalhador produzir, mas ser privado da posse e usufruto dos produtos; pela separação entre saber pensar e saber fazer e, principalmente, pela conversão do trabalho humano em mercadoria. Nas relações de produção capitalistas, o trabalhador se relaciona com o que produz como



algo que lhe é estranho, externo, embora seja fruto do seu esforço físico e intelectual (Marx, 2001, p 113).

A atividade humana é objetivação e apropriação em que os homens dão novo sentido aos objetos naturais, para satisfazer às novas necessidades, produzindo a cultura, por meio de apropriações e objetivações em que "(...) um processo no qual o objeto, ao ser transformado em instrumento, passa a ser uma objetivação (como produto da atividade objetivadora), pois o ser humano objetivou-se nele, transformou-o em objeto humano, *portador* de atividade humana (Duarte, 2003, p. 27). A atividade do professor - a ação pedagógica – é um trabalho de elaboração e sistematização do saber, adaptando-o aos níveis de compreensão dos alunos, segundo seu nível de desenvolvimento biopsicossocial. A objetivação ocorre quando o professor prepara as aulas e ensina, e esse conhecimento pode sempre ser reelaborado, sendo objeto de compreensões cada vez mais profundas e sob novas dimensões, mas isso é influenciado pelas condições de trabalho, pelos contratos, pelo assalariamento, que são, por assim dizer, fatores não pedagógicos do ensino que influenciam e condicionam como esta atividade se dá, em se tratando de professores vendedores de força de trabalho e dependentes dessa relação para a produção e reprodução da vida.

Nos professores entrevistados, o ensino é uma atividade complexa, multidimensional de transmissão de conteúdos, valores, hábitos, mas também de resposta às prescrições de tarefas mais complexas, como participação de um processo de contenção das crises sociais e maximização do uso dos espaços escolares para atendimento de necessidades objetivas e subjetivas da comunidade escolar. Isso tem consequências sobre a saúde desses profissionais, bem como sobre as expectativas que constroem e reconstroem durante o exercício da profissão.

Considerações finais

As entrevistadas se veem como profissionais da educação confrangidas a se adaptarem de forma resilientes mediante as convocações do Estado burguês para que participem do processo formação de força de trabalho na escola, segundo os critérios do menor custo e maior benefício da educação enquanto serviço estatal aos contribuintes, na conjuntura neoliberal. Tal convocação se impõe por meio de estratégias estatais de precarização de contratos e condições de trabalho, normatizações, aplicação de uma concepção eficientista de escolarização. As professoras apreendem, explicitam e reagem as injunções, tomam consciência de tais relações determinados por realidades imediatas diversas, submetidas às determinações advindas de linhas políticas nacionais



alinhas às orientações de organismos internacionais, como o relatório Dellors.

Às professoras, portanto, atuar no processo de reprodução da consciência cindida na educação escolar escola é uma realidade inescapável, subordinadas a uma determinada forma de atuação profissional heterônoma, a partir de seu enquadramento na escola capitalista, pautada pela lógica das relações mercantis. E nisso constitui-se a alienação: um processo profundo, indelével no modo de produção capitalista, mas que é objetivado pelos sujeitos sociais da classe trabalhadora em diferentes extratos, seja no âmbito do trabalho braçal, seja no intelectual e pode ser objeto de combate, no âmbito da luta de classes. Por isso, as professoras não deixam de ter consciência de tais relações, ainda que se imponham sem muitos espaços para resistências, sob regulamentações jurídicas de suas relações com o Estado, de modo que, quando lhes foi dada a oportunidade, denunciaram uma relação destruidora do Estado mediante a educação pública.

Anexos

Anexo 1

| | Formação | Atuação |
|----|---|--|
| S | Curso técnico em magistério/Pedagogia | Escola elementar/2ª diretora: 2 anos como precária e 38 efetiva |
| Rb | Curso técnico em magistério/Conservatório (composição e piano) /Cursos superiores de Letras e Direção Musical/Formação de professora de ensino elementar; de escola primária; de educação infantil. | Educação infantil: 10 aos precária e 7 anos efetiva |
| Ad | Bel em Sociologia/Ciências da formação primária/2 especializações para educação especial – suporte/ estágio 3 anos | Segunda professora (Suporte): 2 anos como precária (atuou como socióloga) |
| L | Pedagogia | Escola média; disciplinas: Italiano, História, Latim e Geografia; atuou 12 anos como precária e 3 efetiva. |
| An | Magistério/ Ciências da Educação/ Ciências da formação primária/ Educação Física/ Professora de suporte | Segunda professora (Suporte) atua a um ano como efetiva. Já trabalhou com aulas particulares |
| C | Pedagogia/ Psicologia/ Filosofia/ Aprofundamentos: dislexia, disgrafia, bullying, na própria escola, durante a jornada. | Escola primária; atua a 6 anos como precária; foi secretária na Telecon |
| M | Ciências da educação primaria/Formação para professora de suporte (distúrbios do aprendizado, dislexia e disgrafia) | Segunda professora (Suporte) |

Quadro 1 – A formação e a atuação docente na rede escolar em Nápoles (2012).
Fonte: Elaboração da autora. Siglas: designação das entrevistadas.



Referências bibliográficas

- Costa, A. C. (2004) Quatro questões sobre a noção de competências na formação de professores: o caso brasileiro. *Revista de Educação*. Lisboa, V.12, nº 2, pp. 95-106.
- Facci, M. G. D. (2004) Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. São Paulo: Autores Associados.
- Duarte, N. (2003) Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? São Paulo: Autores Associados, (Polêmicas do nosso tempo, 86).
- Dellors, J et al. (2006) Educação, um tesouro a descobrir. (10.ed.) São Paulo: Cortez/UNESCO, p. 152-167.
- Freitas, R. G.; Costa, A. C. (2019) Regulação tecno-idealista educacional na Europa: o caso italiano. *Revista Educação e Sociedade*, no prelo. DOI: 10.1590/ES0101-73302019218165.
- Frigoto, G. (2000) Educação e a crise do capitalismo real. (4.ed.) São Paulo: Cortez.
- Gramsci, A. (1991) Os intelectuais e a organização da cultura. (4. Ed.) Rio de Janeiro, Martins Fontes.
- Leontiev, A. (2004) O desenvolvimento do psiquismo. São Paulo: Centauro.
- Marx, K. (2001) Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Martin Claret. (Obra-prima de cada autor).
- Saviani, D. Pedagogia histórico-crítica. 10.ed. São Paulo: autores associados, 2008.
- Schwartz, Y. Trabalho e uso de si. *Revista Pro-posições*, v. 1, nº 5 (32), julho de 2000, p. 34-50.



Base nacional comum curricular: apontamentos e silenciamentos acerca da Educação Indígena no Brasil

Douglas Ferreira da Silva
Katia Silva Cunha

Resumo

Atualmente vivemos no Brasil a implantação de uma base curricular para todas as escolas do território nacional. Nomeada de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi aprovada em dezembro de 2017 após três versões preliminares. Essa base propõe um modelo curricular padrão que diz garantir acesso a um conhecimento mínimo único para todos os/as brasileiros/as. Por outro lado, trazemos à nossa discussão a Educação indígena, que se caracteriza por ter projetos próprios de sociedade específicos e diferenciados, onde a finalidade das escolas localizadas nas comunidades é contribuir para a formação de um sujeito que se reconheça em meio a pluralidade social/cultural (Almeida, 2017). Nesse sentido, objetivamos com este estudo compreender o lugar da Educação Indígena nas orientações curriculares propostas pela BNCC. Assim, partimos do seguinte problema: Qual o lugar da Educação Indígena nas orientações curriculares propostas pela BNCC? Dessa forma, fizemos uma análise documental dos textos que compõem a Base Nacional Comum Curricular, e através da Análise do Discurso (Orlandi, 2005) nos aproximamos de possíveis apontamentos e/ou silenciamentos acerca da educação que acontece nas comunidades indígenas. Neste sentido, ao analisarmos os textos que compõem a BNCC, o descritor Educação Indígena se faz presente, porém, o documento desconsidera aspectos importantes, como por exemplo, a formação do/a professor/a indígena, a especificidade estrutural dos calendários escolares, o tempo comunidade, entre outras. Assim, entendemos que mesmo trazendo a discussão sobre Educação Indígena, os discursos presentes na BNCC silenciam questões importantes para a garantia de uma Educação Indígena específica e diferenciada.

Palavras-chave: Educação Indígena; BNCC; Discurso; Currículo.

Introdução

As discussões sobre bases curriculares no Brasil têm ganhado força nos últimos anos. Tendo início a partir da Constituição Federal de 88, e ganhando fôlego a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/96, e das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN/98. Dessa forma, a ideia de consolidar uma base que norteasse os



currículos em âmbito nacional, veio crescendo ao longo dos anos através dos discursos presentes nesses documentos que norteiam a educação escolar brasileira.

Atualmente, vivemos no Brasil, um movimento para a implementação de uma base de currículos para todas as escolas do território nacional. Essa base foi nomeada de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em dezembro de 2017, após três versões preliminares.

De acordo com o Ministério da Educação e Cultura, a primeira versão contou com a participação de 12 milhões de contribuições, através de consulta pública, no período de outubro de 2015 à março de 2016. A segunda versão teve a contribuição de 9 milhões, através de 27 seminários estaduais, sendo 1 por Estado, tendo à frente da organização o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), no período de Junho à Agosto de 2016. Já a terceira versão, segundo o MEC, contou com a contribuição de professores, especialistas e associações científicas no período de janeiro à março de 2017. Assim, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, e homologada pelo MEC em dezembro de 2017. Desta forma, a BNCC visa homogeneizar os currículos ofertados a educação básica brasileira, através de um modelo de formação mínimo ao qual as escolas deverão adequar-se nos próximos.

Nesse sentido, surge-nos o interesse de pesquisar sobre a uniformização curricular proposto pela BNCC, observando a ênfase que é dada ao descritor “Educação Indígena”. Tendo em vista que, ao longo dos anos, o ensino ofertado nos espaços campestinos, mais especificamente nas aldeias indígenas, tende a sofrer rupturas causadas pelos currículos formais, perpetuando a negligência aos saberes próprios das comunidades as quais as escolas estão localizadas.

Dessa forma, nosso objetivo geral com esse estudo é compreender o lugar da Educação Indígena nos textos da Base Nacional Comum Curricular. Partindo da seguinte questão-problema: De que forma a Educação Indígena é apresentada nos textos da Base Nacional Comum Curricular?

Bases curriculares na educação indígena: (im) possibilidades na implementação da BNCC

A Educação Indígena vem sendo objeto de estudos e pesquisas acadêmicas nos últimos anos (Almeida, 2001; 2017; Lisbôa, 2017). Estudos esses que nos levam a entender que, a modalidade de educação ofertada nos territórios campestinos, demandam



aspectos curriculares e estruturais específicos e diferenciados, tendo em vista que a lógica à qual as escolas indígenas estão inseridas, superam a mecanicidade do ensino formal que ainda fazem parte das escolas localizadas em espaços/centros urbanos.

Nesse sentido, compreendemos que a Educação Indígena teve historicamente algumas de suas características e subjetividades subalternizadas e negligenciadas, e isso se dá pelo fato de as comunidades indígenas se localizarem fora dos grandes centros urbanos, ou seja, as aldeias e comunidades ao longo dos tempos foram/são consideradas como a periferia do saber. Esse movimento é ilustrado com o que traz Mignolo (1996), afirmando que a *geopolítica do conhecimento*, dissemina um modelo de conhecimento único e verdadeiro, e elimina saberes outros que fugirem a esse padrão.

Outro aspecto importante de se observar na problemática que envolve a discussão da Educação Indígena, é a formação inicial e continuada de professores para atuarem nas aldeias, pois, por diversas vezes os professores que atuam nessas escolas, sequer apropriam-se das demandas que envolvem as subjetividades e especificidades dos povos.

Através dessa discussão, alguns teóricos apontam para a compreensão do que, de fato, deve ser a Escola Indígena. Almeida (2001) define como “sendo espaços de consulta e deliberação atendendo a diversidade sociocultural e territorial dos povos. “Trata-se da criação de um subsistema de ensino para lidar com a educação escolar indígena no Brasil, respeitando as lógicas de divisão territorial e cultural dos povos” (p. 108). E Neste mesmo sentido, compreendendo que a Educação Indígena também é compreendida pela Educação do Campo, alguns/mas teóricos/as apontam para a compreensão acerca da Educação do Campo. Arroyo, Caldart e Molina (2008) compreendem que

O nome Educação do Campo, já identifica uma reflexão pedagógica que nasce das diversas práticas de educação desenvolvidas no campo e/ou pelos sujeitos do campo. É uma reflexão que reconhece o campo como lugar onde não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia; reflexão que desenha traços do que pode se constituir um projeto de educação ou de formação dos sujeitos do campo (p. 154).

A partir dessa reflexão dos autores, entendemos que a Educação Indígena, não somente se apropria de conhecimentos que foram produzidos em outros espaços, mas também produz seus próprios conhecimentos. E, nesse sentido, a própria comunidade/aldeia/povo apresenta-se como espaço educativo, onde os sujeitos se apropriam de saberes próprios do território, que supera a idéia de espaço geográfico,



mas emerge com a idéia de território enquanto espaço de pertencimento e de identidade.

Assim, entendemos que essa atenção específica e diferenciada demandada pelos povos indígenas em seu trajeto formativo, se dá por inúmeros fatores, e um deles é a incidência da evasão escolar, pois, por terem suas subjetividades e características negadas e colocadas em segundo plano pela escola, os sujeitos não se reconhecem como fazendo parte daquele espaço, evadindo-se e abandonando os espaços de educação formal, muitas vezes antes mesmo de serem alfabetizados. Nesta direção, Arroyo (2005) enfatiza que a Educação do Campo, mais especificamente, a Educação Indígena é a mais elementaríssima por que são vistos os povos campesinos, a exemplo dos indígenas, no nível mais baixo da hierarquia social. Neste sentido, Almeida (2017) destaca em sua obra que

A Europa eurocêntrica enquadrou os diversos povos que aqui habitavam na época da invasão em uma única categoria: índio. Dessa forma os colonizadores desenvolveram o primeiro grande preconceito que se perpetua até hoje: a generalização dos habitantes como índios, classificando-os como unidade homogênea, sem considerar as diferenças nos seus modos de vida, crenças, saberes e línguas (p. 71).

Desta forma, (re)pensar a Escola Indígena e todo o processo educativo que acontece no espaço comunitário indígena, é um exercício necessário. E, a partir disso, Arroyo (2005) continua afirmando que

Nesta trajetória de tentar construir uma escola diferente, o que era um direito, passou a ser também um dever. Se queremos novas relações de produção no campo, se queremos um país mais justo e com mais dignidade para todos, então também precisamos nos preocupar em transformar instituições históricas como a escola em lugares que ajudem a formar os sujeitos destas transformações (p. 5).

Arroyo (2005) exalta que essa negação histórica do território indígena como espaço geográfico e cultural, negando os sujeitos que ali estão, provocou uma resistência na concepção do espaço escolar, onde os mesmos passaram a vê-la como algo desnecessária, ou apenas de forma elementar. A escola tem como um de seus papéis fortalecer o vínculo entre as diversas formas de aprender e mediar os saberes, fazendo com que o sujeito aprendiz se sinta parte fundamental de sua formação, pois é a partir do trajeto formativo que o sujeito constrói seus conhecimentos.



Assim, pensar políticas públicas voltadas as Escolas Indígenas, tem sido o objetivo de alguns espaços, e dentre eles encontram-se os movimentos indígenas, na busca por uma educação contra hegemônica.

Por outro lado, surge a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), com o objetivo de oferecer um currículo único à todas as escolas em nível nacional, e junto a essa proposta surge a uniformização e homogeneização dos saberes acessados pelos sujeitos, algo que vai contrário ao projeto de Educação do Campo/Indígena que apresentamos acima.

Assim, a Base traz como prerrogativa o artigo 5º da CF-88 (Constituição Federal de 1988), garantindo que, “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”. No entanto, se faz necessário garantir o respeito às diferenças oriundas da multiculturalidade dos povos brasileiros nas suas mais diversas formas de vida e de organização, mais especificamente nesse estudo, dos povos camponeses, valorizando a cultura e saber local, através de uma educação pautada nos princípios filosóficos da educação popular (Freire; Torres, 1992).

Nos aproximamos ainda da CF-88 no artigo 210, afirmando que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Contudo, a Base visa universalizar o currículo, igualando os diferentes, homogeneizando os heterogêneos, sem considerar as especificidades de cada sujeito, e o ponto de partida de cada um frente à construção de aprendizagens. Assim, iguala para manter a desigualdade sem considerar o que preconiza à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) em seu artigo 28. A LDB aponta que,

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (grifos nossos)

Diante desse trecho da LDB (1996), relacionamos com a obra de Caldart (2014), quando a autora afirma que “o povo tem direito de ser educado onde vive, pensada com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades” (p. 149). E, dessa forma,



compreendemos que a BNCC através da sua homogeneização dos currículos e desconsiderando as especificidades das diversas esferas culturais e sociais, rompe com o projeto de Educação Indígena ao qual os mais diversos povos das mais diversas etnias vêm lutando ao longo dos tempos.

Assim, a BNCC não corrobora em atender as especificidades dos sujeitos atendidos por essa modalidade, para que assim a Educação Indígena possa proporcionar um desenvolvimento pleno dos sujeitos por ela atendidos e que esta surja do reconhecimento destes que compõe a população indígena como cidadãos de direitos e deveres. Em síntese, Perez (2018) afirma que o texto da BNCC traz em seu corpo

10 competências gerais; 117 objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; 35 competências específicas por área; 49 competências específicas de componentes curriculares; 1.303 habilidades, agrupadas em 81 conjuntos; No total de 1.514 enunciados sobre aprendizagem e desenvolvimento (p. 56).

No entanto, sem trazer de forma explícita condições de acesso, permanência, criticidade e reflexão sobre as condições de aprendizagens dos sujeitos indígenas que respeite as suas características sociais, culturais, políticas e econômicas, a BNCC desconsidera a história de vida dos educandos que se distanciem da lógica urbana.

Partindo desse pressuposto algumas instituições acadêmicas criticam duramente a implementação da Base nacional Comum Curricular. Dentre eles o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Diante das críticas advindas à implementação da BNCC, o MEC, na segunda versão da Base, se posiciona garantindo a necessidade de tratar as modalidades da Educação Básica. Santos e Lemos (2016), apontam que a implantação de um currículo nacional comum, demanda não apenas uma inserção isolada de conteúdos e metodologias, mas afirmam que

Para além do tratamento dado, na BNCC, às temáticas afins às modalidades da Educação Básica, a existência de uma base comum para os currículos demandará, posteriormente à sua aprovação, a produção de documentos que tratem de como essa base se coloca em relação às especificidades das modalidades da Educação Básica, uma vez que essas modalidades têm diretrizes próprias, que as regulamentam (p. 10).



As autoras evidenciam também que a Anped e ABdC (Associação Brasileira de Currículo) fazem oposição a BNCC através de documento enviado ao Conselho Nacional de Educação, elencando 9 motivos para a não implementação da Base, evidenciando o 2º motivo, intitulado “Nacional como homogêneo: um perigo para a democracia”, que diz:

Entendemos que a qualidade da Educação Básica só pode ser pensada socialmente e como direito público de todo e qualquer cidadão. Consequentemente, qualquer proposta curricular precisa considerar as adversidades e diversidades locais – de ordem étnica, cultural, social, política e econômica – e individuais, relativas a interesses e capacidades de aprendizagem, e aos direitos de respeito aos conhecimentos construídos antes e fora da escola, para além dos direitos de aprendizagem de conteúdos prescritos fora do universo social dos alunos e organizados sem levar em conta que estes são, e precisam ser, sujeitos de suas aprendizagens. As desigualdades, diferenças e a diversidade social, cultural e econômica existentes no Brasil exigem, portanto, flexibilidade na norma curricular. Essa flexibilidade é incompatível com a definição de uma base nacional comum idêntica para todos, sob pena de entendimento do nacional como homogêneo e do comum como único, contrariamente aos princípios de respeito e valorização da pluralidade, fundamento da educação nas sociedades democráticas (Santos e Lemos, 2016, p. 11).

Desta forma, a ausência da Educação Indígena mostra as (in) tensões advindas das políticas públicas de uniformizar os diferentes, diante desse cenário os movimentos sociais que defendem a Educação do Campo, tem papel preponderante para uma sociedade mais justa e igualitária a partir de um currículo que atenda as especificidades dos povos indígenas e não de um currículo prescrito construído de forma verticalizada.

Metodologia

Nesta pesquisa, nos ancoramos em Marconi e Lakatos (2011) para uso da pesquisa bibliográfica, onde as mesmas afirmam que a pesquisa bibliográfica “trata-se do levantamento de toda a bibliografia já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto (p. 43-44)”.

Nesse sentido, para análise de todos os dados produzidos e investigados ao longo do estudo, nos utilizamos da Análise do Discurso (Orlandi, 2015). Onde a autora afirma que o Discurso “não se trata de transmissão de informação apenas, pois no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela



história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação” (p. 19).

Sendo assim, elencamos enquanto objetivos específicos do nosso estudo: conhecer as discussões curriculares presentes nos documentos da BNCC; identificar possíveis apontamentos sobre a Indígena nos documentos da BNCC; e, analisar possíveis apontamentos que discutam a Educação Indígena de forma específica e diferenciada nos documentos da BNCC.

O Ministério da Educação disponibilizou para consulta pública, três versões da Base Nacional Comum Curricular, de forma que nos atentamos a terceira e última versão para leitura e análise do conteúdo. E nesta direção, nos debruçamos sobre a leitura dos textos que compõem a BNCC, além de mapear durante essa leitura, possíveis apontamentos sobre Educação Indígena. Posteriormente fizemos a análise do conteúdo textual e discursivo da BNCC, para que assim pudéssemos dar conta dos objetivos específicos que foram elencados durante a produção deste trabalho.

Considerações finais

Partindo das reflexões que foram despertadas desde o momento de escolha dessa temática, como também durante a produção deste texto, muitas inquietações – além das que já existiam – foram suscitadas. Em um primeiro momento, nos apropriar dos textos que compõem a BNCC foi uma tarefa extremamente significativa, pois a partir dessas leituras é que nossa pesquisa foi desenvolvendo-se e ganhando forma.

Neste sentido, compreendemos que além de uma base curricular, a BNCC engloba diversos interesses de instituições que visam a base não como um instrumento de melhoria da educação nacional, mas como uma possibilidade de gerar lucros, tendo em vista que a implementação da base demandará dos estados e municípios, investimentos milionários para aquisição de materiais e consultorias educacionais.

Além disso, pensar a base de forma isolada não nos fornece subsídios suficientes para compreendermos que a implantação de um currículo único para todos os sujeitos em território nacional significará uma uniformização dos conteúdos, mas, a partir da análise dos discursos dos documentos que regem a educação brasileira, nos faz compreender essa base como sendo um instrumento de controle social, onde apenas o que é de interesse das agências de financiamento envolvidas na criação desse currículo nacional comum, será tido como prioridade, perpetuando o ensino voltado para atender a



demanda do mercado financeiro do atual mundo capitalista, e eliminando dos currículos, aspectos que constituam a formação crítica, política e social do sujeito.

Dessa forma, após a análise das obras anteriormente citadas e, comparando-as ao que trazem os documentos da BNCC, entendemos que a Base Nacional Comum Curricular surge com o intuito de fragilizar as áreas que encontram-se fora da *geopolítica do conhecimento*, mais especificamente a Educação Indígena, negligenciando e negando saberes outros que fujam à lógica padrão do mundo ocidental, além de homogeneizar os sujeitos que acessarem o espaço escolar, perpetuando a ideia de escola como espaço uniforme e apenas de instrução.

Por fim, concluímos esse artigo enfatizando as tensões que a BNCC apresenta para o trajeto formativo dos sujeitos, mais especificamente, para os sujeitos do campo (camponeses/indígenas/quilombolas). Dessa forma, respondendo a nossa questão-problema atendendo ao nosso objetivo geral, constatamos que em todo o texto da BNCC, o descritor “Educação Indígena” aparece apenas uma vez, fazendo menção a essa modalidade educativa apenas no sumário do documento, e mais uma vez a educação nos espaços camponeses, a exemplo das aldeias indígenas, é negada e negligenciada pelos documentos oficiais que norteiam a educação nacional.

Referências

- Almeida, Eliene Amorim de. A Interculturalidade no Currículo da Formação de Professoras e Professores Indígenas no Programa de Educação Intercultural da UFPE/CAA - Curso de Licenciatura Intercultural. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco – CE. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2017.
- Arroyo. Miguel G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: Soares, L.; Giovanetti, M. A. G. de C.; Gomes, N. L. (Orgs.). Diálogos na educação de jovens e adultos. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 20 de Maio de 2018.
- Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de dezembro de 1996.
- Caldart, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: Arroyo M.; Caldart, R.; & Molina. M. (orgs). Por uma Educação do Campo. Petrópolis: Ed. Vozes, p.147-158, 2004.



Lisboa, Flávia Marinho. Interculturalidade, Letramento e Alternância como Fundamentos para a Educação Indígena. *Trab. linguist. apl.*, Campinas, v. 56, n. 2, p. 669-688, ago. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010318132017000200015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 22 de Setembro 2019.

Marconi, Marina de Andrade; Lakatos, Eva Maria. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 7. ed. – 6. reimpr. São Paulo: Atlas: 2011.

Mignolo, Walter. *Herencias coloniales y teorías postcoloniales*. Biblioteca virtual de Ciencias Sociales, 1996. Disponível em: <<http://www.cholonautas.edu.pe.br>>, acesso em: 20 de Setembro de 2019.

Santos, Débora S. L.; Lemos, Amanda G. (In) tensões: a ausência da EJA na BNCC. III encontro internacional de educação de jovens e adultos, 2016. Disponível em: file:///D:/caa/mestrado%20campo/debora-da-silva-lobes-dos-santos-amanda-guerra-de-lemos_intensc3b5es_-ausc3aancia-da-eja-na-bncc.pdf. Acesso em: 15 de Setembro de 2019.

Orlandi, Eni Pucinelli. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. 12ª Edição, Pontes Editores, Campinas, SP. 2015.



A transterritorialidade como estratégia pedagógica para a educação escolar dos imigrantes indígenas Warao

Marcos Vinícius da Costa Lima
Bárbara Andresa de Souza Balieiro
Jesus Desiderio Nunez Paredes
Núlcia Odaléa Costa Azevedo
Omar Jose Rodriguez Sinfontes

Resumo

A política nacional do Brasil sobre a educação escolar indígena preconiza que é dever do Estado incentivar e promover formas de educação indígena diferenciada para os mais de 250 povos, respeitando as suas 274 línguas registradas pelos órgãos governamentais da FUNAI e IBGE em 2010. Sendo que aproximadamente 37,4% (305.873 mil) do total, estão concentrados na região da Amazônia. Este número de povos étnicos deve triplicar se comparada a população indígena que realiza migrações interfronteiriça na região pan-amazônica. Dentre estes, o povo Warao se destaca como sujeito indígena amazônico e detentor de direitos consuetudinários e universais. O governo brasileiro é signatário de convenções multilaterais internacionais, e para tanto ao reconhecer esses povos, as múltiplas esferas públicas tem recebido pressões políticas e da justiça para dar celeridade no atendimento aos serviços sociais e básicos, no sentido de melhorar as condições de dignidade humana indígena. Contudo, sobre o aspecto da educação escolar indígena, a Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC), implementou uma política educacional e diferenciada, garantindo, assim o respeito as suas múltiplas dimensões sociais, culturais e linguísticas através de ações conjuntas, entre a União, Estado e prefeituras, no atendimento de serviços públicos, desde a oferta de abrigos, assistência médicas, educacionais e financeiras por meio de programas sociais. Do ponto de vista da educação, este artigo se deterá em traçar a trajetória de como o atendimento educacional aos jovens, adultos e idosos Warao vem sendo desenvolvido pela SEDUC, objetivando apresentar os princípios e as práticas pedagógicas que estão norteando o processo de ensino e aprendizagem através da pedagogia de projetos interculturais e as necessidades que suscitam mudanças significativas de cunho estrutural e conjuntural que possam garantir a interculturalidade crítica no fazer da educação escolar indígena Warao.

Palavras chave: Pedagogia decolonial – Warao – Interculturalidade crítica - Transterritorialidade



Apresentação

A proposta de projeto de educação diferenciada para os povos indígenas Warao nasceu a partir da chegada desses sujeitos a cidade de Belém em meados do ano de 2017. A presença dos Warao na realização da “coleta”, que é uma prática análogo a catação de moluscos e ostras realizada por mulheres e crianças no litoral venezuelano, foi transmutada para a “coleta” de dinheiro, como prática alusiva ao modo de sobreviver desses povos coletores de mariscos que trouxeram para as praças e cruzamentos das principais ruas do centro urbano belenense.

A prática da coleta desenvolvida, em particular, pelas mulheres acompanhadas de crianças, logo chamou atenção das entidades governamentais e da sociedade civil. As autoridades que tratam dos direitos humanos iniciaram, naquele ano, uma mobilização conjunta, encabeçada pelo Ministério Público Federal (MPF), Ministério Público Estado do Pará (MPE), Ministério Público do Trabalho (MPT) e pela Defensoria Pública da União (DPU), que provocaram oficialmente as autarquias do governo estadual e municipal a traçarem estratégias de atendimento e a construção de uma política pública de Estado para o crescente fenômeno da migração de indígenas venezuelanos no Pará.

Esse fenômeno da migração Warao, talvez seja a maior diáspora de povos Warao que se tenha registrado na história do Pará, e portanto novos desafios estão sendo colocados, tanto para a administração pública quanto para a cultura local, pois é neste espaço de interculturalidades que a sociedade paraense deverá buscar formas de aprender a conviver, respeitando e promovendo condições de dignidade humana para que estes sujeitos possam desenvolver autonomias econômicas e políticas, sem que tais procedimentos se tornem mecanismos de tutela ou de integracionismo.

As ações governamentais em desenvolvimento devem, sobretudo, permitir o livre trânsito migratório, ainda que a sua condição no Brasil seja ainda em estado de pedido de refugiado (pessoas vulnerabilizadas e que não tem a proteção de seu país de origem) em situação, ou mesmo garantindo lhes o poder de tomarem decisão sobre as suas próprias vidas, conforme propaga a convenção de número 169/1986 da OIT, de continuarem ou não sendo indígenas das “atravessias” transterritoriais na Pan-Amazônia.

O reconhecimento desses sujeitos como indígenas de direitos universais permitiu que os governos e órgãos nacionais e os de caráter multilaterais, promovessem ações conjuntas, visando a formação técnica de seus servidores e melhoria no atendimento dos serviços públicos, desde a oferta de abrigamentos, assistências médicas,



educacionais e financeiras por meio de programas como o da Bolsa família.

Do ponto de vista da educação, este artigo se deterá em traçar a trajetória de como o atendimento educacional aos jovens, adultos e idosos Warao vem sendo desenvolvido pela Secretaria de Educação do estado do Pará (SEDUC), objetivando apresentar os princípios e as práticas pedagógicas que estão norteando o processo de alfabetização e letramento através da pedagogia de projetos interculturais, que foi conjecturado para atender os interesses dos próprios sujeitos Warao, e em seguida, apontaremos as necessidades que suscitam mudanças significativas de cunho estrutural e conjuntural que possam garantir a interculturalidade crítica no fazer da educação escolar Warao.

Os indígenas Warao em suas transterritorialidades

De acordo com o Instituto Nacional de Estadística (INE) que trata do censo populacional da Venezuela, em 2011, das 51 etnias existentes na Venezuela (figura 01), os Warao são (6,73% = 48.771 pessoas), depois dos Wayúus (57,07% = 413.437 pessoas), a segunda maior população indígena do país. Os primeiros Warao que chegaram a Belém vieram da região leste da Venezuela, conhecida como Delta do rio Orinoco, uma área que abrange os estados: Delta Amacuro, Sucre e Monagas.

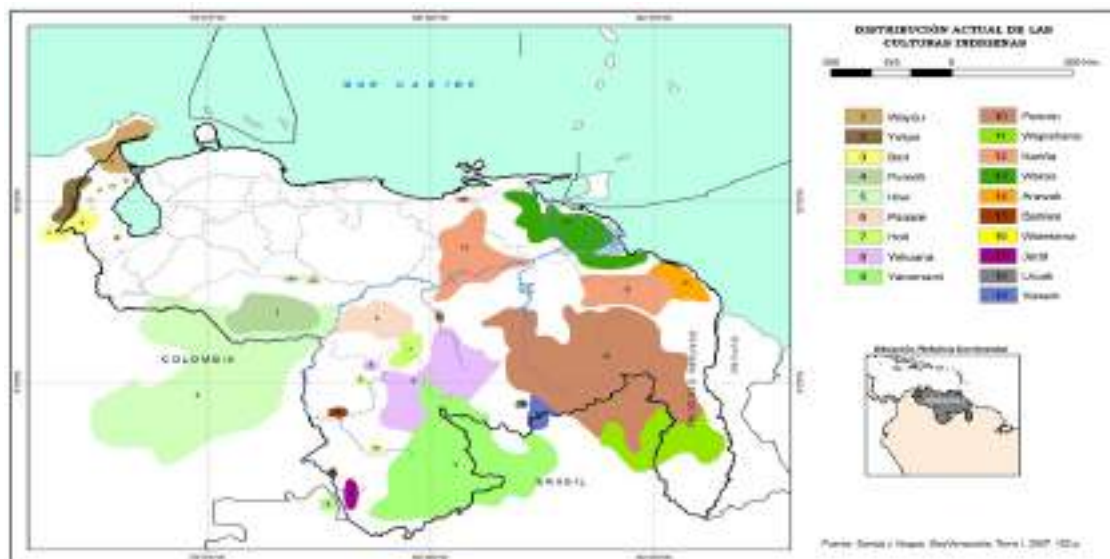


Figura 01: Distribuição dos maiores quantitativos de povos indígenas pelo território venezuelano

Fonte: Sanoja & Vargas. 2007.

Desde 2014, eles têm empreendido migrações para o Brasil, entrando no país pela fronteira de Roraima e seguindo para os estados do Amazonas e Pará (figura 02), neste



último estado, o contingente de indígenas Warao, em dezembro de 2017, só na região metropolitana de Belém, eram em torno de 200 pessoas e, no mesmo mês de 2018, chegou a 400, porém, no mês de maio de 2019, pela contagem da Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos (SEJUDH), a população Warao alcançou o número de 700, surpreendendo as expectativas para este fluxo migratório.

O processo migratório dos Warao, não é exatamente uma saída definitiva de seus territórios, tem-se observado que há um fluxo migratório de ir e vir muito intenso, e que exige do poder público um entendimento diferenciado para tratar da realidade cultural específica dos Warao. Eles costumam viajar acompanhados de sua família, inclusive trazendo consigo animais de estimação como cachorros. A viagem da região do delta do rio Orinoco até a cidade de Belém costuma ser por via terrestre, podendo ser de ônibus, de carona em caminhões ou de carros particulares, e até mesmo a pé em alguns trechos, como nos relata o Prof. Jesus Paredes do povo Warao (em conversas informais – março de 2019). Eles complementam a viagem por meio fluvial, via barco de passageiros, que chega completar uma distância aproximada do Delta Amacuro até Belém, de 3.500 quilômetros (figura 02).

Eles levam meses viajando, pois a cada cidade em que param, procuram formas de subsistência ou ajuda para continuar a sua viagem, que pode ser para o retorno ou não ao seu país, ou trazendo seus parentes para perto da família, e para tanto costumam enviar ajuda financeira para que eles possam ingressar nesse ciclo migratório.

As más condições de viagem também costumam deixá-los doentes, desnutridos e fragilizados, tanto os adultos quanto as crianças, sendo estas as que mais sofrem. Só em Belém, no início do ano de 2019, chegaram a óbito quatro crianças em consequência da viagem, seja por desnutrição ou penemonias e infecções geradas pela falta de higiene nos lugares que chegam, como praças públicas, logradouros, casas públicas de acolhimento ou mesmo se submetendo a pagar para passar temporadas em locais insalubres como pousadas, onde eles possam garantir um lugar para dormir, mesmo se sentindo inseguros.



Figura 02: Distâncias percorridas pelos migrantes Warao de Delta Amacuro até a cidade de Belém

Fonte: https://binho.carto.com/viz/a62fba18-3849-445f-85f7-ac20dd99153b/public_map.
Acessado em 22/06/2019.

A des-re-territorialização dos Warao como forma de r-existir na região de Belém

O modo de vida dos Warao está estritamente associado aos elementos naturais que dominam a paisagem do Delta do rio Orinoco. Esta região é formada por um estuário (ilhas, rios e canais) com a presença de manguezais, savanas, bosques, cujo meio ambiente se apresenta numa complexa rede de conexões de saberes construídas historicamente pelos povos Warao. Essa rede de interrelações é também responsável pelo significado que o termo étnico Warao ganhou, a de “povo da canoa”.

As práticas tradicionais do fazer, do ser e do pensar nas interfaces que envolve a ancestralidade e seus territórios tradicionalmente ocupados, ou seja, a cosmogonia Warao gira em torno do uso, apropriação e gestão dos recursos das águas e da vegetação, ou seja, da navegação, da pesca, da caça e das coletas de ervas e frutos aplicada às necessidades imediatas de suas comunidades (clãs distintos). Pois é neste múltiplo e complexo conjunto de ecossistemas que os Warao produzem e reproduzem os seus saberes.

O território tradicional dos Warao, no entanto, vem sofrendo com as políticas sociais e econômicas promovidas pelo Estado venezuelano e principalmente pelos efeitos das sanções econômicas impostas ao país pelos Estados –Nações aliados aos Estados Unidos. De forma resumida, a crise de abastecimento de produtos básicos como bens de consumo não-duráveis que desestabilizou a vida de milhões de venezuelanos, foi gerada pelas pressões norte americanas, ao tentarem baratear o preço do petróleo com a introdução do xisto betuminoso no mercado mundial de combustíveis fósseis. Através



desta estratégia, os EUA pretendia reposicionar as suas influências no mercado econômico da América do sul, uma vez que os EUA são o maior importador do petróleo venezuelano, o que faz com que a economia do país seja altamente dependente da entrada de dólares vindos dos EUA, no entanto era necessário para os imperialistas nortes americanos subverterem a onda bolivariana ou centro-esquerda, que havia se instalado no continente, e que dificultava a concretização dos interesses econômicos e políticos supranacionais em solos latinos.

Enquanto o governo chavista e madurista, também avançava com seus grandes empreendimentos da cadeia produtiva do petróleo sobre os territórios das populações tradicionais, seja através de perfurações ou contaminando o solo e os rios com resíduos sólidos e líquidos industriais, por outro lado os aliados dos norte-imperialistas tratavam de endurecer os embargos econômicos contra o governo venezuelano, acionando os bancos a não liberarem a conta do país para a compra de bens de consumo, ou mesmo, para este honrar o pagamento de suas dívidas para com os seus credores, visto que a sua principal renda advinha da venda da maior reserva de petróleo da América latina. Essa guerra silenciosa, colocou a população venezuelana mais carente na linha de frente, pois foram os primeiros a sentirem o processo de precarização de suas vidas, forçando, em particular, os povos Warao a saírem de seus território para além de suas fronteiras tradicionalmente ocupados em busca de novas oportunidades de sobrevivência.

Os indígenas Warao reconhecidos como sujeitos de direitos universais

A crise política e econômica da Venezuela trouxe, também, à luz dos países vizinhos outras crises pré-existentes, que devem acelerar transformações profundas a fim de superar velhas demandas sociais e epistêmicas diante dos presentes desafios, e que, por sua vez, veem mobilizando grupos e agentes sociais, seja por meio de pressões políticas ou jurídicas, a (re)pensarem até que ponto existe equidade na funcionalidade das velhas estruturas políticas, jurídicas, sociais, culturais, econômicas, de valores éticos, de crenças e principalmente educacionais na “sociedade moderna”. As crises são traduzidas, portanto, como momento de reflexão para exautar mudanças em vários aspectos da vida cotidiana, responsáveis pela consolidação da colonialidade norte-eurocêntrica, ordenada pelo capitalismo, antropocentrismo, cristianismo e pelo patriarcado que imprimiram padrões excludentes de classe, de gênero, de raça, de etnia, de nações, de estética, de corpo, de saberes e de territórios, tal como nos alerta Catherine Walsh (2012, p. 24):



Los momentos políticos, sin duda, son cada vez más enredados y complejos; las palabras o términos de su caracterización en América del Sur son demostrativos. Mientras “crisis” —la crisis no sólo de capitalismo sino también civilizatoria occidental (Lander, 2005) y la crisis de la colonialidad del poder (Quijano, 2008) —, sugiere rajaduras y rupturas en el orden y patrones de poder, “transición” y “revolución” —los términos empleados por los gobiernos suramericanos autodenominados “progresistas”— apuntan movidas y cambios desde arriba, que aunque dicen distanciarse del neoliberalismo, encaminan hacia un nacionalismo donde el neoextractivismo y la criminalización de la protesta son los ejes más evidentes del cambio y de la progression.

A Organização das Nações Unidas (ONU), por meio da Organização Internacional para as Migrações (OIM) reconhece em suma que:

os direitos já reconhecidos aos povos indígenas pelo Estado brasileiro são aplicáveis à situação dos indígenas que migram da República Bolivariana da Venezuela ao Brasil, particularmente para proteger de violações individuais e coletivas os direitos indígenas. Como quaisquer outras pessoas, os indígenas são detentores de direitos, inclusive de ir e vir, de morar em contextos urbanos ou rurais, e devem estar livres de qualquer tipo de violência e discriminação. Por isso, ao pensar no acolhimento, atendimento e acompanhamento desse fluxo migratório, a proteção da identidade indígena e o direito à autonomia devem ser entendidos como direitos fundamentais, assim como o esforço para superar visões, ideários e práticas assimilacionistas. (OIM, 2018. p. 30)

Os Warao portanto têm direitos de serem tratados por igual sem negar às suas diferenças étnicoculturais, permitindo o registro de identidade pessoal e o acesso à serviços públicos, assim como para todo migrante no país. A eles também, como indígenas migrantes, deve ser assegurados todos os direitos indígenas pelos órgãos oficiais das três esferas públicas. Pois são direitos consuetudinários reconhecidos em acordos assinados pelo Brasil, como a Declaração Universal dos Direitos dos Povos indígenas (assinado pela Assembleia geral da ONU, em 13 de setembro de 2007, que para os Warao pode-se dar destaque ao artigo 36¹), pelo Estatuto da Fundação Nacional do Índio (FUNAI - previsto em Decreto nº 7.778, de 27 de julho de 2012), pela Nova lei de Migração (nº 13.445, de 24 de maio de 2017) e o Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), além da própria Constituição Federal, nos artigos 231 e 232, que garantem a proteção dos povos indígenas.



O MPF, na jurisdição da capital paraense, e diante de todas as políticas indigenistas nacional que amparam os reconhecidos direitos dos Warao, articulou, em conjunto com a Defensoria Pública do Pará e Ministério Público do Trabalho em audiência pública que estabeleceu recomendações (nº 041 – 27/09/2017) conjuntas às instituições governamentais responsáveis pelo atendimento nos serviços públicos, e que deveriam atender as demandas do povo Warao, tal como providenciar, emergencialmente, a documentação pessoal, abrigo para todos, atendimento médico, educação e empregabilidade ou assistência de sustentabilidade financeira. Com essas pressões judiciais deu-se início aos primeiros passos para a construção de uma política pública para os indígenas (i)migrantes, como forma dos governos municipais e do estado do Pará encontrar alternativas de dignidade de vida para os povos Warao que ainda buscam formas de vivência na região metropolitana de Belém.

A concepção do Projeto Saberes da EJA-Warao como necessidade transcultural

Foi no campo da educação escolar indígena diferenciada que os Warao encontraram maior respaldo jurídico para efetivar um atendimento diferenciado, onde o respeito à língua materna e às tradições se fizeram presentes. Os projetos educacionais foram desenvolvidos dentro dos parâmetros nacionais da educação escolar indígena. Pois a partir destas diretrizes, um Grupo de Trabalho Inter-institucional, envolvendo setores da educação, da assistência social, da saúde e da seguridade social do estado, do município e da organização da sociedade civil, desenvolveram um projeto pedagógico intercultural, onde a cultura indígena Warao foi valorizada, obtendo menor resistência por parte dos gestores públicos para efetivá-lo. Embora as fontes de recursos financeiros para as redes de ensino municipal e estadual tenha sido um entrave para avanços significativos, outros desafios para operar um modelo pedagógico que considerasse os fluxos migratórios das famílias Warao ainda são considerados empecilhos para a execução de uma proposta educacional específica para esses povos de comportamento migratório contínuo.

O Grupo de Trabalho Inter-institucional da área educacional foi organizado pelas recomendações do MPF e que obteve orientações políticas e administrativas por parte do Ministério da Educação e Cultura (MEC), tendo como setor responsável a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) para o desenvolvimento de uma proposta que pudesse acessar recursos financeiros disponibilizado pela resolução nº 48/2012 do Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação (FNDE) que custeasse a contratação de professores voltadas



pedagógicos e administrativos que reconheçam uma didática própria e os seus fluxos migratórios, o qual denominamos de “sistema de educação multietária”, para mediar os projetos temáticos (temas geradores) assim como no processo de avaliação das habilidades e competências que competem a cada áreas de conhecimento. Desta maneira, a Educação Indígena Warao vem se constituindo numa dinâmica de interação que valoriza os saberes tradicionais (cosmogonia), onde a cultura Warao r-existe frente a cultura hegemônica.

O espaço educacional escolhido foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Marechal Cordeiro de Farias, localizada no centro urbano de Belém. A estrutura física da escola pensada para executar o projeto é constituída por um bloco de treze salas das quais, metade foi destinada para a educação infantil e fundamental das séries iniciais (crianças com idade até dez anos), através de um termo de cooperação técnica junto com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) da cidade de Belém².

O corpo docente do Projeto Saberes da EJA Warao/SEDUC atende jovens e adultos com idade a partir de onze anos, regularmente matriculados, porém os professores atendem, também, as crianças que acompanham os seus pais, bem como os Warao que chegam após o período da matrícula, sendo tratados tecnicamente como estudantes da rede estadual de ensino, considerados como “pré-matriculados”, para serem “enturmados” no ano subsequente pelo sistema do SIGEP³. Para esse corpo docente, é reservado, semanalmente, junto a coordenação pedagógica da educação indígena Warao, um período de quatro horas para (re)elaboração de projetos temáticos e práticas pedagógicas, (re)planejamento de agendas de classe e extraclases, execução de ações administrativas, avaliação qualitativa, bem como a realização da formação continuada dos educadores, por meio de palestras, oficinas, excusões e intercâmbios em espaços institucionais e sócio-culturais.

A organização pedagógica da Educação Indígena Warao é formado por quatro professores, sendo duas pedagogas da Educação Geral com habilitação em língua portuguesa / espanhola e dois Educadores da Língua materna Warao que foram contratados temporariamente para promoverem a alfabetização e o letramento a partir das duas línguas de referência dos indígenas da Amazônia venezuelana, Warao e Espanhol, por meio das quais é trabalhado a pedagogia de projetos (temas geradores) para o ensino da Língua Portuguesa como instrumento fundamental de interação destes com a sociedade local.



O princípios do Projeto Saberes da EJA Warao são compostos por três conceitos norteadores: 1. Interculturalidade crítica; 2. Práticas multilíngue e 3. Transdisciplinaridade. Estes princípios tem como base teórica a “Pedagogia de-colonial”, desenvolvidos por intelectuais da América Latina que tratam de forma crítica os saberes científicos eurocêntricos do mundo moderno colonial, capitalista, cristão e patriarcal, tais como: Enrique Dussel, Immanuel Wallerstein, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Nelson Maldonado-Torres, Edgardo Lander, Catherine Walsh e Paulo Freire.

No que se refere ao princípio da interculturalidade crítica, Catherine Walsh (2019) afirma que:

De manera aún más amplia, propongo la interculturalidad crítica como herramienta pedagógica que cuestiona de manera continua la racialización, subalternización, inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también –y a la vez- alientan la creación de modos “otros”²⁸ -de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras. La interculturalidad crítica y la de-colonialidad, en este sentido, son proyectos, procesos y luchas que se entretajan conceptualmente y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ética-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir. Esta fuerza, iniciativa, agencia y sus prácticas dan base para lo que nombro a continuación “pedagogía de-colonial” (pág. 13)

Sobre a transdisciplinaridade a educação escolar indígena Warao busca transcender as fronteiras rígidas dos componentes curriculares, seguindo as tendências que tratam das reformas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) previstas na Lei 13.415/2017, tais como os itinerários formativos por área de conhecimento, visando sobre tudo a formação técnica e profissionalizante, ainda que estejam de forma introdutória aos conceitos básicos. No entanto, o terceiro princípio que trata das práticas trilingue significa afirmar que a preocupação da educação indígena Warao é garantir a preservação da comunicabilidade tradicional frente aos códigos de linguagem da sociedade dominante, ou seja, a língua portuguesa como a terceira língua a ser trabalhada como dispositivo de comunicação e de acesso aos serviços públicos e ao mercado de trabalho.

A pedagogia de projetos intercultural crítica adotada pela Educação Indígena Warao é uma estratégia freiriana que contempla os princípios que foram previstos no Projeto Kuarika Naruki, que, no entanto, para coordenação pedagógica e corpo docente, tratam



de eixos temáticos que atendem as demandas sociais, econômicas, culturais, religiosas, ambientais, linguísticas e de direitos consuetudinários foram desdobradas e distribuídas em cinco eixos temáticos: 1. Direitos Indígenas; 2. Sustentabilidade econômica e financeira; 3. Migração e Direitos Humanos; 4. Cultura e Meio Ambiente e 5. Política linguística. Tais eixos ganham importância nas práticas pedagógicas da alfabetização através do letramento que exploram as questões situacionais do cotidiano Warao, onde o Projeto, desenvolvido pela equipe pedagógica e com a anuência dos discentes Warao, evidencia treze sub-temas que trazem, respectivamente palavras chave na língua Warao:

1- História de vida / *Waral*: Significa instrumento de pesca dos warao, que é um fio de nylon que pode ser utilizado sozinho ou amarrado em um pau, geralmente de bambu. Antigamente, esse instrumento de pesca era produzido com *cabulla*, uma fibra retirada da palma de *moriche* (palmeira do buriti) mas por não ser resistente, atualmente utilizam o *waral* (fio de nylon). A pesca é a principal atividade para sobrevivência dos Warao na Venezuela, nos afluentes que formam a foz do rio Orinoco localizados no estado Delta Amacuro. Os peixes mais encontrados nos ecossistemas, conhecidos na língua espanhola de *morichales*, ou em warao, *ojiduna* (lugar que tem plantação de buriti) e montanhas no período de inverno são: buco/mojoto, água doce/mobo, morocoto/osibu, guavina/inajaka, joku/guarapa.

2- Arte culinária / *Anare*: é uma árvore cultivada nas montanhas de Bajo Delta Macuro na Venezuela, conhecida no Brasil como açazeiro e também cultivada na Colômbia, Equador e Guianas. O açazeiro possui muitas utilidades a partir do fruto, folhas e tronco. A fruta é utilizada como bebida sendo amassada com as mãos para fazer o suco. Das folhas, os warao fazem telhados para casa, vassouras, cestos e chapéus. Os troncos são utilizados para construção de casas e também pode ser retirado do centro do tronco um alimento muito rico e comum na culinária Waral chamado palmito. Esse alimento se come cru com mel e cozido com água e sal.

3- Comunicação espiritual / *Mataro*: Instrumento de percussão como o Maracá, utilizado em festas típicas dos Warao e pelo *wicerato* (homem sábio que tem o dom da cura) em rituais sagrados para comunicar-se com os espíritos e curar pessoas espantando os maus espíritos. O material é retirado de uma planta chamada cuieira, que também pode fazer pratos (cuias).

4- Cosmologia Warao / *Wicerato*: É uma figura de extrema importância nas comunidades indígenas warao, por ser um detentor de muitos conhecimentos da história de seu povo,



um homem sábio, considerado o indígena mais experiente, responsável em passar adiante a cultura, história e tradições warao. O wicerato também tem a função de líder espiritual e curandeiro, pois possui o dom da cura e meios de entrar em contato com os espíritos e deuses protetores de seu povo (transcendentalidade). A cura é feita através de um ritual sagrado com um instrumento musical chamado maracá para evocar os espíritos. A vestimenta do Wicerato é específica, sempre com muitos colares e coroas feitas com sementes de frutas.

5- Práticas do produzir / *Ure*: É uma planta fácil de cultivar no campo próximo de suas casas, seu cultivo dura em média de 8 a 9 meses. É uma espécie familiar das *aráceas*, originária da América Central, cultivada extensivamente em regiões tropicais que produzem raízes tuberosas, ricas em amido e contendo proteínas. No Leste da Venezuela, é comumente referido como uma raiz comestível conhecida como *Ocumo Blanco (inhame branco)* para distingui-lo de *Ocumo chino (inhame)*. Cabe destacar que ambos são utilizados na cozinha Warao para preparação de sopas, ensopados, assados, fritos e purés.

6- Territorialidade / *Warao Ubanoko*: É o território dos indígenas Warao, uma referência de lar (comunidade) onde vivem com seu povo na região do rio de Delta Orinoco e adjacências. Os warao vivem em pequenos grupos familiares, em média, com 250 pessoas. Cada família tem seu rancho ou palafita sem parede e compartilham tudo que conseguem uns com os outros na comunidade que pertencem.

7- Estética da tradição Waral / *Wayuko* : É uma vestimenta característica que os indígenas ancestrais utilizavam. Seu material é feito da fibra da casca de uma grande árvore chamada em Warao de *Daya*, onde primeiro tiram-se as lascas da parte dura da casca e depois coloca-se para secar ao sol, por fim fazem a vestimenta para os homens, mulheres e crianças.

8- Musicalidade / *Niarabaka*: É um nome que possui vários sentidos e significados para cultura dos Warao. Na arte e na dança, traz em sua performance canções e vestimentas próprias utilizadas em bailes e rituais de boas-vindas. Em espanhol, Niarabaka significa jacaré ou crocodilo, antigamente este animal servia de alimento para os Warao porque não havia outra caça na região. Essa caça se encontra nas áreas alagadas, onde podem ser capturados com *cabulla* (corda), um artefato feito da fibra da palha de buruti. Do jacaré também fazem dos dentes e couro, o artesanato e vestimentas.

9- Tempo do Brincar(lazer) / *Jau Natokokitane*: É um jogo que se utiliza cordas para



fazer disputa entre dois grupos, geralmente homens contra mulheres. Os grupos se posicionam em lados opostos puxando uma corda para ver quem tem mais força. É considerado também um esporte, podendo ser jogado em clubes da Venezuela ou nas comunidades Warao, a simplicidade recreativa desta atividade, faz com que seja, também, um dos esportes mais antigos e conhecidos em todo mundo.

10- Direitos Warao / *Airamo*: é considerada como a maior liderança indígena Warao, também, como o chefe da casa ou da comunidade. Ele é responsável por administrar os interesses dos Warao de forma democrática, porque ele não decide nada sozinho. A escolha do *Airamo* é feita por todos os membros da comunidade Warao através do voto, e para tanto é critério que o *airamo* seja uma referência de liderança, responsável e que possa articular projetos sociais, econômicos e políticos com o governo.

11- Fruto da vida (Meio Ambiente) / *Oji*: É o fruto *buriti* (nome científico *Mauritia flexuosa*), conhecido em espanhol como *moriche*, fruta silvestre que cresce em meio as florestas, às margens do rio Orinoco e também nas áreas de terra firme e alagadas (conhecido por eles como áreas de “*montanha*”). Este ambiente se chama em espanhol *morichale* (*Ojiduna em Warao*) por ter várias árvores de *buriti*, consideradas por eles como árvores da vida (*ojidu*), pois esta árvore é muito importante para a sobrevivência dos Warao por ela está presente em várias atividades da sua vida, por exemplo, na alimentação produzem a *yuruma* que é um alimento líquido de cor branca retirado do tronco desta árvore, já no artesanato utiliza-se a fibra da palha para fazer chapéus, coroas, cestos, bolsas, etc.

12- Bem viver (atividades saudáveis) / *Ero*: É uma planta geralmente do tipo trepadeira, com função medicinal, utilizada na cura de doenças intestinais, renais, respiratórias e inflamações. Em geral, é dentro do tronco dessa planta que pode ser retirada água potável. Em espanhol ela é conhecida como *Bejuco* (nome científico *Mikania*), sendo uma planta rara e de difícil acesso, encontrada apenas nas áreas de terra firme e alagadas (conhecida por eles como áreas de “*montanha*”).

13- Família / *Ma Warao Tuma*: Significa família Warao. De acordo com a fala deles em sala de aula, a família tradicional Warao é bastante unida, e seguem valores e princípios onde eles ajudam uns aos outros, configurando uma prática de comunitariedade, onde expressam solidariedade, cooperatividade, fraternidade e respeito mútuo, tanto nos bons tempos, quanto nos tempos ruins, enfrentando qualquer problema juntos. “Não importa o lugar onde a gente vive ou aonde estamos, o que importa é que mantemos as nossas origens sempre juntos” (Omar Sinfontes, 2018).



O perfil de entrada e saída de alunos Warao atendidos na escola dos indígenas Warao tem como finalidade garantir uma formação crítica do sujeito transcultural (ver diagrama na figura 03), ou seja, são aqueles que se apresentam conscientes da necessidade de re-existirem em novos contextos sócio-culturais que a eles são impostos. Desenvolvendo “modus operandis” (Bourdieu, 1984) capazes de se reconstruírem em territórios antes desconhecidos, ou seja, promovendo a sua re-territorialização com “*otros*” modos de vida sem desconstruir a identidade Warao, mas agregando novos saberes que lhes convêm proteger as práticas tradicionais do seu “bien vivir” (projeto de vida).

A reconfiguração da cultura Warao na cidade de Belém, não significa submeter-se a subalternização do sistema dominante, mas a capacidade de transgredir as fronteiras culturais sem que para isso tenha que abrir mão de suas práticas tradicionais, mas de incorporar novas práticas em nome de uma identidade transterritoriais, que pode ser de caráter transitório, para poder *suprerviver* (Walsh, 2019) em terras estrangeiras. Para Malinowski, (1940) 1983) a transculturação dos sujeitos, traz na sua definição, os exemplos de suas observações das relações sociais de Cuba:

Un proceso en el cual emerge una nueva realidad, compuesta y compleja; una realidad que no es un aglomeración mecánica de caracteres, ni siquiera un mosaico, sino un fenómeno Nuevo, original y independiente (Malinowski, (1940) 1983)

A partir dos desafios estabelecidos na construção de uma nova política que atendesse por meio de um projeto de educação diferenciada do e para os indígenas Warao. Logo a equipe da coordenação e professores trataram de organizar estratégias de formação técnica e pedagógicas (formação continuada) para estes aplicarem no processo de ensino e aprendizagem dos educandos Warao. Para tanto, foi necessário articular os eixos temáticos com as demandas imediatas dos grupos de famílias que almejavam resolver questões cotidianas: mobilidade urbana (dificuldade no uso de transporte urbano), relações sociais inter- famílias (dificuldades na convivência entre comunidades e de dialetos diferentes), Falta de cuidados com o corpo e com o meio ambiente, “violência doméstica” (impactos das práticas tradicionais com a legislação nacional), situações de racismo (negação de direitos), direito a identidade e comunicação (dificuldade de se comunicar na língua portuguesa).

Diante das dificuldades foram desenvolvidas as seguintes atividades por meio da pedagogia de projetos: Formação continuada dos professores para atuar com os Warao promovidas pela SEDUC/CEJA/CEEIND, Processo pedagógico de formação crítica e política desenvolvido durante a construção do “Protocolo de Consulta Prévia, Livre,



Informada e de Consentimento” (Convenção 169 da OIT) apoiado pelo MPF, atividades multilíngue desenvolvidas por meio da pedagogia de projetos decoloniais, atividades de classe transdisciplinar: alfabetização e letramento por meio de ações pedagógicas na produção de respostas transdisciplinares para os problemas supracitados(ver mosaico de fotos: Exemplos de ações da CEJA e CEEIND na execução do Projeto da EJA-Warao).



Figura 03: Diagrama do Projeto Pedagógico Saberes da EJA-Warao
Fonte: Costa-Lima, sistematizado pelo auto (2019).

Exemplos de ações da CEJA e CEEIND na execução do Projeto da EJA-Warao

Formação de Professores para atuar com os Warao em consonância com o projeto pedagógico



Formação continuadas de Professores – promovidas pela SEDUC/CEJA/CEEIND



Processo pedagógico na construção do protocolo de consulta prévia apoiado pelo MPF



Construção do protocolo de consulta prévia (Convenção 169 da OIT) – com parceiros Seaster e NUFI/UEPA



Atividades multilíngue desenvolvidas por meio da pedagogia de projetos decoloniais



Atividades de classe transdisciplinar: Centílo, letramento, processamento de alimento, arte e musicalidade



Aulas transdisciplinares: Centílo, letramento, processamento de alimento, arte, musicalidade e campo



Fonte das fotos: Acervo pessoal dos professores do projeto: Barbara Balieiro, Marcos Costalima (2018 e 2019)

A primeira educação escolar indígena Warao a ser reconhecida no espaço urbano da Amazônia paraense

A educação escolar indígena Warao já é uma realidade multilíngue, que se afirma como uma política pública promovida pelo governo do estado na cidade de Belém. Para chegar a essa conquista foi necessário compreender a realidade jurídica para este grupo de indígenas imigrantes ser atendido pelo sistema de educação nacional.

A opção pela legislação indigenista foi necessária em função desta já se encontrar no estágio consolidado nas diferentes práticas sócio-políticas dos indígenas brasileiros, o mesmo não podendo falar sobre o estatuto do estrangeiro (Lei nº6.815/1980) que foi



alterada pela lei de migração (Lei nº13.445/2017) . As políticas indigenistas no Brasil atendem inclusive os que têm, por tradição a migração voluntária entre países, a exemplo, dos povos Guarani. Essa prática consuetudinárias dos povos indígenas reforça o entendimento que os povos Warao podem ser contemplados pelos marcos regulatórios que atendem os direitos desses povos.

A educação escolar indígena Warao hoje, necessariamente passa por processo de resignificação para o seu reconhecimento enquanto modalidade dentro do sistema estadual de ensino. Esse processo é composto de um conjunto de dispositivos legais que devem orientar as práticas pedagógicas e administrativas tais como: a construção e implementação de um projeto político pedagógico, um quadro de matrizes curriculares por níveis de ensino (infantil, fundamental - I e II - e médio) que reconheça as tradições educacionais (multietário), formação específica da comunidade escolar que visa a organização e sistematização dos saberes indígenas (cosmogonia), produção de materiais didáticos, infraestrutura com arquitetura adequada à cultura indígena Warao, estruturas flexível de avaliação quantitativa e qualitativa, áreas de conhecimento de formação intercultural e metodologias próprias de ensino e aprendizagem.

A educação escolar indígena Warao em território paraense torna-se mais desafiante quando a questão da cultura migratória afeta as dinâmicas pedagógicas que são desenvolvidas no ambiente escolar. A Lei de Diretrizes e Base (Lei nº 13.415/2017) estabelece uma carga horária anual mínima por cada níveis de ensino a ser cumprida durante o período de 200 dias letivos. Essa normativa passa a ser um entrave para o controle da frequência dos educandos Warao que costumam migrar quando encontram falta de segurança, assistência social e/ou financeiras. Os estudantes indígenas que migraram podem ainda retornar para escola, porém, a sua ausência, durante o período migratório, não deve ser caracterizado como um ato de desistência ou abandono escolar para que não cause prejuízo para escola (Censo Escolar/INEP/MEC) e tampouco para aqueles que são beneficiários de programas sociais como: Benefício de Prestação Continuada (BPC) e Bolsa Família.

A educação escolar Warao tem demandado a oferta de cursos de qualificação profissional (Itinerários formativos do campo e do espaço urbano) como uma necessidade imediata para a inclusão dos estudantes indígenas no mercado de trabalho, porém, para contemplar estes educandos é necessário promover uma reestruturação dos critérios de seleção e matrícula uma vez que eles chegam com o nível de escolaridade abaixo do que prevê as normativas das instituições de educação



profissionalizante. No entanto, há a necessidade que as instituições possam desenvolver mecanismos de avaliação que façam o reconhecimento de saberes pré-existentes (escolares e tradicionais).

O projeto foi implementado, portanto, para realizar, inicialmente, ações pedagógicas no contexto da educação universalizante, porém, ao longo de quase dois anos de existência, chegou-se a conclusão que é eminente e urgente a criação e o reconhecimento da escola indígena Warao, como uma instituição de referência que valoriza a transterritorialidade dos sujeitos de direitos que lutam por um espaço pedagógico voltado para uma realidade multiétnica, multietária, plurinacional, multilíngue e transcultural.

Para não terminar...

Este texto tem como efeito relatar experiências da educação escolar indígena dos Warao na cidade de Belém, em franca expansão, mas ainda busca aperfeiçoar desafiando o sistema que mesmo para o ensino convencional das diversidades necessita de novos parâmetros que consolide práticas “otros” (decoloniais) para este projeto em piloto de educação dos Warao se torne efetivo como política de educação pública no estado do Pará.

Faz-se, portanto, ascenar para alguns desafios que ainda merecem ser superados: 1. Criar políticas públicas para imigrantes considerando povos indígenas no Estado do Pará; 2. Regulamentar /Normatizar o atendimento integrado entre rede de instituições públicas e da sociedade civil (intersectoriais); 3. Garantir a continuidade na oferta de turmas diferenciadas considerando o intenso movimento de fluxo migratório interno; 4. Consolidação de turmas/ingresso de forma diferenciada no censo escolar; 5. Formação continuada para profissionais da educação (indígenas e estrangeiros); 6. Contratação de técnicos, professores e profissionais especializados (antropólogos, assistente sociais, psicólogos) para a Ed. Escolar Ind. com metodologias transdisciplinares e multilíngue; 7. Transporte escolar (integral) no espaço urbano; 8. Produção de cartilhas com orientações para as demandas indígenas e estrangeiros; 9. Aquisição e elaboração de material escolar e didático multilíngue; 10. Garantir condições para formação continuada aos profissionais da educação antes e durante o período letivo; 11. Garantir infraestrutura das escolas para receber e manter as atividades pedagógicas e as transterritorialidades, considerando a realidade intercultural crítica; 12. Garantir que no espaço escolar seja desenvolvido Sistema de atendimento social interinstitucional



(documentação pessoal, jurídico, saúde e de outros serviços de interesse difusos que se remetem aos povos indígenas e imigrantes estrangeiros.

Notas

Artigo 36: 1. Os povos indígenas, em particular os que estão divididos por fronteiras internacionais, têm direito a manter e desenvolver os contatos, as relações e a cooperação, incluídas as atividades de caráter espiritual, cultural, política, econômica e social, com seus próprios membros, assim como outros povos através das fronteiras. 2. Os Estados, em consulta e cooperação com os povos indígenas, adotarão medidas eficazes, para facilitar o exercício e garantir a aplicação deste direito.

² Este acordo continua em processo de negociação administrativa entre as duas entidades: SEMEC e SEDUC.

³ SIGEP é o Sistema Integrado de gestão de pessoas, que gerencia todo o processo de matrículas e avaliação dos alunos matriculados na rede da SEDUC, onde se encontra a base de dados que é lançado, anualmente, no Censo Escolar do MEC.

Bibliografia

Yamada, Erika & Torelly Marcelo (Organizadores). Aspectos jurídicos da atenção aos indígenas migrantes da Venezuela para o Brasil – Brasília : Organização Internacional para as Migrações (OIM), Agência das Nações Unidas para as Migrações, 2018.

Sanoja, M y Vargas, I. (2007). El legado territorial y ambiental Indígena prehistórico e histórico. GeoVenezuela, Tomo I: La geografía histórica del poblamiento territorial venezolano. Caracas: Fundación Empresas Polar. 416 p.

Demo, Pedro. Educar pela pesquisa, Campinas: Editora Autores Associados, 1996. 120p.

Ministério da Educação, Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/ Brasília: MEC ;SEF, 2002.

Grupioni. Luis Danisete Benzi (Org.). As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

Caderno de Apresentação: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

Guia Formador: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.



Silva, Luiz Fernando Villares (Org.). Coletânea da legislação indigenista brasileira. – Brasília: CGDTI/FUNAI, 2008.

Guimaraens. Dinah (org.). Estética transcultural na Universidade Latino – Americana: novas práticas contemporâneas – Niterói: Eduff, 2016.

Freire. Atawallpa Ovedo. Buen vivir vs. Sumak kawsay : reforma capitalista y revolución alter-nativa; Uma propuesta desde los Andes para salir de la crisis global. Ediciones CICCUS, 2013.

Freire, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

Pedagogia do oprimido. 59.ed. Revista atual – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

Silva. R. G. da Costa; Lima. L. A. Pereira; Conceição. F. Sales da (Orgs.). Amazônia: dinâmicas agrárias e territoriais contemporâneas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

Cruz. V. do Carmo, Oliveira. D. Araújo de (Org.). Geografia e giro decolonial: ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico/ 1.ed. – Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017.

Dalmolin, Gilberto Francisco. O papel da escola entre os povos indígenas: de instrumento de exclusão a recurso para emancipação sociocultural. Rio Branco: EDUFAC, 2004. 425p.

Fernando Hernandez e Montserrat Ventura; trad. Jussara Haubert Rodrigues. – 5 ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 1998..

Hernández, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho- Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Walsh. Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDFXXvmi=di9ixOJob3xjBuscxZPZhqoEsplxlhlzBvSzkDZvGWP>.

Acessado em 26/10/2019.



La estructuración simbólica del vínculo cotidiano escuela – familia

Olivia León Cruz

Resumen

El objetivo primordial de esta investigación consiste en generar una aproximación teórico - metodológica que contribuya a la comprensión de la estructuración simbólica del vínculo cotidiano escuela – familia, en relación con el aprovechamiento escolar en estudiantes de secundaria. La problemática a abordar surge de mi práctica docente, en la que identifiqué mediante la aplicación del Sistema de Alerta Temprana (SISAT), fuertes dificultades en el área de cálculo mental, aproximadamente un 80% de 25 alumnos presentó complicaciones para desarrollar operaciones que únicamente implican el manejo de operaciones básicas. Tal problemática será abordada desde los ejes: a) el derecho a la educación con base en los criterios de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, y b) las políticas públicas y privadas de la familia, asumiendo que las familias poseen recursos propios para hacer frente a sus necesidades. El paradigma cualitativo es el marco en el que se desarrolla la lógica de abordaje, y la etnometodología la base sobre la cual se desencadenan las formas y procedimientos de acercamiento al problema de estudio desde un enfoque interpretativo – comprensivo en una dimensión sociocultural. Como conclusiones preliminares de esta investigación en proceso, encuentro que el vínculo escuela familia se ha fracturado, debido a ello pretendo encontrar cuáles son los elementos que estructuran actualmente esa relación, sus alcances y repercusiones en una población de jóvenes de secundaria, ubicados en el municipio de Chimalhuacán, Estado de México.

Palabras clave: política pública, educación, escuela, familia, juventud.

Introducción

El reporte parcial de investigación en curso que aquí desarrollo, titulado: La estructuración simbólica del vínculo cotidiano escuela – familia, se enmarca en el programa de Maestría en Investigación de la Educación impartida en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), cuya orientación tiende a la “producción del conocimiento educativo para el análisis, comprensión, intervención y/o transformación de las prácticas profesionales del magisterio y del campo educativo” (ISCEEM, 2011, p. 29), inscrito en el campo de conocimiento: Educación, Cultura y Diversidad Cultural.



El tema que presento sostiene relación con el Grupo de Trabajo 23: Sociología de la educación, políticas educativas y deporte, de manera más específica con la línea temática 2: Políticas públicas en el campo educativo, ya que mi problema de investigación consiste en abordar la estructuración simbólica del vínculo cotidiano escuela – familia, desde los ángulos del derecho a la educación, así como de las políticas públicas y privadas de la familia. Esta relación ha sido documentada en los estados del conocimiento elaborados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en las décadas precedentes: 1982-1992, 1992-2002 y 2003-2011 con 81, 75 y 183 trabajos reportados respectivamente (Salinas, 2013).

En el caso de la última década los trabajos fueron caracterizados dentro del campo: “Familias y Educación”, ubicado en el área “Educación, desigualdad y alternativas de inclusión”, para abarcar una mayor variedad de temas de interés como: familias y escuela, familias y educación no formal, migración, familias y educación y educación para la salud y familias, mismos que son analizados desde la participación social, la educación inicial, especial, primaria, secundaria, media superior, superior, cultura y escuela, educación a padres, etc.

Derivado de una revisión detallada de los resultados que presenta dicho estado del conocimiento en el campo que nos ocupa, deduzco 3 rasgos generales: a) una notable inclinación por las investigaciones de tipo cualitativo, b) una mayor apertura a emplear el término familia para referirse a una variedad de formas posibles de manifestarse sin restringir su uso a una idea tradicional de la misma, y c) los estudios sostienen que existe una fuerte correlación entre la familia y el aprovechamiento escolar de sus miembros, que si se provee de opciones a las familias para participar en las actividades escolares, se verán favorecidos los procesos educativos que ocurren dentro y fuera de las aulas, es decir, se “considera a la familia no sólo como medio para lograr aprendizajes para algunos de sus miembros, sino como sujetos mismos de la educación” (Salinas, 2013, p. 131).

La investigación se lleva a cabo en la Escuela Secundaria Oficial 0588 “Tierra y Libertad” por ser este el medio en el que identifiqué la problemática planteada, y porque institucionalmente se otorgaron las facilidades necesarias para su desarrollo. La escuela imparte clases únicamente en el turno matutino a 13 grupos, su matrícula es de aproximadamente 550 estudiantes. Dado que las características del estudio no implican un proceso comparativo, únicamente trabajaré con los grupos inscritos en segundo grado.



El estudio que presento parte de la hipótesis de que el vínculo escuela – familia está fracturado debido a las condiciones socio-económicas que caracterizan el contexto de dicha población. Tal supuesto surge de la escasa participación de los padres hacia las actividades a las que son convocados por parte de la institución escolar. De esta manera, el objetivo general de la investigación radica en comprender e interpretar los procesos que estructuran el vínculo cotidiano escuela – familia en relación con el aprovechamiento escolar de los estudiantes; por lo que la pregunta central consiste en conocer ¿cómo se estructura simbólicamente en la vida cotidiana el vínculo escuela familia y de qué manera impacta en el aprovechamiento escolar de sus miembros?

Presento en las páginas siguientes lo relacionado con el enfoque teórico – metodológico en sus niveles teórico, metodológico y tecnológico que sostienen el trabajo, así como algunos componentes cruciales que hacen parte de la construcción del problema de investigación. Posteriormente expongo una discusión acerca de los objetivos trazados y de los resultados parciales en torno al abordaje teórico – metodológico empleado, el cual es puesto a discusión por tratarse de una manera de construir conocimiento desde la narrativa. Finalmente coloco las referencias bibliográficas empleadas para la construcción de este trabajo de investigación.

Vínculo escuela – familia: el abordaje teórico – metodológico.

Los elementos medulares que conformaron el punto de partida fueron el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria y la participación de la familia. La propia experiencia profesional hizo posible observar los ínfimos resultados que obtienen los estudiantes en pruebas de cálculo mental elemental, así como el escaso compromiso de la familia en torno a la formación académica de sus hijos. Sin embargo, lo que no es claramente visible son los componentes estructurales que sostienen el vínculo escuela – familia, como condición antecedente del rendimiento escolar, lo que nos conduce a abordar a este último no como resultado, sino como componente de un proceso.

Considero importante señalar que en la fase de problematización tuvo lugar una serie de actividades, algunas de ellas no realizadas de forma secuencial sino simultánea, y no exclusivamente definidas de forma previa sino incorporando elementos derivados de un acercamiento paralelo al campo, desde el cual se conformó el problema de investigación, ya que asumo como fundamentales las aportaciones directas de los sujetos participantes. Indagué en primer lugar acerca del estado que guarda la educación secundaria en México, los indicadores que reflejan el desempeño académico



de los estudiantes de secundaria en los niveles local, estatal, nacional e internacional, realicé observaciones, entrevistas a alumnos, docentes, etc.

Anexo 1 Cuadro 1

Simultáneamente fui articulando la problematización y la comprensión a la par de la revisión teórica pertinente, lo que generó nuevas interrogantes e inquietudes que condujeron a una nueva inserción al campo, posibilitando así la incorporación de nuevos elementos a problematizar. De esta trayectoria de idas y vueltas entre la teoría, el campo, las discusiones y la experiencia profesional, surgieron los ejes transversales de la investigación así como las categorías de análisis. Conuerdo entonces con la propuesta de Sánchez, R. (1993) en cuanto a que problematizar atañe a un proceso complejo mediante el cual se va decidiendo paulatinamente lo que se desea estudiar, en el cual pueden ocurrir una desestabilización de los planteamientos previos a fin de acudir a una clarificación de los mismos, conformando una construcción gradual del problema (p. 3).

En relación al nivel teórico, el paradigma cualitativo es el marco en el que se desarrolla la lógica de abordaje, y la etnometodología la base sobre la cual se desencadenan las formas y procedimientos de acercamiento, interpretación y comprensión del problema de estudio, desde un enfoque interpretativo – comprensivo en su dimensión sociocultural. Se emplea este método pues citado en Rodríguez, Gil & García (1999), De Landsheere señala que se centra en “el estudio de los métodos o estrategias empleadas por las personas para construir, dar sentido y significado a sus prácticas sociales cotidianas... no le basta con la simple comprobación de regularidades, sino que desea también y sobre todo explicarlas” (p. 50).

En cuanto a los aspectos epistemológicos relacionados con la delimitación de la perspectiva etnosociológica, Daniel Bertaux en su texto “Los relatos de vida” apunta una serie de componentes que la describen y fundamentan. En primer lugar señala que ésta perspectiva es “un tipo de investigación empírica basada en el trabajo de campo, inspirado en la tradición etnográfica para sus técnicas de observación, pero que construye sus objetivos por referencia a ciertas problemáticas sociológicas” (Bertaux, 1997). Esto demanda la capacidad de escuchar y observar atentamente los gestos y discursos de los informantes, a través de la elección precisa de las tecnologías a utilizar, de manera que el análisis de las conversaciones y su descripción se lleva a cabo tomando en cuenta los factores espacio – tiempo – contexto, en intersección con las



categorías teóricas para la interpretación, con la finalidad de captar el sentido del acontecimiento estudiado.

En relación con las ideas anteriores y dado que la materia prima de esta investigación son los relatos de alumnos y padres de familia, retomo los planteamientos de Paul Ricoeur para sostener la pertinencia de elaborar narrativas que nos acerquen a la comprensión del fenómeno que nos ocupa. Para él, la acción humana en general y la educativa en particular generan acciones susceptibles de ser narradas, que pasan por el acceso a la cultura y se desarrollan en un mundo impregnado de signos y símbolos que constituyen la identidad del agente – personaje, a través de las narraciones reales o ficticias que le son contadas. El aporte fundamental del autor radica en que la vida está estructurada simbólicamente en una dimensión de tiempo conformada por la interacción del pasado, presente y futuro, en la que prevalece una tradición histórica de símbolos que son heredados y adoptados por la persona y que deben ser reelaborados en el presente como consecuencia de la acción educativa, que tiene como uno de sus propósitos “desarrollar una inteligencia histórica capaz de discernir en qué herencias culturales se está inscrito, es una búsqueda de los orígenes de la historia de la comunidad en la que hemos nacido” (Bárcena & Mèlich, 2014, p. 109).

Así, configuraré 4 narrativas derivadas de la acción educativa y de la vida cotidiana de padres de familia y estudiantes, que permitan el acercamiento a los elementos que estructuran simbólicamente su vínculo, que derivan de su pasado, constituyen su presente y que pueden perdurar o modificarse en el futuro.

En el orden de lo metodológico, desde una perspectiva sociocultural trabajo con categorías, la primera de ellas alude a los sujetos mismos de la investigación (los jóvenes), y la otra es relativa a los mecanismos que activan dichos sujetos en la relación familia – escuela (el vínculo escuela - familia).

La categoría juventud será analizada desde los planteamientos de Rossana Reguillo en cuanto a que “la juventud es un “estado”, no una etapa de transición, ni un proceso de metamorfosis” (Reguillo, 2000, p. 106). Lejos de asumir a la juventud como una transición de una etapa a otra, se propone entenderla como un estado provisto de contenido como: situación laboral, condiciones de vida, espacio vital, nivel educativo, redes sociales físicas y virtuales, constructores de escuela, de comunidad escolar y de la vida misma.



La segunda categoría la constituye “el vínculo escuela - familia”: entendido como la estructura que tiene lugar a partir de las necesidades familiares y de los requerimientos escolares, la cual es habitada por diversas condiciones sociales, económicas, culturales, y por lo tanto simbólicas. Tales categorías serán analizadas bajo la guía de dos ejes de problematización: a) el derecho a la educación y b) las políticas públicas y privadas de la familia.

Eje 1, “El derecho a la educación”: este eje dará lugar al análisis del derecho a la educación desde los criterios que propone Tomasevski: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, ya que no es suficiente el hecho de estar inscrito a una institución educativa, el ejercicio del derecho no concluye ahí, ese es solo su principio. Como ya señalé, en la práctica cotidiana como docente, se corrobora que los alumnos no ostentan el nivel de conocimientos que deberían tener de acuerdo con su grado de estudios, lo cual puede representar una omisión al derecho que aquí se discute.

Eje 2, “Las políticas públicas y privadas de la familia”: el ámbito de lo familiar considerado elemento fundamental de toda estructura social en general y determinante en el desempeño académico de sus miembros en particular, también será estudiado a partir de las políticas públicas diseñadas específicamente para éste. Se analizarán las políticas públicas existentes o no en este rubro, así como su dinámica de operación desde el nivel federal, y sus modos de aplicación o disuasión en lo local. Cabe señalar que la política no será únicamente entendida en el plano gubernamental, sino en la capacidad de acción que tiene la familia para resolver sus necesidades particulares. Con tales planteamientos desgloso a continuación los objetivos y preguntas tanto generales como específicos:

Objetivo general: comprender e interpretar los elementos que conforman la estructuración simbólica del vínculo cotidiano escuela – familia.

Objetivos específicos:

- Explorar las vivencias del vínculo escuela – familia entre los jóvenes.
- Identificar los procesos que constituyen y/o fracturan el vínculo escuela – familia.
- Conocer los dispositivos de poder con los que cuentan las familias de la localidad.
- Sistematizar el concepto de juventud que prevalece entre los jóvenes, la familia y la escuela.



Pregunta general: ¿Cuáles son los elementos que estructuran simbólicamente el vínculo cotidiano escuela – familia?

Preguntas específicas:

- ¿Cómo ven los jóvenes las vivencias que ocurren en el vínculo escuela – familia?
- ¿Cómo se estructura la relación simbólica del vínculo escuela – familia?
- ¿Cuáles son los dispositivos de poder con los que cuentan las familias de la localidad?
- Desde la mirada de los jóvenes, la familia y la escuela, ¿qué habita el concepto de juventud en Chimalhuacán?

El diseño de investigación está conformado por trabajo documental y de campo. Como ya mencioné, la lógica de abordaje parte en primer lugar de un acercamiento al campo con el fin de recuperar elementos que abonaron a la problematización, enriqueciéndolo con trabajo documental así como con la experiencia profesional, para luego regresar nuevamente al campo, pues es ahí donde se recuperarán los elementos que darán cuerpo y sustento a la investigación.

En cuanto al nivel tecnológico, dado que la principal técnica y fuentes de datos para la recopilación de información es el diálogo, la observación y las notas de campo, me encuentro desarrollando actividades en el campo que hagan posible la interacción cara a cara con los alumnos, docentes, directivos y padres de familia mediante la ejecución de las siguientes tecnologías:

- La observación participante en actividades escolares en las que se identifique la presencia e interacción familia – escuela.
- Entrevistas a alumnos y padres de familia sobre el vínculo cotidiano escuela – familia.
- Taller sobre los alcances de la escuela en la vida de los jóvenes.
- Aplicación de encuesta a padres de familia, estudiantes, profesores y directivos.
- Construcción de las narrativas.



La estructuración simbólica del vínculo escuela – familia: algunos resultados preliminares.

En las siguientes líneas expongo algunos resultados preliminares derivados del proceso de problematización que articula la propia experiencia docente y el trabajo de campo: las observaciones, entrevistas y la ejecución de un taller para padres.

Las autoridades escolares identifican la ausencia de políticas públicas efectivas, diseñadas específicamente para las familias, mediante las cuales se dote de herramientas o estrategias que apoyen en la resolución de sus necesidades cotidianas. El director del plantel en cuestión expresa en entrevista que: “todas las familias quieren una mejor calidad de vida, pero no saben cómo hacerle, aunque también hay gente muy preparada que tiene muy claro hacia dónde quiere llevar a sus hijos, pero los resultados son variables en ambos casos... esto pudiera empatarse con una política de formación a nivel federal para que socialmente tuviera impacto una política de atención a la familia y a los hijos... eso es tarea de cualquier gobierno responsable”¹. De esta manera, es posible sostener que al menos una autoridad educativa visibiliza la necesidad de generar políticas públicas efectivas que deriven en beneficios claros para las familias.

Derivado de las entrevistas preliminares que abonaron al proceso de problematización, se encuentra que la familia es percibida como un recurso medular al que se puede acudir y con el cual se puede contar de manera prácticamente incondicional, no obstante, aunque ocupa un lugar preponderante en la vida de los estudiantes, también es percibida por parte de profesores, autoridades e historiadora, como cada vez más distante de la vida no solo escolar sino cotidiana de los estudiantes: “Los papás tienen que salir a trabajar para cubrir las necesidades de la familia. La familia está unida y no, comparten un mismo espacio pero al parecer la comunicación entre los miembros de la familia cada vez se va haciendo más limitada”² señala en entrevista una profesora del plantel.

Con base en los referentes obtenidos a raíz de la realización del taller para padres, se desestabiliza en primer lugar la idea que se tenía con respecto a la participación de los padres en las actividades escolares, ya que lo que se observó es que sí tienen interés en participar en actividades que les ofrezcan espacios de intercambio de experiencias, conocimientos, así como la posibilidad de encontrarse afectivamente con sus hijos, cabe señalar que al cierre del mismo tuvo lugar un encuentro fuertemente emotivo entre padres e hijos, dándose la oportunidad de externarse pensamientos y sentimientos de



manera recíproca. Esta experiencia condujo a los padres a externar la necesidad de realizar actividades similares que contribuyan a reforzar el vínculo padre / tutor – hijo.

Se observa que la misma dinámica escolar la cual implica una gran cantidad de aspectos por atender, pierde de vista actividades como ésta que pretenden ofrecer espacios de enseñanza/aprendizaje con los padres de familia, relegándola, restándole tiempo y facilidades para su completa ejecución, es decir, la dinámica escolar puede ser en sí misma, su propio obstáculo para la implicación de los padres en las actividades escolares.

Por su parte las autoridades municipales señalan que la dinámica actual de las familias, que les requiere insertarse en el ámbito laboral a prácticamente la mayoría de sus miembros, merma una comunicación efectiva que genere redes de apoyo sólidas entre ellos, pero que aún así, existen jóvenes que logran salir adelante sin la presencia de los padres y/o sin los recursos materiales suficientes.

Los padres de familia por su parte, perciben un distanciamiento entre ellos y la escuela, refieren sentirse atendidos solo en lo referente a los aspectos económicos que les requiere la escuela, pero que no encuentran otras formas de apoyo en la misma.

Discusión

Una línea medular que emerge de la investigación en curso surge de la situación que viven las familias de Chimalhuacán y su relación con las políticas públicas, tomando en cuenta que “en Chimalhuacán hay muchas jefas de familia, se hacen unas filas muy largas en las Oficinas de Desarrollo Social de mujeres en busca de la ayuda”³, se hace necesario continuar investigando acerca de las cifras oficiales respecto a esta población (sin omitir las otras formas de constitución familiar), así como de las líneas de apoyo que ofrece el municipio que conduzcan a la comprensión e interpretación de los procesos que conducen a esta forma de conformación familiar así como de su impacto en el desarrollo personal y social de los mismos, de manera más específica en el ámbito escolar.

La otra línea crucial de indagación tiene que ver con las formas en que la escuela está entendiendo e involucrando a las familias, si son tomadas en cuenta las diversas formas de constitución familiar en el desarrollo de las actividades escolares que requieren la participación de la familia.



Notas

¹Fragmentos de entrevista a director de la Esc. Sec. Ofic. 0588 “Tierra y Libertad”, derivado de mi trabajo de campo en proceso: “La estructuración simbólica del vínculo cotidiano escuela – familia”.

²Fragmento de entrevista a profesora de la Esc. Sec. Ofic. 0588 “Tierra y Libertad”, derivado de mi trabajo de campo en proceso.

³Fragmento de entrevista a historiadora del municipio de Chimalhuacán derivado de mi trabajo de campo en proceso: “La estructuración simbólica del vínculo cotidiano escuela – familia”.

Anexos

Anexo 1

| | |
|--|--|
| <p style="text-align: center;">Institucional</p> <p>80% de 25 estudiantes con dificultades para realizar operaciones de cálculo mental básicas (SISAT, 2018).</p> | <p style="text-align: center;">Estatal</p> <p>Índice de Cumplimiento de la Responsabilidad Educativa (ICRE, 2018), el Estado de México cumple con su responsabilidad en cuanto al aprendizaje en un 53.5%</p> |
| <p style="text-align: center;">Nacional</p> <p>INEE Informe sobre la Educación Obligatoria en México 2018, 3° de secundaria:</p> <p>65% Nivel de logro I 22% Nivel de logro II 9% Nivel de logro III 5% Nivel de logro IV</p> | <p style="text-align: center;">Internacional</p> <p>PISA 2015</p> <p>Japón 529 puntos Estonia 524 Finlandia 523 México 416</p> |

Cuadro 1. Indicadores del desempeño académico en lo local y extra local. Fuente: León, 2019. Elaboración propia con base en experiencia laboral, INEE (2018), ICRE (2018), PISA (2015).

Referencias

- Bárcena, F., & Melich, J. C. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Madrid: Miño y Dávila.
- Bertaux, D. (1997). *Los relatos de vida*. España: Bellaterra.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. España: Paidós .
- De Garay, G. (. (1997). *Un enfoque metodológico de las historias de vida*. México: Instituto Mora.
- Ricoeur, P. (1989). *La vida: un relato en busca de narrador*. Buenos Aires: Docencia.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. España: Aljibe.



Salinas, B. (2013). *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión 2002-2011*. México: COMIE, ANUIES.

Wittrock, M. (1986). *La investigación de la enseñanza, métodos cualitativos y de observación* (Vol. II). España: Paidós Educador.

ISCEEM. (2011). Programa de la Maestría en Investigación de la Educación. *Gaceta ISCEEM*(38), 29.

Reguillo, R. (2000). Las culturas juveniles un campo de estudio. En G. Medina, *Aproximaciones a la diversidad juvenil* (págs. 19-43). México: El Colegio de México.

Sánchez, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles educativos*(61), 3, 9.

Tomasevski, K. (s.f.). <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar>. Recuperado el 5 de Diciembre de 2018, de <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf>



Enseñanza de Historia y Derechos Humanos: desarrollo y paradojas políticas

Márcio José Pereira
Angelo Aparecido Priori

Resumen

Partiendo de la premisa que los Derechos Humanos son naturales y universales, y profundamente ligados a la esencia del ser humano, independientemente de cualquier conjunto normativo y se extienden a todos. Entendemos que esa universalidad implica el reconocimiento de que todos los individuos son portadores de derechos por el mero hecho de su existencia. La percepción de que el individuo es sujeto de derechos por ser una persona, y no por ser un ciudadano de un determinado Estado, flexibilizó la noción tradicional de soberanía y consolidó la idea de que el individuo es un sujeto de derechos en el ámbito internacional. Sin embargo, esa percepción universalista arriba descrita no se constituyó históricamente como realidad y la efectividad de los Derechos Humanos sufrió reveses históricos y necesita constantemente de interferencias políticas, de legislaciones específicas y de un intrincado proceso educativo para el mantenimiento del mismo y para el combate de sus vulnerabilidades. En este sentido, el presente artículo busca dar cuerpo a la importancia que la disciplina de Historia posee en esa conjetura, pues, el debate en torno a esa temática necesariamente debe tener en cuenta la evolución histórica de la humanidad y por encima de todo, el proceso histórico de lo que se concibe la actualidad de los Derechos Humanos. El artículo se estructura en la discusión del concepto de Derechos Humanos y en la legislación vigente que normatiza y propone tal abordaje en la educación y en enseñanza de Historia en Brasil, todavía pretende, levantar las vulnerabilidades de los grupos y analizar cuáles son las paradojas de tratativas de las políticas públicas y cómo son tratados esos debates en el ambiente escolar.

Palabras-clave: Derechos Humanos, enseñanza de Historia y legislación brasileña

El presente artículo es el despliegue inicial de un proyecto más amplio que pretende investigar la importancia de la Enseñanza de Historia para la efectividad de una educación para/ sobre y por medio de los Derechos Humanos en Brasil a partir de una investigación de cómo la temática se reproduce en los cursos de graduación en Historia y cómo este aprendizaje se reconstruye en el ambiente escolar de enseñanza primaria y secundaria.



La educación básica, como espacio de formación de niños y adolescentes, debe englobar la noción de formación integral en los más variados aspectos. Entendemos que los espacios educativos se despliegan en los más variados ambientes, ya sean formales o informales, ocurriendo en las más variadas instituciones y organizaciones.

De esta manera, superamos la noción de que es solamente en la escuela donde ocurre el proceso educativo y entendemos de que la educación es continua e inherente al propio proceso de la vida en sociedad. Sin embargo, el espacio escolar posee una singularidad que lo convierte en un espacio elevado de la formación de los sujetos, ya que, es en él donde se idealiza, o por lo que se busca idealizar, un espacio ideal y propicio para que el proceso educativo ocurra de forma metódica y continua.

El método y la continuidad son características que no siempre se pueden encontrar en ambientes distintos del escolar, tal como la familia (educación domiciliar) o el grupo social debido a deficiencias estructurales y socioeconómicas de los más variados aspectos. Entendemos que debido a carencias de carácter gestacional y organizativo, asumimos también, que muchas escuelas se encuentran deficitarias en su papel de formación, sea de forma integral o singular, así como de carácter consistente y efectivo. Sin embargo, consideramos que el ambiente escolar, incluso con discapacidades, se presenta como un espacio formativo y educativo de ciudadanos capaces de vivir en sociedad y entender su papel como sujetos de su tiempo.

En ese sentido entendemos que la disciplina de Historia y el acto de enseñar Historia también tiene locus privilegiado *en el* ambiente escolar, pero hay que lidiar con tres reflexiones importantes y urgentes, como combatir la enseñanza de “historia extranjera”? ¿Cómo conectar la enseñanza de historia con la preocupación por el presente y el futuro que los adolescentes pueden experimentar? ¿Y cómo explicar que ese distanciamiento de la historia con relación a la vida es, en realidad, la constitución del conocimiento histórico?

Según Edgar Morin (2002), la ‘historia extranjera’ no es más que la idea que el dinamismo experimentado por el estudiante está fuera de la realidad transmitida por la mayoría de los profesores de historia y que la no objetivación de un relleno entre la realidad y el pasado puede hacer el contenido incomprensible para el estudiante. La idea de discutir la Enseñanza de Historia se hace pertinente para que el alumno/a no profundice ese distanciamiento, corresponde al profesor/a ser el facilitador/a de la relación enseñanza/aprendizaje, estableciendo una práctica de enseñanza que aborde



y contextualice históricamente, garantizando mayor eficacia en la comprensión de las relaciones pasado/presente.

Cabe aquí compartir la reflexión de Durval de Albuquerque (2007), que el conocimiento histórico es perspectivista, pues él también es histórico y el lugar ocupado por el historiador también se altera con el tiempo, el historiador no puede escamotear el lugar histórico y social del que habla y el lugar institucional donde se produce el saber histórico.

Lo que intentamos ilustrar es que, a lo largo de toda la historia de la humanidad, el proceso de enseñanza y aprendizaje viene sufriendo modificaciones que ahora son inherentes las políticas gubernamentales adoptadas, son sucesiones de transformaciones del currículo escolar, de la legislación que rige la educación o de la alteración de una comprensión de la vida. Lo que nos anima a enfatizar que las transformaciones también contribuyen a la relación enseñanza/ aprendizaje sea dinámica y no totalizante.

Además de las representaciones de la Historia cuatripartita y de sus contenidos, descritos en los libros didácticos, se encontró en la disciplina de Historia campo provechoso para algunos debates que trascienden la idea de contenido historiográfico, la reformulación del currículo actual propone temáticas importantes para ser abordadas en el aula como ciudadanía, relaciones étnico raciales, relaciones de género, medio ambiente y derechos humanos.

Al proponernos debatir la relación de la Enseñanza de Historia con los Derechos Humanos, podríamos componer un panorama de análisis basado en los contenidos historiográficos cuyo proceso histórico se encuentra con la temática, como la Revolución Francesa, el proceso de independencia de los Estados Unidos (entendido por algunos como Revolución Americana); la fundación de las Naciones Unidas; la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Constitución Ciudadana de 1988, etc.

Pero lo que se busca a partir de la Resolución n°2, de 30 de enero de 2012 es un diálogo que rescata la relación educador/educando, que permita que el aprendizaje entre las¹ partes sea de forma mutua. Esta relación dialógica hace que la construcción del conocimiento tenga sentido no sólo para educarlo, sino también para el educador, donde ambos desarrollarán su conciencia histórica.²

En esa perspectiva, es inaplazable discutir la importancia de la noción de Derechos Humanos en el ambiente escolar como elementos esenciales en el proceso educativo y



no sólo como contenido disciplinar. Si nos damos cuenta de que el entorno escolar es un espacio de formación integral, entonces tenemos que estar de acuerdo en que la noción de derechos humanos es fundamental en este contexto.

¿Pero qué son los derechos humanos?

La elaboración del concepto de Derechos Humanos, a pesar de estar presente en diversas constituciones, declaraciones y doctrinas, es una propuesta que remite a la expectativa de quien lo elabora y de quien lo recibe. Porque tenemos de claro que no siempre – o incluso en la mayoría de los casos – la elaboración de un concepto es hecha por grupos de sujetos que se encuentran distantes del campo social al cual determinado concepto se aplica. Esta perspectiva es muy importante cuando se tiene en cuenta el concepto de derechos humanos desde la perspectiva de la historia.

La Revolución Francesa, más que cualquier otro acontecimiento, reveló que los derechos humanos tienen una lógica interna. Cuando enfrentaron la necesidad de transformar sus nobles ideales en leyes específicas, los diputados desarrollaron una especie de escala de conceptibilidad o discutibilidad. Nadie sabía de antemano qué grupos aparecerían en la discusión, cuándo surgirían o cuál sería la decisión sobre su estatus. Pero tarde o temprano se hizo evidente que conceder derechos a algunos grupos (por ejemplo, a los protestantes) era más fácil de imaginar que a otros (a las mujeres). (Hunt, 2007, p. 150)

La discusión sobre los Derechos Humanos posee una amplitud histórica que remite a períodos anteriores a la Revolución Francesa, algunos autores encuentran espacio para enlazar el debate al Derecho Romano (476 d.C.), la Paz de Westfalia (1648) e incluso al Cilindro de Ciro en Persia (539 a.C), sin embargo, para este debate tomaremos en consideración el concepto de Derechos Humanos ratificado por la Organización de las Naciones Unidas, órgano legitimado por las naciones que la componen. Según la Organización de las Naciones Unidas, los derechos humanos son derechos inherentes a todos los seres humanos, independientemente de raza, sexo, nacionalidad, etnia, lengua, religión o cualquier otra condición. Los derechos humanos incluyen el derecho a la vida y a la libertad, a la libertad de opinión y de expresión, el derecho al trabajo y a la educación, entre otros. Todos merecen estos derechos, sin discriminación.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) es un documento clave en la historia de los derechos humanos. Redactada por representantes de diferentes orígenes jurídicos y culturales de todas las regiones del mundo, la Declaración fue proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París, el 10 de diciembre de 1948, mediante la Resolución 217 A (III) de la Asamblea General como



norma común a ser alcanzada por todos los pueblos y naciones. Establece, por primera vez, la protección universal de los derechos humanos. Desde su adopción en 1948, la DUDH ha sido traducida a más de 500 idiomas – el documento más traducido del mundo – e inspiró las constituciones de muchos Estados y democracias recientes.

Los derechos humanos no pueden ser entendidos sólo como una doctrina formulada en documentos, convirtiendo los actos y acontecimientos en un paisaje estático y único. Según Hunt, es la predisposición biológica y la disposición social a la empatía lo que posibilita el desarrollo y la expansión de los derechos humanos.

Normalmente, todo el mundo aprende a sentir empatía desde una tierna edad. Aunque la biología proporciona una predisposición esencial, cada cultura modela la expresión de empatía a su manera. La empatía sólo se desarrolla a través de la interacción social: por lo tanto, las formas de esa interacción configuran la empatía de maneras importantes. En el siglo XVIII, los lectores de novelas aprendieron a extender su alcance de empatía. Al leer, ellos sentían empatía más allá de las fronteras sociales tradicionales entre los nobles y los plebeyos, los señores y los criados, los hombres y las mujeres, tal vez incluso entre los adultos y los niños. En consecuencia, pasaban a ver a los otros – individuos que no conocían personalmente – como sus semejantes, teniendo los mismos tipos de emociones internas. (Hunt, 2007, p. 39-40)

Los Derechos Humanos son comúnmente comprendidos como aquellos derechos inherentes al ser humano. El concepto inherente a ellos, reconoce que cada ser humano puede disfrutar de sus derechos sin distinción de raza, color, sexo, lengua, religión, opinión política o de otro tipo, origen social o nacional o condición de nacimiento o riqueza. Según la ONU, los Derechos Humanos están garantizados legalmente en ley, protegiendo individuos y grupos contra acciones que interfieren en las libertades fundamentales y la dignidad humana.

Están expresados en Tratados, en el Derecho internacional consuetudinario, conjuntos de principios y otras modalidades del Derecho. La legislación de Derechos Humanos obliga a los Estados a actuar de una determinada manera y prohíbe a los Estados participar en actividades específicas. Sin embargo, la legislación no establece los derechos humanos, son derechos inherentes a cada persona simplemente porque es humana. Parte de la responsabilidad de cada estado y nación de hacerlos fundamentales a través de la legislación específica, de acuerdo con el Dictamen nº 8/2012 de la Comisión Nacional de Educación:



Los derechos humanos son fruto de la lucha por el reconocimiento, la realización y la universalización de la dignidad humana. Históricamente y socialmente construidas, se refieren a un proceso en constante elaboración, ampliando el reconocimiento de derechos frente a las transformaciones ocurridas en los diferentes contextos sociales, históricos y políticos. En este proceso, la educación viene siendo entendida como una de las mediaciones fundamentales tanto para el acceso al legado histórico de los Derechos Humanos, como para la comprensión de que la cultura de los Derechos Humanos es una de las bases para el cambio social. Así, la educación es reconocida como uno de los Derechos Humanos y la Educación en Derechos Humanos es parte fundamental del conjunto de esos derechos, incluso del propio derecho a la educación. (grifo nuestro) (Brasil, 2012, p. 12)

Por lo tanto, estudiar el papel de la Enseñanza de Historia como impulsor del debate sobre los Derechos Humanos se justifica principalmente por la inconformidad de informaciones sobre la propia relevancia de los Derechos Humanos en la educación básica, ya sea de ciclo básico y medio o de educación superior.

¿Es suficiente la legislación vigente?

Nos damos cuenta de que aunque está presente en los grandes documentos como LDB, los PCN, en el Dictamen nº 8/2012 del Consejo Nacional de Educación que hace referencia al Programa Nacional de Derechos Humanos – PNDH, y en diversas legislaciones de ámbito estatal y federal, que la mayoría de las unidades de enseñanza no tiene propuestas claras para una educación para los Derechos Humanos.

Ese año se conmemora el 70 aniversario de la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH), cada año la ONU como entidad ha apoyado y proporcionado documentación y apoyo a investigaciones que impliquen el debate de los Derechos Humanos, este año en particular se lleva a cabo el desarrollo de una gran campaña de apoyo a los Derechos Humanos. El objetivo es maximizar los debates sobre los derechos humanos en todos los frentes educativos, incluidas las no formales.

En Brasil, se articuló en 2007, a partir de una asociación del Estado con la UNESCO, el Plan Nacional para la Educación en Derechos Humanos, material referencia para fundar acciones que permean la Educación Básica (fundamental y medio) educación superior, educación no formal y educación de profesionales de los sistemas de justicia y seguridad, a lo largo del texto encontramos acciones programáticas, asociaciones para la implementación del plan y documentos para subvencionar programas, proyectos y acciones en el ámbito de la educación en derechos humanos



En tiempos difíciles y turbulentos por numerosos conflictos, nada más urgente y necesario que educar en derechos humanos, tarea indispensable para la defensa, el respeto, la promoción y la valorización de esos derechos. Este es un desafío central de la humanidad, que tiene mayor importancia en países de América Latina, caracterizados históricamente por las violaciones de los derechos humanos, expresadas por la precariedad y fragilidad del Estado de Derecho y por graves y sistemáticas violaciones de los derechos básicos de seguridad, supervivencia, identidad cultural y bienestar mínimo de grandes contingentes poblacionales. (Brasil, 2007, p.) 22)

Lo que percibimos es que en el transcurso de los años 2000, algunas acciones afirmativas pasaron a componer el escenario nacional, parte impulsado por los movimientos sociales y la organización de la sociedad civil, parte impulsada por las agendas internacionales y por los proyectos cuyo ámbito trataban exclusivamente de la implementación de proyectos para la educación en Derechos Humanos.

Sin embargo:

El Estado brasileño consolidó espacios de participación de la sociedad civil organizada en la formulación de propuestas y directrices de políticas públicas, a través de numerosas conferencias temáticas. Un aspecto relevante fue la institucionalización de mecanismos de control social de la política pública, por la implementación de diversos consejos y otras instancias. Sin embargo, a pesar de estos avances en el plano normativo, el contexto nacional se ha caracterizado por desigualdades y la exclusión económica, social, étnico-racial, cultural y ambiental, derivado de un modelo de Estado en el que muchas políticas públicas dejan en segundo plano los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales. (Brasil, 2007, p. 23)

La educación en materia de derechos humanos y su aprendizaje deben ser adoptados por todos aquellos que se interesan por ella, ya sea por individuos vinculados a las esferas gubernamentales o de la sociedad civil. Creemos que mediante el aprendizaje se garantiza la creación de una cultura de los derechos humanos que se constituye bajo valores como: el respeto, la protección y la valorización y promoción de la igualdad material de todos los sujetos, considerando para ello su historia y realidad social.

Hacer accesibles los derechos humanos a todos es una de las mayores expectativas de una educación en materia de derechos humanos, de modo que el proceso de enseñanza y aprendizaje, posibilite a los educandos y educadores el conocimiento de sus derechos y más que eso que puedan exigirlos pautados en su conocimiento previo.



El 2 de diciembre de 2011, la ONU adoptó la Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación para los Derechos Humanos, y al tratar la importancia de la educación para los derechos humanos, en todos los frentes de actuación, definió tres aspectos importantes:

| | | | |
|-----------|--------------|------------------|---|
| Educación | Sobre los | Derechos Humanos | Transmisión de conocimientos y comprensión de las normas y principios de derechos humanos, presentación histórica y jurídica sobre la creación, implantación y los valores subyacentes a los mismos y los mecanismos para su protección en Brasil y en el mundo |
| | Por médio de | | Considerar la enseñanza como herramienta de transformación, aprender y enseñar en el respeto de los derechos de educadores/as y alumnos/as y otros sujetos del espacio escolar y fuera de él |
| | Para los | | Ampliar el nivel de conocimiento hasta el punto de establecer una especie de empoderamiento de las personas, para que disfruten y ejerzan sus derechos y respeten y protejan los derechos de otros. |

Cuadro 1: vertientes fomentadas por el PNEDH (2007/2012)

Documentos como la Declaración de Derechos Humanos y Ciudadanos (1789), la Carta de las Naciones Unidas (1945) y la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) siguen siendo excelentes puntos de partida para el debate en el entorno escolar, así como, en Brasil, creemos que parte de ese “patada inicial” se puede hacer a partir de la Constitución Ciudadana de 1988, la Ley Federal nº 9.394/1996 – Ley de Directrices y Base de la Educación Nacional, del Programa Nacional de Derechos Humanos (PNDH) de 1996/2002, de la Orden nº 98/1993, que instituye el Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos, del ya citado Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos de 2007, revisado en 2012.

Existe una necesidad fundamental de distinguir entre derechos fundamentales y derechos humanos, antes incluso de abordar la amplia documentación gubernamental sobre el tema. A simple vista, estas concepciones no son, como comúnmente se entiende, sinónimos. Los derechos humanos son derechos naturales aplicables a todos los hombres, independientemente de su nacionalidad, mientras que los derechos fundamentales se refieren a la positivación de estos derechos en sus respectivos ordenamientos jurídicos nacionales, en suma, para aquellos que poseen ciudadanía.

La interpretación de Antonio-Enrique Pérez Luño es interesante para pensar estas cuestiones, el jurista entiende que:



Los derechos humanos aúnan, a su significación descriptiva de aquellos derechos y libertades reconocidos en las declaraciones y convenios internacionales, una connotación prescriptiva o deontológica, al abarcar también aquellas exigencias más radicalmente vinculadas al sistema de necesidades humanas, y que debiendo ser objeto de positivación no lo han sido. Los derechos fundamentales poseen un sentido más preciso y estricto, ya que tan sólo describen el conjunto de derechos y libertades jurídica e institucionalmente reconocidos y garantizados por el Derecho positivo. Se trata siempre, por tanto, de derechos delimitados espacial y temporalmente, cuya denominación responde a su carácter básico o fundamentador del sistema jurídico político del Estado de Derecho. (2005, p. 47):

Cabe resaltar que no hay efectivamente un problema normativo, la legislación vigente parece ser suficiente, aunque escasa y tacaña en algunos casos (como el aborto como política de salud pública), pero si se realizase de manera efectiva, con el cumplimiento de metas, análisis e implementación de programas y promoción de la dignidad humana en todos los frentes minoritarios, habría avances significativos en Brasil.

Por lo tanto, la educación en derechos humanos debe ser concebida como un instrumento de emancipación de los sujetos, en la medida en que armoniza la promoción de los valores humanos, en general olvidados en el actual contexto social brasileño, como la solidaridad y la fraternidad. Sin embargo, la educación degrada los derechos humanos y las libertades fundamentales, ayudando a la tolerancia entre los pueblos, a la paz social constante y a la promoción de la dignidad humana en el Estado democrático.

Las vulnerabilidades existentes en el país no se encuentran en su normativa, mucho menos en el conjunto legal que rige los Derechos Humanos, sino en la ineficiencia de su conciencia y en la incapacidad gubernamental de promover la dignidad humana de acuerdo con la propia Carta Constituyente Nacional.

¡Por fin... por ahora!

Debatir los temas sensibles de nuestra historia reciente, hacer posible contenidos reflexivos y fomentar en los alumnos/as el interés en clase puede ser una tarea compleja, pero hay que ampliar el lugar de la didáctica de la historia, ir un poco más allá de las metodologías de enseñanza, conducir la Historia más allá del ambiente escolar, encontrando formas de no sólo mejorar la concepción histórica, sino entender qué función tiene la conciencia histórica abordada sobre los Derechos Humanos, nos



permite entender el presente, en suma, entender la función de lo que se propone en la historia materia.³

Si el (o) historiador(a) construye una práctica de Enseñanza de Historia que no se organiza para una educación para los Derechos Humanos, creemos que es necesario un nuevo paso , un paso que avance el tiempo de la reflexión constructora y del reconocimiento amplio, un paso que pueda hacer perpetua, irreversible e irrevocable la educación para los Derechos Humanos, no sólo por las manos que legislan nuestro país, sino por la exigencia de aquellos a quienes esos derechos se dirigen, a sus sujetos y a los grupos que constituyen, vulnerables o no dentro de nuestra sociedad.³

La escuela posee no sólo el espacio para la efectividad de una educación para/sobre y por medio de los Derechos Humanos, tiene un papel preponderante para, al mismo tiempo, destacar a partir de sus prácticas de enseñanza y aprendizaje los valores universales de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y se presente junto con la sociedad civil organizada un entorno propicio para la realización de dicho debate. Entendemos el potencial de la sociedad civil organizada, de las familias y de otros órganos/entidades que se articulan fuera de las puertas escolares, pero queremos enfatizar que el ambiente escolar es el centro de esa problemática, o lo es en la educación, en el debate, la potencialización, la concientización y la socialización de los derechos humanos como práctica formativa - la escuela es espacio de reflexión y cambio y los profesores y profesoras mediadores de esa transformación.

Notas

¹ Freire, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

² El señor Rösen, Jörn. *Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa/PR. V. 1, n. 2, 16. Jul – dez. 2006. Disponible em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/Article/279> Último acceso em: 15.abr.2019.

³ ABUD, Katia Maria. *Combates pelo ensino de história*. In: Arias Neto, José Miguel (org). *Dez anos de pesquisa em ensino de história*. Londrina: Atritoart, 2005.

Referencias

Abud, Katia Maria. *Combates pelo ensino de história*. In: Arias Neto, José Miguel (org). *Dez anos de pesquisa em ensino de história*. Londrina: Atritoart, 2005.

Albuquerque Junior, Durval Muniz de. *História: a arte de inventar o passado*. Bauru: EDUSC, 2007.



Brasil. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

Freire, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

Hunt, Lynn. A invenção dos direitos humanos: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

Morin, Edgar. Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

Pérez-Luño, A. E. Los derechos fundamentales. 8 ed. Madrid: Tecnos, 2005.

Rüsen, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Práxis Educativa. Ponta Grossa/PR. V. 1, n. 2, 16. Jul – dez. 2006. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewArticle/279>
Último acesso em: 15.abr.2019.

Saddi, Rafael. O parafuso da didática da história. Acta Scientiarum. Maringá, v.,34, n. 2, p. 211 – 220, jul-dez, 2012. Disponível em: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/download/16989/9984> Último acesso: 15 abr. 2019.

UNESCO. Declaração Universal dos Direitos Humanos. United Nations Human Rights – Office of the High Commissioner, 1948.



Reivindicações Estudantis nas Ocupações de Escolas e Universidades Públicas Brasileiras

Neusa Chaves Batista
Lúcia Fernanda Ramires Felix
Rita de Cássia Soares de Souza Bueno

Resumo

No ano de 2016, a sociedade brasileira se vê frente a um movimento de resistência no campo educacional erigido pelo protagonismo de estudantes das escolas e universidades públicas. Este movimento se constituiu no bojo de ações de cunho político-governamental, tais como, a PEC nº 241/2016 que altera o teto de gastos para as instituições públicas, o PL nº 44/2015 que propõe a “escola sem partido” e a MP nº 746/2016 para o novo ensino médio. Este trabalho tem por objetivo analisar as pautas de reivindicações dos estudantes de educação básica e de educação superior examinando seus pontos de proximidades e de distanciamentos, bem como confrontá-las com a agenda política de governo. Entendemos que o sistema de ensino ocidental, na sua materialidade histórica, tem se organizado a partir de uma estrutura hierárquica e centralizadora, pouco permeável às mudanças, produzindo e reproduzindo as mesmas desigualdades e injustiças presentes nas sociedades capitalistas (Bourdieu, 1998; Fraser, 2006). Metodologicamente a análise de conteúdo (Bardin, 1977) é utilizada para compilar e analisar fontes, como: as reportagens nos principais jornais brasileiros; as legislações que deram causa às reivindicações; e os documentos produzidos pelo movimento estudantil, com o recorte temporal que vai de junho/2016 até janeiro/2017. As reivindicações estudantis evidenciam que as políticas educacionais produzidas pelo Estado brasileiro não estão considerando a participação paritária dos sujeitos de direitos. De modo geral, indicamos que as políticas estão sendo elaboradas verticalmente, chegando às instituições de ensino sem considerar as vozes dos/as estudantes.

Palavras-chave: ocupações estudantis; escolas públicas; universidades públicas.

1 Introdução

Este trabalho analisa o movimento organizado por estudantes da educação básica e superior que, de 2016 a 2017, em momentos e locais alternados, ocuparam escolas e universidades públicas com a finalidade de resistir a uma agenda de governo que traria retrocessos à educação brasileira, como uma ação que contribui para a construção de



uma cidadania crítica. No estudo, examinam-se as reivindicações dos/as estudantes em confronto com a agenda governamental, bem como as proximidades e os distanciamentos das pautas dos grupos discentes: de educação básica e de educação superior. A análise de conteúdo (Bardin, 1977) é utilizada para compilar e examinar documentos como: reportagens nos principais jornais brasileiros, com um recorte temporal que vai de junho de 2016 até janeiro de 2017; a legislação que deu causa ao movimento de resistência estudantil; e documentos produzidos pelo movimento.

No campo dessas disputas sociais, pesquisas demonstram que as ocupações das escolas e universidades tomaram uma dimensão que em nenhum momento histórico, um movimento deste tipo havia tomado no Brasil (Steimbach, 2018). Os estudantes de pelo menos 22 (vinte e dois) estados brasileiros e Distrito Federal participaram das ocupações. De acordo com informações da União Nacional dos Estudantes (UNE), mais de 100 (cem) Universidades Públicas e conforme a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), mais de 1.100 (mil e cem) Escolas Públicas foram ocupadas. O maior número de ocupações ocorreu na Região Sul, sendo que somente no estado do Paraná foram 870 (oitocentos e setenta) instituições ocupadas.

Segundo Fraser (2006, 2007), para combater as injustiças sociais são necessárias políticas de redistribuição e reconhecimento, de modo a superar, no primeiro caso, as barreiras socioeconômicas, e no segundo, as barreiras de identidade. Esta teoria de justiça social reconhece a necessidade de paridade de participação frente à natureza da jurisdição do Estado e das regras de decisão pelas quais, neste espaço, se estruturam as disputas sociais por “direito a ter direitos”. As reivindicações dos/as estudantes evidenciam que as políticas educacionais produzidas pelo Estado brasileiro não estão considerando a participação paritária de todos os sujeitos de direitos, desde a educação básica até a educação superior. De modo geral, indicamos que as políticas educacionais estão sendo elaboradas verticalmente, chegando às instituições de ensino sem considerar as vozes dos/as estudantes.

2 A Teoria Tridimensional de Justiça Social

Com a universalização da educação básica (hoje dos 4 aos 17 anos) no Brasil, a partir da Constituição de 1988, alunos e alunas de todas as classes e grupos sociais passaram a frequentar a escola. No ordenamento legal brasileiro, seja na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), seja na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a educação ocupa lugar de protagonismo à superação das



desigualdades, pois visa dar condições de igualdade de oportunidades para o exercício da cidadania e para o acesso ao mundo do trabalho. É na escola, também, que os sujeitos realizam sua preparação para o ingresso no ensino superior, que no Brasil se realiza através de provas de vestibulares, as quais exigem a compreensão de conteúdos específicos das diversas áreas do conhecimento.

Pensando na superação das desigualdades, identificamos teorias de justiça que se debruçam sobre a identificação das injustiças presentes na sociedade contemporânea. Utilizaremos o conceito tridimensional de justiça, a partir da autora norte-americana Nancy Fraser, que aponta para: injustiça econômica; injustiças cultural ou simbólica; e a injustiça política. Segundo a autora *“superar la injusticia significa dismantelar los obstáculos institucionalizados que impiden a algunos participar a la par con otros, como socios con pleno derecho en la interacción social”* (Fraser, 2008, p. 39).

Para cada uma destas formas é necessário um remédio à superação. Para a injustiça econômica apresenta-se a redistribuição, a qual foi o ponto inicial nas discussões sobre justiça entre os cientistas sociais. A redistribuição preocupa-se com a divisão da riqueza, focando na diminuição às barreiras socioeconômicas. No Brasil, as políticas sociais universalistas centraram-se em grande medida na redistribuição. A exemplo do bolsa família, políticas de Estado que realiza um repasse de verbas às famílias de baixa renda. Segundo Fraser e Honneth (2006, p. 13):

“En los estados democráticos de bienestar, cuyas bases nacionales daban en gran medida por descontado, se desencadearon conflictos en relación sobre todo con los recursos, y la discusión se centró en el terreno distributivo, apelando a normas universalistas”.

Em relação a injustiça cultural ou simbólicas, encontramos como remédio o reconhecimento. Nessa categoria distingue-se as injustiças de cunho econômico, daquelas que dizem respeito ao simbólico, ou seja, às categorias presentes no imaginário coletivo que repercutem em preconceitos, os quais impossibilitam alguns grupos de participarem de forma igual da vida em sociedade. Alguns exemplos de grupos historicamente excluídos e/ou deslegitimados estão as pessoas negras (pretos e pardos), os povos originários (indígenas), as pessoas transgênero e as mulheres.

O reconhecimento, portanto, implica em reconhecermos as diferenças presentes na sociedade, mas, que se materializam como se fossem traços naturais. Tais diferenças não devem servir para categorizar determinados grupos sociais como merecedores ou



não merecedores de prestígio social. Dentro da luta por reconhecimento, identificamos as políticas de identidade e de igualdade social. No Brasil, um exemplo de política de reconhecimento apresenta-se com as ações afirmativas, que reservam vagas no ensino superior público e em cargos públicos para pessoas negras. Segundo Nancy Fraser (2007, p.108):

“Quando, ao contrário, os padrões institucionalizados de valoração cultural constituem alguns atores como inferiores, excluídos, completamente “os outros” ou simplesmente invisíveis, ou seja, como menos do que parceiros integrais na interação social, então nós podemos falar de não reconhecimento e subordinação de status”.

A última injustiça, que diz respeito a dimensão política, possui como remédio a participação. Nessa perspectiva identifica-se a exclusão de alguns grupos dos espaços de decisão, impossibilitando a reivindicação de suas demandas. As políticas de redistribuição e reconhecimento somente conseguirão atingir o objetivo de diminuição das desigualdades se a voz dos destinatários da política for ouvida. É preciso, portanto, que haja a participação paritária de todos os afetados pela política para que ela seja representante das verdadeiras necessidades. Sendo assim *“todos los afectados por una estructura o una institución social determinada están en condición moral de ser sujetos de la justicia respecto de ella”* (Fraser, 2008, pp. 54-55).

A partir da perspectiva da paridade participativa, os espaços democráticos que promovam a participação são elementos estruturantes para a promoção de justiça. Segundo Nancy Fraser (2008, p. 41) *“lo político, e en este sentido, suministra el escenario en donde se desarrollan las luchas por la distribución y el reconocimiento”.* Torna-se latente colocar dentro das múltiplas instâncias, etapas e espaços os lugares de fala abertos e convidativos a todas as pessoas.

Nessa perspectiva as barreiras impostas pelas linhas geográficas, linguísticas ou étnicas não possuem espaço, e a visão de comunidade global entra em cena. A justiça política visa, nesse sentido, remover as barreiras, o marco wesfaliano-keinesiano, e estabelecer novas relações em que não existam excluídos do direito à justiça. A partir da teoria tridimensional de justiça, que contempla a dimensão econômica, cultural ou simbólica e política, almeja-se promover a participação paritária de todos os afetados pelas políticas, ampliando a visão de uma justiça social para uma justiça democrática.



3 Movimentos Sociais e Cidadania

De acordo com Manzini-Covre, (1995, p. 10) “só existe cidadania se houver a prática da reivindicação, da apropriação de espaços, da pugna para fazer valer os direitos do cidadão. Neste sentido, a prática da cidadania pode ser a estratégia, por excelência, para a construção de uma sociedade melhor.” Diríamos: a prática da cidadania pode ser a estratégia, por excelência, para a construção da própria cidadania, do direito à vida e à justiça social no sentido pleno.

Ao longo da história brasileira, a participação política de estudantes não se deu de forma contínua ou crescente, mas obedecendo aos (re)fluxos de atuações propulsoras, em momentos conjunturais do desenvolvimento histórico. Essa participação, muitas vezes, foi a conversão da voz de uma sociedade amordaçada, reprimida e oprimida. Esses (re)fluxos, Mendes Junior (1982, p.9 e 10) identifica e caracteriza como fases distintas dos tipos de atuação dos estudantes enquanto agentes políticos.

A primeira fase foi a de ‘atuação individual’, no fim do período colonial e rumo aos primeiros tempos do império, quando não existiam entidades e organizações que reunissem os estudantes. Dessa forma, ainda não se caracterizava como um movimento. A segunda foi a de ‘atuação coletiva’, no transcorrer do segundo império e da primeira república, estendendo-se até o início do Estado Novo (1937). Quando surgem as Sociedades Acadêmicas, de cunho cultural e intelectual, mas que tiveram importância política decisiva, por exemplo, nas companhias abolicionistas e no Movimento Republicano (Mendes Junior, 1982).

Já na terceira fase, a de ‘atuação organizada’, iniciou em 1937 com a fundação da União Nacional dos Estudantes (UNE), que articulada com entidades de caráter nacional e com objetivos claramente políticos. A partir desse momento, os estudantes sempre estiveram presentes pela voz da UNE, sendo vanguarda nas lutas do período. Na quarta fase, de ‘atuação clandestina’, que durou cerca de três ou quatro anos, iniciou com a adoção de Ato Institucional nº 5 pelas autoridades militares, que mergulhou o País num período de repressão. A impossibilidade prática de atuação legal e aberta, impeliu os estudantes para o movimento armado de guerrilha urbana – que foi desbaratada, com violentas repressões e resultando na morte de dezenas de estudantes do movimento estudantil (Mendes Junior, 1982).

Nas décadas de 1980 e 1990, no Brasil, estudos apontam que o movimento estudantil sofreu uma desarticulação e deixou de atuar de forma significativa no país, tendo como possíveis motivos: a apatia que se abateu sobre a população brasileira e sobre o meio



estudantil, após o ano de 1984, com o término do período militar. Provavelmente, pelas marcas do medo deixadas pela ditadura; ou pelo predomínio da sensação de não ter mais pelo que lutar; ou porque a antiga organização dos Movimentos não se encaixava no novo contexto político nacional. Outra possibilidade, seria o individualismo da sociedade decorrente das políticas neoliberais globalizantes, que motiva o conformismo e a passividade de quem não se vê mais como sujeito histórico, mas, sim, como objeto passivo dela. Por um outro lado, a partidarização dos Movimentos também causou rupturas internas que prejudicaram o fortalecimento e as pautas comuns de luta (Sousa, 1999 e Barbosa 2002).

Contudo, Sousa (1999) refere que no ano de 1992 houve importante reaproximação dos jovens com a política, quando participaram ativamente do processo de impeachment do então presidente Fernando Collor de Mello, juntando-se a uma das maiores manifestações de rua contra a corrupção, pela ética e a favor do impeachment. Porém, diferente dos movimentos estudantis da década de 1960 e 1970, encontraram aceitação em seu protesto, inclusive pelas forças policiais, que agora os protegiam e organizavam o trânsito para as manifestações. Durante as passeatas, ao som de músicas, estenderam faixas com críticas ao presidente, e de forma simbólica pintaram o rosto de verde-amarelo. Por isso, as manifestações foram cunhadas de 'movimento dos carpintadas'. Entretanto, o movimento foi episódico e os jovens pareciam não querer envolver-se com as questões políticas e sociais, apresentando outros interesses como carreira profissional e inserção no mercado de trabalho. Após esse momento, poucas foram as manifestações e lutas.

Nas jornadas de junho de 2013, também conhecida como a 'Manifestação dos 20 centavos', depois de enfrentar mais de uma década de pouca unidade e visibilidade, os movimentos estudantis recuperaram a força a partir dos protestos impulsionados pelo Movimento Passe Livre (MPL). Através de passeatas de rua, reivindicavam contra o aumento das tarifas do transporte público, expressando demandas populares e estudantis pelo acesso a esse bem público. Ainda houve uma segunda etapa das jornadas, com ampliação e diversidade dos manifestantes e com dispersão das pautas. Foi quando surgiu um discurso: apartidário, nacionalista, anticorrupção e, alguns, favoráveis ao impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Essa última pauta, causou a ruptura entre as forças progressistas e conservadoras que sustentavam a base do governo do Partido dos Trabalhadores no Brasil (Medeiros, 2015).



Entre 2016 e 2017, as bandeiras de luta estudantil se renovaram com maior proximidade entre secundaristas e universitários, com estratégias de mobilização descentralizadas e pautas comuns, protagonizando um período de manifestações contra os governos locais e federal. Uma das novas estratégias foi a ocupação de escolas, prédios de faculdade e institutos federais, que foi criticada por parcela dos estudantes por acarretar a suspensão das aulas. Na atualidade, esse modelo de enfrentamento foi inspirado pelo Chile, que realizou ocupações que foram intituladas de a Revolta dos Pinguins em 2006, repetindo a estratégia em 2011. Quatro anos depois, essa forma de manifestação foi importada para o Brasil, com o auxílio de um manual traduzido do espanhol.

Em escala mundial, Matos (1981) apresenta no seu livro 'Paris 1968, as barricadas do desejo' as influências de tradição histórica exemplificadas por países como: França, Espanha, Itália, Estados Unidos, Alemanha, Rússia, Japão, Argentina, Uruguai, Peru, Chile, Brasil, dentre outros, que na mesma época e/ou em momentos alternados, motivaram as greves nos espaços escolares, com ocupação de auditórios e salas de aula. Para além das questões internas e educacionais, a maioria das reivindicações estudantis apresentaram resistências políticas e culturais em nível nacional e com pautas internacionais comum. As ocupações em territórios de universidades e escolas não significam/significaram apenas um refúgio, já que, por vezes, são representadas como espaços privilegiados na medida que a polícia não pode entrar por sua própria conta. Mais ainda, representam lugar de reuniões, discussões e que são símbolo por excelência de cultura e educação, apropriado e transformado em centro geométrico do Movimento.

4 As Ocupações Estudantis no Brasil

Para realizar o estudo foi utilizada uma lista com os jornais de todos os estados brasileiros disponíveis no site Gui de Mídia. Foram selecionados três estados de cada uma das cinco regiões do Brasil, um total de 15 estados. A escolha ocorreu a partir do mapa produzido pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas UBES, sendo escolhidos os três estados com o maior número de instituições ocupadas.



NÚMERO DE ESCOLAS OCUPADAS NO PAÍS POR ESTADO

*Número do balanço realizado em 26 de outubro



Figura nº1 – Mapa com o número de escolas ocupadas.

Após a busca ficamos com um total de 84 reportagens. Não foram encontradas reportagens nos Estados do Mato Grosso, Pará e Rondônia. As reportagens foram classificadas a partir de 7 categorias, sendo que em algumas reportagens existe a menção a mais de uma categoria:

| Tema abordado | Número de reportagens |
|-----------------------------------|-----------------------|
| Medida Provisória nº 746/2016 | 30 |
| Emenda à Constituição nº 241/2016 | 54 |
| Projeto de Lei nº 44/2015 | 1 |
| Grupos antiocupação | 6 |
| Posicionamento do Governo | 9 |
| Desocupação | 14 |
| Adiamento/nova data do ENEM | 9 |

Quadro nº1 – Temas abordados nas 84 reportagens levantadas.

Além das agendas dos governos locais, estaduais e municipais, que motivaram o início das ocupações na Região Sudeste, o movimento estudantil tomou proporções nacionais – com reivindicações comuns em nível federal e em toda as regiões do país.



| Agenda de Governo | Reivindicações dos/as Estudantes Secundaristas | Reivindicações dos/as Estudantes Universitários |
|---|---|--|
| Medida Provisória (MP) nº 746/2016, para o novo ensino médio | O objetivo é derrubar a MP e fazer com que, se houver uma reforma no ensino médio, essa reforma seja articulada com estudantes, professores e sociedade ¹ . | As ocupações lutam contra a MP do ensino médio ² . |
| Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 241/2016 que altera o teto de gastos para as instituições públicas | As ocupações abrangem ainda a luta contra a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241 – que cria um teto para os gastos públicos, afetando diretamente áreas como educação e saúde ³ . | As ocupações lutam contra a PEC 241 – proposta do governo que promete congelar os investimentos em saúde e educação pelos próximos 20 anos. “Essa PEC não corresponde aos anseios dos estudantes. Resistir, lutar e ocupar universidades é importante para garantir os nossos sonhos que os golpistas querem tirar” ⁴ . |
| Projeto de Lei (PL) nº 44/2015 que propõe a “escola sem partido” | A resposta do governo às ocupações foi a criação da Escola sem Partido , foi a Medida Provisória. Somos contra “ a lei da mordada ” (apelido dado a este PL). Então vai ter muita luta ⁵ . | As ocupações lutam contra a lei da mordada. |

Quadro nº2 – Agenda de governo e principais pautas das reivindicações estudantis em nível nacional.

Uma das consequências da ‘Agenda de Governo’ recaíram sobre a organização e os conteúdos dos sistemas de ensino na esfera dos entes federados, alterando de forma substancial o seu papel de formação para uma cidadania crítica. Historicamente, na tradição liberal, a relação entre cidadania e educação escolar, referenciada por Durkheim (2012), tem reforçado um disciplinamento moral pautado para o convívio social harmônico e consensual. Com efeito, o sistema de ensino produz e reproduz uma estrutura hierárquica, rígida e centralizadora dos processos de ensino e aprendizagem, própria à regulação dos conflitos (Batista, 2010) com vistas à educação para o conformismo social (Santos, 2009).

Dentro das proximidades e distanciamentos das pautas das escolas e universidades ocupadas identificamos que como proximidade, tanto as universidades como as escolas possuíam a reivindicação contra a PEC 241/2016, a qual congela os gastos públicos com educação por vinte anos. Em relação aos distanciamentos, somente nas escolas



encontramos como pauta as reivindicações contra: a lei nº13.415/2017, chamada de novo ensino médio, que altera a estrutura do ensino médio nas escolas públicas; e o Projeto de Lei (PL) nº 44/2015 que propõe a “escola sem partido”.

Os distanciamentos nas pautas demonstram que as escolas de educação básica se posicionaram contra três modificações propostas pela nova agenda de governo. Nesse sentido, identificamos que esta seria a etapa mais afetada pelas modificações, pois as três propostas alterariam diretamente a educação básica, predominantemente o ensino médio.

No quadro a seguir é possível visualizar alguns dos desdobramentos da ‘Agenda de Governo’ e possíveis impactos para a educação brasileira:

| Legislações | Principais alterações | Alguns impactos para/na educação |
|---|--|---|
| <p>Lei nº 13.415/2017, que Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.</p> <p>- (antiga MP nº 746/2016, para o novo ensino médio)⁶</p> | <p><u>Art. 36</u> . O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:</p> <p><u>I</u> - linguagens e suas tecnologias;</p> <p><u>II</u> - matemática e suas tecnologias;</p> <p><u>III</u> - ciências da natureza e suas tecnologias;</p> <p><u>IV</u> - ciências humanas e sociais aplicadas;</p> <p><u>V</u> - formação técnica e profissional. [...]</p> <p><u>§ 6º</u> A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:</p> <p><u>I</u> - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;</p> <p><u>II</u> - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. [...]</p> <p><u>§ 11.</u> Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e</p> | <p>- Traz novamente à pauta a polêmica da formação geral e humanística (para elite) e da formação técnica e laboral (para classe popular).</p> <p>- Pode acarretar o aumento da exclusão, de egressos das escolas públicas, das universidades públicas, gratuitas e de qualidade.</p> |



| | | |
|--|--|---|
| | <p>firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento.</p> <p>“Art. 61 [...]”</p> <p><u>IV</u> - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;</p> | |
| <p>-Emenda Constitucional nº 95/2016, que altera o teto de gastos para as instituições públicas.</p> <p>- (Antiga PEC nº 241/2016)⁷</p> | <p><u>Art. 106.</u> Fica instituído o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por vinte exercícios financeiros, nos termos dos arts. 107 a 114 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.</p> <p><u>Art. 107.</u> Ficam estabelecidos, para cada exercício, limites individualizados para as despesas primárias: [...]”</p> <p>§ 1º Cada um dos limites a que se refere o caput deste artigo equivalerá:</p> <p>I - para o exercício de 2017, à despesa primária paga no exercício de 2016, incluídos os restos a pagar pagos e demais operações que afetam o resultado primário, corrigida em 7,2% (sete inteiros e dois décimos por cento); e</p> <p>II - para os exercícios posteriores, ao valor do limite referente ao exercício imediatamente anterior, corrigido pela variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo - IPCA, publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, ou de outro índice que vier a substituí-lo, para o período de doze meses encerrado em junho do exercício anterior a que se refere a lei orçamentária.</p> | <p>- Limitou os gastos com educação pública por duas décadas, acarretando o aumento da precarização de recursos materiais e humanos para a construção de uma educação pública, gratuita e de qualidade.</p> |
| <p>Projeto de Lei (PL) nº 44/2015 que propõe a “escola sem partido”⁸</p> | <p><u>Art. 1º</u> Fica instituído, com fundamento nos artigos 23, inciso I; 24, inciso XV e § 1º; e 227, caput, da Constituição Federal, o “Programa Escola sem Partido”, aplicável aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em consonância com os seguintes princípios: I – dignidade da pessoa humana; II – neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;</p> | <p>Pode infringir os direitos fundamentais previstos no Art. 5º da Constituição Brasileira que prevê:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A livre manifestação do pensamento; - Liberdade de crença religiosa, de convicção filosófica e política; - A liberdade de expressão na atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, |



| | | |
|--|---|---|
| | <p>Art. 4º No exercício de suas funções, o professor: I – não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias; II – não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas; III – não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas; IV – ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria; V – respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções; VI – não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou de terceiros, dentro da sala de aula. Art. 5º As instituições de educação básica afixarão nas salas de aula e nas salas dos professores cartazes com o conteúdo previsto no anexo desta Lei, com, no mínimo, 420 milímetros de largura por 594 milímetros de altura e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas.</p> <p>Art. 8º É vedada aos grêmios estudantis a promoção de atividade político-partidária</p> | <p>independentemente de censura ou licença.</p> |
|--|---|---|

Quadro nº3 – Legislações - principais alterações e alguns impactos para a educação

O quadro 3 aponta que as 2(duas) primeiras propostas seguiram na agenda e foram consolidadas. Enquanto a última continua em tramitação, e por não haver consenso entre os parlamentares, estão sendo propostas novas redações para o texto, que em sua integralidade mantém o cerne inicial.

Ao analisar o quadro 3, percebemos que as pautas das ocupações estudantis estão ligadas a reivindicações por justiça redistributiva, justiça de reconhecimento e justiça participativa. Quando o limite de gastos em educação é congelado por duas décadas, possibilita-se o aumento das desigualdades entre as escolas públicas e privadas. A



tendência é de que ocorra uma precarização do ensino público, bem como a impossibilidade da criação de novas políticas que necessitem de gastos, o que impossibilita a promoção de justiça distributiva. Chamamos atenção para o fato desta ser a principal reivindicação encontrada nas reportagens levantadas, o que se aproxima da visibilidade que as desigualdades econômicas apresentam.

No que diz respeito a justiça de reconhecimento, tanto as novas diretrizes para o ensino médio quanto a proposta do “escola sem partido”, alteram a dinâmica de construção de um ambiente escolar que vise romper com as desigualdades culturais e sociais. O trabalho em sala de aula sobre conteúdos que abordem as exclusões sofridas por grupos sociais, a liberdade religiosa e o pensamento crítico possibilitam a alteração da lógica vigente que vem reproduzindo desigualdades ao longo da história. O não reconhecimento das diferenças permite a perpetuação das injustiças sociais.

Por fim, reconhecemos que a ocupação das escolas, universidades e institutos federais ocorreram porque no momento da criação das novas políticas não houve participação de todos os afetados pelas políticas. Os estudantes, que serão diretamente afetados pela nova legislação, não participaram da formulação destas propostas o que acarretou as reivindicações que culminaram nas ocupações, conseqüentemente a paralização das aulas. Identificamos com este movimento que ao não encontrar os espaços adequados de participação, os estudantes criaram este espaço por uma via de luta democrática.

5 Considerações Finais

A partir da pesquisa, reconhecemos a importância da efetiva participação dos cidadãos e cidadãs para a construção das políticas públicas. Quando há a exclusão dos destinatários das políticas do momento de elaboração dos textos normativos, desconsidera-se as necessidades e demandas que os diferentes grupos possuem. Com a intenção de diminuir as desigualdades econômicas e sociais, é imprescindível que as vozes dos hipossuficientes da relação sejam ouvidas. No caso dos estudantes, a fim de melhorar a qualidade da educação no país, constitui-se como estratégia a criação de espaços de participação estudantil direta das etapas e modalidades de ensino.

Coloca-se como central no levantamento das reportagens, feito nos jornais dos três estados com maior número de ocupações estudantis por região, a preocupação dos estudantes com a PEC 241/2016 que congela o teto dos gastos públicos com educação por vinte anos. Situamos essa pauta dos estudantes no centro das reivindicações por



justiça distributiva, a qual, visa diminuir as desigualdades econômicas entre os mais ricos e os mais pobres.

Na teoria tridimensional de justiça abordamos as injustiças econômicas, culturais ou sociais e política, sendo a primeira o marco inicial na teoria política e social para as reflexões sobre desigualdades em todo o mundo. É possível que em algumas regiões do mundo esta discussão esteja superada, contudo, a partir do estudo feito reconhecemos como necessária e atual os estudos e políticas que se debruçam sobre a justiça redistributiva.

Por fim, salientamos que os movimentos estudantis brasileiros possuem uma trajetória importante para a história das lutas por democracia e liberdade. Reconhecemos, sendo assim, as ocupações das escolas, universidades e institutos federais como um marco para a história dos movimentos sociais e exemplo de cidadania crítica no Brasil, importante para apresentar uma nova postura dos estudantes brasileiros como protagonistas na luta por justiça democrática.

Notas

Afirmção de Isabella Pereira, 18 anos, estudante do 3º ano do Centro de Ensino Médio 414 de Samambaia, uma das cidades satélite de Brasília. A escola foi a primeira ocupada no Distrito Federal, em 03/out/2016. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/185-noticias/noticias-2016/560988-secundaristas-a-potencia-das-novas-ocupacoes>>, Acesso em: 19/12/2018.

² Site da UNE: União Nacional dos Estudantes, Disponível em: <<http://www.une.org.br/noticias/estudantes-ja-ocupam-18-universidades-contra-a-pec-do-congelamento/>>, Acesso em: 19/12/2018.

³ Afirmção de Pedro Gorki, 15 anos, vice-presidente da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes) no estado do Rio Grande do Norte. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/185-noticias/noticias-2016/560988-secundaristas-a-potencia-das-novas-ocupacoes>>, Acesso em: 19/12/2018.

⁴ Afirma a diretora da UNE – das universidades públicas, Grazielle Monteiro. Disponível em: <<http://www.une.org.br/noticias/estudantes-ja-ocupam-18-universidades-contra-a-pec-do-congelamento/>>, Acesso em: 19/12/2018.



⁵ Afirmação de Izabel Catão, 17 anos, diretora de comunicação da Associação Municipal dos Estudantes Secundaristas (Ames) no Rio de Janeiro e estudante do Colégio Estadual Souza Aguiar. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/185-noticias/noticias-2016/560988-secundaristas-a-potencia-das-novas-ocupacoes> , Acesso em: 19/12/2018.

⁶ Foi convertida na Lei nº 13.415, aprovada em 16/fev/2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 31/08/2019.

⁷ Foi aprovada em 15/dez/2016, tornando-se a Emenda Constitucional nº 95, que Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 31/08/2019.

⁸ Novo projeto da escola sem partido. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037&filename=PL+246/201
⁹. Acesso em: 31/08/2019.

Referências

Barbosa, A. A *(Des)Articulação do Movimento Estudantil: Década de 80 e 90*. Educação: teoria e prática. v. 10, n. 18. Jan-Jun/2002 e nº 19. Jul-Dez/2002, p. 5-14.

Batista, N.C. (2010). *Conflitualidades no espaço escolar: implicações com a emancipação social*. EccoS, v.12, n.1.

Constituição da República Federativa do Brasil: Promulgada em 5 de outubro de 1988. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 jun. 2019.

Durkheim, E. (2012). *A educação moral*. Petrópolis, RJ.

Fraser, N. (2007). *Reconhecimento sem ética?* Lua Nova, São Paulo, v. 70, p. 101-138.

Fraser, N. (2008). *Escalas de Justicia*. Barcelona: Herder Editorial.

Fraser, N; Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Ediciones Moratas, S. L.

Lei n. 9393, de 30 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm. Acesso em: 26 jun. 2018.

Manzini-Covre, M. L. (1995). *O que é cidadania*. (3a ed.). São Paulo: Brasiliense. 78 p.



Matos, O. C. F. (1981). *Paris 1968: as barricadas do desejo*. São Paulo: Brasiliense. 103 p.

Medeiros, J. (2015). *Breve história das jornadas de junho: uma análise sobre os novos movimentos sociais e a nova classe trabalhadora no Brasil*. Revista História & Perspectivas, v. 27, n. 51, 4 fev. 31 p.

Mendes Junior, A. (1982). *Movimento estudantil no Brasil*. (2a ed.). São Paulo: Brasiliense. 92 p.

Santos, B.S. (2009). Para uma pedagogia do conflito. In: Freitas, A.L.S. e Moraes, S.C. (orgs.). *Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada*. Porto Alegre: Redes Editora.

Souza, J. T. (1999). *Ponte de Reinvenções da Utopia: A Militância Política de Jovens nos Anos 90*. São Paulo: Hacker. 240 p.

Steimbach, A. A. (2018). *Escolas ocupadas no Paraná: juventude na resistência política à reforma do Ensino Médio (Medida Provisória 746/2016)*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. 348 p.



Por uma educação dos que vivem do trabalho: o processo formativo e a aproximação com o princípio educativo do trabalho

Luciene da Silva Santos
Dalcy Alves de Souza
Joseane da Conceição Pereira Costa

Resumo

Este estudo discute as proposições do princípio educativo do trabalho, fruto das apropriações teóricas consolidadas na trajetória formativa do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, ofertado no Brasil nacionalmente pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O objetivo é o de demonstrar a importância desta política, a qual permite a aproximação com os fundamentos de uma educação vinculada ao trabalho, frente aos desafios do trabalho como princípio educativo. A sua análise procura elucidar em que medida é possível materializar a concepção do princípio educativo do trabalho nos espaços de formação para superação da dualidade estrutural entre trabalho e educação. Para tanto, apropria-se das bases epistemológicas de Marx e Gramsci e tem como metodologia o estudo bibliográfico. Nesta perspectiva, aproxima-se da filosofia marxista que concebe o trabalho em sua dimensão ontológica como condição da existência do homem, enquanto ser social, em sua mediação com a natureza e por isso, como valor útil de produção da vida. Contudo, nas contradições do regime capitalista, a relação humana com o trabalho e deste com a educação, evidencia-se pela formação de mão de obra para o mercado de trabalho, em detrimento da formação humana integral. Assim, de posse dos elementos teóricos consubstanciados no processo formativo do PROFEPT, este estudo conclui pela defesa do princípio educativo do trabalho para superação de dualidades históricas, mediante uma organicidade conceitual contra hegemônica e em prol da emancipação humana, política e social dos que vivem do trabalho.

Palavras-chave: Trabalho e Educação. Educação Profissional e Tecnológica. Formação Acadêmica. Trabalho como Princípio Educativo. Política Educacional.

Introdução

As abordagens que apresentaremos neste artigo, buscam a fundamentação na ontologia do trabalho como um princípio educativo. Esta concepção demarca a luta em prol do desenvolvimento humano integral dos que vivem do trabalho numa perspectiva de superação da lógica hegemônica da sociedade burguesa dado pelo *modus operandi*



com que o capital regula as relações sociais, em seu regime de acumulação, sendo responsável pelo trabalho fragmentado, ocasionando conseqüentemente, a dualidade estrutural entre trabalho e educação e determinando a forma de educar o trabalhador. Estas premissas encontram-se respaldadas nas afirmações de Marx e Engels, das quais nos munimos para desenvolver este estudo. Tais apropriações, no entanto, são fruto da trajetória educativa no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica e evidenciam a consciência política construída no processo de formação acadêmica do PROFEPT.

O PROFEPT é o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, voltado a ofertar mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional, regulamentado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, se estendendo para os demais Institutos Federais do Brasil, sendo reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES do Ministério da Educação. A sua política objetiva proporcionar formação em educação profissional e tecnológica, visando a produção de conhecimentos e o desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas para integração de saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado. Trata-se, então, de uma importante iniciativa para fomentar as investigações científicas em torno das questões que envolvem a Educação Profissional e Tecnológica.

A partir do pressuposto da filosofia marxista, consubstanciada através da formação acadêmica no PROFEPT, vem sendo consolidadas teoricamente as proposições do trabalho como um princípio educativo. O alicerce desse pressuposto, no nosso entendimento, é fundamental para aprofundar a compreensão no trato pedagógico das relações entre educação e trabalho. Cabe ressaltar, que a construção desse artigo foi constituída a partir dos estudos teóricos que, também, fundamentarão a pesquisa que será realizada dentro do programa para obtenção do título de mestre em Educação Profissional e Tecnológica, e servem como um balizador dos conhecimentos adquiridos até a presente fase da formação, que com toda certeza não se esgotarão aqui e agora, e que ao contrário, serão revisitados e complementados sem que seja possível determinar uma conclusão, dada a sua amplitude e complexidade, além da importância sem limites dos conceitos abordados.

As bases do problema

Os impactos determinados pelo capitalismo têm afetado fortemente os meios de produção intelectual e social da nossa sociedade, não escapando da lógica do capital



nem mesmo as configurações da educação. Com isto, parte-se do pressuposto de se demarcar em primeira ordem a relação dialética entre trabalho e educação como uma resposta pedagógica aos modelos neoliberais reproduzidos historicamente no campo educacional e em contestação das condições inumanas a que são reduzidos os trabalhadores, num processo histórico de exploração e de subsunção ao capital. Nesse sentido, a análise deste estudo procura elucidar em que medida é possível materializar a concepção do princípio educativo do trabalho nos espaços de formação para superação da dualidade estrutural entre trabalho e educação.

Os fundamentos teóricos

O problema da relação educação e trabalho tem sido objeto de várias discussões, mas visto, também, sob diversas óticas. Em termos gerais, as evidências da realidade histórica concreta apontam para a vigência da relação excludente entre uma e outro, ainda mais, pela ausência quase que generalizada da concepção que torna o trabalho um princípio educativo. Essa relação de exclusão é determinada pelos impactos com que o capitalismo tem afetado os meios de produção intelectual e social da nossa sociedade, afetando de modo consequente, as configurações da educação. Num contraponto a esses determinantes e ao predomínio das ideologias dominantes, as formulações de Marx, Engels e Gramsci, se constituem como potentes referenciais conceituais, epistemológicos e metodológicos no campo das pesquisas que analisam as relações entre trabalho e educação. Os encadeamentos dados por estes referenciais convergem para a perspectiva da transformação da sociedade e das políticas e práticas educacionais.

Marx, situa o trabalho como ação do homem para transformação da natureza e do próprio homem, constituindo-se assim num processo de humanização e de emancipação. Essa proposição remete ao sentido do trabalho em sua dimensão ontológica como uma atividade essencial para o homem, como assevera Antunes em *A Dialética do Trabalho*, quando diz que “o trabalho é também fundamental na vida humana porque é condição para sua existência social.” (Antunes, 2013, p. 8). É pelo trabalho que o homem, além de diferenciar-se dos animais, encontra os meios de garantia de sua subsistência e marca a sua ação no mundo.

Este pensamento está ancorado ao que Marx postula em *O Capital*, quando coloca o trabalho: “Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e,



portanto, vida humana” (Marx, 1988, p. 50). Entender, então, o trabalho seria entender a própria vida, pois no processo de trabalho o homem consegue humanizar-se, sobreviver e resistir às intempéries da natureza, agindo sobre ela. Estes postulados demarcam o trabalho em sua ontologia, como o ato de ação sobre a natureza, transformando-a em função das necessidades humanas.

Gramsci, profundo estudioso das ideias de Marx, com o objetivo de pesquisar o princípio educativo e pedagógico do trabalho, parte da análise crítica da escola elementar na Itália, demonstrando o caráter discriminatório e elitista empreendido pela Reforma Gentile, no final do século XIX. Uma de suas críticas à essa reforma relacionava-se à ideia de uma escola que distingue veementemente a formação profissional e a formação intelectual e humanista geral. Existiam com isso, elementos distintivos na formação escolar intelectual e profissional, que delimitavam os conceitos de ciências e de direitos e deveres dos cidadãos. Gramsci, evidenciou em sua análise a divisão entre a escola clássica e a escola profissional: “[...] a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica se destinava às classes dominantes e aos intelectuais.” (Gramsci, 1991, p. 118). As críticas tecidas por Gramsci sobre essa divisão, dizem respeito não somente ao modelo da sociedade burguesa, como apontam a dualidade estrutural entre educação geral clássica e educação manual, regida de forma pragmática, destinada a classe trabalhadora. Ao passo que o ensino clássico, oferecido à burguesia, dispunha da preparação para os que iam comandar e governar a sociedade, para a classe que alcançaria os maiores patamares na escala social, ocupando os altos cargos da administração pública e da organização societal em geral.

A materialidade do trabalho para Gramsci em sua concepção humanista, marxiana, fundamenta-o como um princípio educativo. O caráter emancipador e unitário desse princípio garante a apropriação dos saberes da ciência clássica pelos que vivem do trabalho, e a sua concretude visa superar a divisão do trabalho e também, a opressão que se impõe aos trabalhadores, denunciando o processo histórico da luta de classes, caracterizado pela alienação convertida na crença de falsos princípios democráticos, em que o trabalhador para poder garantir a sua sobrevivência precisa vender a sua força de trabalho como se fosse mercadoria de troca, desconfigurando, dessa maneira, o valor útil do trabalho.

O modelo de educação oferecida ao trabalhador ao longo da história, não ficou isento das contradições do capital, que procura formar mão de obra barata para atender ao mercado. Gramsci, imbuído na permanência da luta histórica de superação dos modelos



autocráticos, examinou a fundo o processo educacional italiano nos assegurando:

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas. (Gramsci, 2001, p. 49).

Segundo Manacorda (1991) no livro *Marx e a pedagogia moderna*, o trabalho ocupa um lugar central na proposta pedagógica marxiana. Para o autor, Marx assim o faz para apontar essa atividade como atividade livre e consciente e de uma prática específica do homem. Nisso está a exigência da omnilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da satisfação humana. Advertindo, porém, que dentro do capitalismo, o trabalho enquanto atividade humana, se encontra degradado para atender aos interesses do capital. Essa degradação ocorre devido à divisão do trabalho. Por este motivo, Kuenzer (1989), aponta que é nesse sentido que Marx mostra como a subsunção real do trabalho ao capital resulta na destruição do saber do trabalhador. Kuenzer, elucida que o processo de divisão do trabalho fragmenta as funções de forma que impede o trabalhador de conhecer o processo como um todo, ficando limitado apenas a um fragmento do mesmo. É por esta razão que muito se fala no sentido de haver uma mudança educacional radical para romper com a lógica dominante. Nesse sentido, Mészáros (2008), em *A educação para além do capital*, assevera que:

“A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu _ no seu todo _ ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também, gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhum tipo de alternativa à gestão da sociedade, seja de forma “internacionalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica implacavelmente impostas” (Mészáros, 2008, p. 35-36).

Constata-se que a manutenção das diferenças sociais, reproduzida também, pela educação, especialmente a que forma o trabalhador, se perpetua historicamente, bem como dirige o controle privado dos meios de produção. Sendo assim, a capacidade de produzir-se enquanto ser humano não está garantida por essa condição humana, o que



torna necessário um processo de formação educacional articulada ao processo de produção da vida material, mas sobretudo, de garantia da vida enquanto humanos. A mediação para esse processo se dá na relação estabelecida pelo trabalho como atividade educativa.

Saviani, em seus estudos sobre o campo educação e trabalho, diz que: “Trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa” (Saviani, 2007, p. 152). Isto revela a importância ontológica-histórica própria da relação entre educação e trabalho proposta por Saviani, que entende que: “[..], o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho”. (Saviani, 2007, p. 154). No entanto, para este estudioso é imperativo buscar reconhecer e compreender como se produziu, historicamente, a separação entre trabalho e educação. Dessa forma, o trabalho enquanto uma categoria dialética de análise nos permite perceber o caráter de alienação, mas também de libertação.

É possível discernir, então, que as questões que se colocam em torno dos estudos sobre educação e trabalho, remontam ao surgimento da própria escola desde os tempos medievais, com as escolas eclesiais e monárquicas, que se ocupavam da instrução clássica voltada para a burguesia e da preparação para o trabalho simples direcionado ao proletariado. Mas com o advento da modernidade, que culminou o período da Revolução Industrial, passou-se a exigir mão de obra especializada que dessem conta das novas formas do modo de produção capitalista, em suas reinvenções seculares. As atividades urbanas passaram a predominar e o homem saiu do campo para iniciar a construção das cidades, movido pelas ideias de desenvolvimento, contrastantes do ponto de vista do desenvolvimento social e humano. A indústria tornou-se, assim, a atividade econômica principal, convertendo o conhecimento em uma potência material para enriquecê-la economicamente. As transformações na base produtiva criaram a exigência de uma sociedade organizada para execução do trabalho complexo, tomada como uma exigência da sociedade urbano industrial. Nesse aspecto, a escola se submete bem mais a forma da educação dominante, alterando, à medida que o capital se reinventa, a sua pedagogia no afã de se adequar a modernização do sistema produtivo.

Nesse desenrolar da era moderna, a indústria se elevou aos paradigmas taylorista-fordista, com seus padrões rígidos de produção, modulando o sistema de produção



capitalista e avançando depois para o toyotismo, que implementou práticas mais inovadas aos padrões convencionais. Por consequência, todas essas determinações, foram modulando os moldes da educação para o trabalho, até os dias atuais. Os fundamentos da heterogestão do trabalho e sua organização, relações técnicas e concepção de trabalho são em maioria coerentes com os interesses hegemônicos da classe dominante, como é apontado por Kuenzer (2009).

Como romper com esse processo histórico de dominação e alienação imposto aos trabalhadores na forma com que tem de produzir e na forma como são educados?

Marx, não construiu uma teoria voltada em sua essência para o âmbito educacional. A proposição da sua dialética versa em profundidade sobre a economia política e sobre as formas como o capital regula as relações da sociedade. Um exame criterioso sobre a obra de Marx e da sua produção do conhecimento, no entanto, fornecem vários indícios de que através da educação e da conscientização da sociedade operária é que se torna possível o rompimento com o domínio exercido pelo capital por intermédio da classe dominante. Mas, é preciso considerar, como nos adverte Kuenzer (2009) que a superação na forma de organização do trabalho, exige ao mesmo tempo uma nova concepção de trabalho.

Esta mudança tem que se dar dialeticamente ao nível da estrutura – relações de produção e formas de organização do trabalho – e da superestrutura – concepção nova de trabalho que tenha em vista a superação do trabalho alienado. Esta forma de ver a questão coloca a pedagogia do trabalho, manifestação superestrutural de determinada forma de organização da produção, como uma categoria que pode ser importante tanto para a conservação das relações de produção capitalistas quanto para a sua superação, inscrevendo-se desta forma no quadro da hegemonia. (Kuenzer, 2009, p. 14).

Contudo, a questão da relação entre trabalho e educação no Brasil, embora tendo havido avanços significativos dada a exemplo da abertura das políticas de educação profissional integrada ao ensino médio a partir da criação e expansão dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica a partir do governo Lula e depois no governo Dilma Rousseff, ainda precisa de maior apropriação no entendimento epistemológico contra hegemônico, de base conceitual marxista, diante da especificidade e complexidade que a questão envolve em sua totalidade. A formação escolar para os que vivem do trabalho, sendo o trabalho um princípio educativo, exige a formulação de um projeto e política educacional que garanta o surgimento de um novo trabalhador. Mas, para tanto, é imperioso uma mudança de concepção da sociedade



como um todo. E se requer imprescindivelmente, a efetividade de ações para emancipação humana e social dos trabalhadores. Desta forma, o princípio educativo do trabalho alcança o sentido das ideias de Saviani, transmitidas por Frigotto (2005):

Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção [...] correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. [...]. Num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. [...]. Finalmente o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida em que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (Saviani, 1989, p. 1-2, apud Frigotto, 2005).

Em suas investigações sobre os estudos desenvolvidos por Demerval Saviani, Gaudêncio Frigotto (2017), chama a atenção para a centralidade do trabalho em sua dimensão ontocriativa, como um pressuposto desenvolvido ao longo da obra de Saviani, por ser o trabalho a atividade vital que define a especificidade do ser humano. Saviani, diz que o ser humano, ao se construir humano pelo trabalho, educa-se em sentido amplo e, na processualidade histórica, de forma contraditória e sempre em disputa. Frigotto, assim, enfatiza que:

É por meio da compreensão da unidade diversa entre trabalho e educação e de suas especificidades que Saviani analisa o trabalho como princípio educativo e desenvolve a concepção de educação politécnica. O trabalho como princípio educativo, tanto no sentido amplo de formação humana quanto da escola unitária, situa-se, pois, na compreensão da relação intrínseca entre trabalho humano e educação. O primeiro é ligado imediata e diretamente às “condições objetivas” e necessárias na produção da vida humana, e a segunda é associada de forma indireta e mediata no desenvolvimento das “condições subjetivas”. (Frigotto, 2017, p. 5).

Assim, em se tratando da formação politécnica, Saviani esclarece que esta é “[...] entendida como o desenvolvimento dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo produtivo do trabalho moderno [...]” (Saviani, 1989, p. 17). O trabalho entendido, desse modo, como princípio educativo vincula-se, à nossa própria forma de ser enquanto humanos. Somos, sem dúvida, parte da natureza e dependemos



dela para reproduzirmos a nossa condição de existência. Entretanto, é pela ação vital do trabalho que transformamos a natureza em meios de produção e manutenção da vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e “educativo”.

Procedimentos Metodológicos

No desenvolvimento deste estudo, partimos dos pressupostos teórico- metodológicos da dialética marxista, obtidos através da revisão bibliográfica. O Materialismo Histórico Dialético, é a teoria do conhecimento que parte da análise da realidade concreta do processo e da materialidade com que se apresenta um objeto de investigação em suas determinações históricas. O método se constitui num potente referencial para geração de conhecimento e transformação de políticas e práticas, a partir da explicação das contradições sociais. Dada essa compreensão, Krapívine (1986), nos elucida que [...] a filosofia marxista é a ciência das leis mais gerais do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento, dos métodos a empregar para conhecer o mundo e o transformar pela via revolucionária (Krapívine 1986, p. 54). Nesse aspecto, a dialética marxista, enquanto ciência, estuda os princípios gerais objetivos da existência e as leis de desenvolvimento do mundo material.

A concepção materialista histórica é, por assim dizer resumidamente, de acordo ao que foi apreendido dos enfoques trazidos por Frigotto (2017), uma concepção de como se produz a realidade humana em todas as suas dimensões. Se constitui como um método dialético na apreensão e compreensão de como a realidade é produzida. E demonstra a realidade sob as relações classistas em meio ao modo de produção capitalista. Foi fundada no sentido de ser uma prática política ou de uma filosofia da práxis, cuja tarefa primordial é a construção de uma sociedade sem a exploração de uma classe sobre outra, objetivando uma humanidade emancipada pela superação do sistema reprodutivo capitalista.

As contribuições de Bottomore (2001), no *Dicionário do Pensamento Marxista*, indicam três dimensões sobre como a dialética é tematizada na tradição marxista, sendo comumente tratada, enquanto um método e mais habitualmente, como um método científico, ou seja, a dialética epistemológica, também, como um conjunto de leis ou princípios que governam um setor ou a totalidade da realidade, isto é, a dialética ontológica e por fim com o movimento da história, a dialética relacional.



As bases do pensamento de Marx, explicam seu método de investigação revelando o aporte da lógica inerente ao caráter científico, por ele impresso na pesquisa em ciência política. Enfatizando a dialética dessa lógica afirma a concretude do real como pressuposto ontológico do método de investigação:

O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo unidade na diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e, portanto, igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação. (Marx, 2003, p. 248).

Para exemplificar, em síntese, dois movimentos que compõem o método, pode-se determinar: o ponto de partida que é o concreto - a realidade material - e o ponto de chegada, concreto pensado, *síntese de múltiplas determinações* mediadas pelo abstrato da realidade. Kosik (2002) na obra *Dialética do Concreto*, observa em relação a este movimento que os dados da realidade – o nível fenomênico, a experiência imediata, seria a *pseudoconcreticidade*, que é o ponto de partida de qualquer conhecimento. Esse processo inicial conta com apoio da teoria que submete à crítica os conceitos simples, calcados na origem concreta empírica. As categorias, os conceitos gerais (e a revisão de literatura) devem facilitar a identificação dos elementos parciais constituintes do objeto de investigação.

Para a concreticidade da *dialética*, se torna fundamental conhecer a realidade concreta para poder compreender a essência do problema estudado, o que requer analisar criticamente a realidade objetiva, mas de maneira diversa ao que é defendido pelas ciências naturais e pelo positivismo, cuja maior tendência é o aprisionamento da realidade, ocasionando numa leitura fragmentada do objeto em estudo, pela ausência da compreensão de suas múltiplas determinações no conjunto das relações sociais.

Nas análises de Leffevre (1975), a dialética, em seu percurso metodológico, direciona a apreensão analítica do objeto de estudo, mediado pelas categorias da tese, da antítese e da síntese, representativas do movimento das contradições históricas e de suas superações. Por esta compreensão evidencia-se a essência do objeto. A partir desse movimento o pesquisador propõe formulações, que serão examinadas empiricamente, e que possam contribuir para transformação da realidade do objeto de estudo. Especificamente a contribuição deste estudo é em prol da educação dos trabalhadores, apontando com a revisão bibliográfica os postulados que defendem uma formação emancipadora.



Resultados

A anulação da formação de caráter científico e tecnológico, geral e técnica, revelam o despreparo e a ausência de formação adequada dos profissionais da Educação Profissional e Tecnológica, fazendo emergir também, um pseudo entendimento, que naturaliza o tecnicismo nos ambientes da formação para o trabalho, descaracterizando os fundamentos da emancipação sócio-política dos sujeitos. A formação para os que vivem do trabalho, pensada pelo viés da transformação social, pressupõe a orientação por um projeto que garanta o surgimento de um novo trabalhador, capaz de assumir uma identidade de ser político e social, um trabalhador consciente, autônomo, com criatividade e iniciativa para inovação produtiva, um trabalhador social coletivo, por haver concebido o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

Por esta razão, trazemos a reflexão da filosofia da práxis humana e produtiva, que envolve cultura, ciência e tecnologia, objetivando a materialização dessa perspectiva no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, em sua finalidade da formação dos que vivem do trabalho. Ao nosso ver a abertura da política de formação do PROFEPT, permite uma visão mais progressista do ponto de vista da formação humana integral, se tratando de uma estrutura com um ganho social extremamente significativo e importante ao campo educacional brasileiro como um todo.

Assim sendo, de acordo ao Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal da Educação Profissional, Científica e Tecnológica – CONIF, no mês de agosto de 2019, 908 novos estudantes ingressaram no programa, computando um total de 48.525 inscritos, oriundos de 2.830 localidades do país (mais de 50% dos 5.570 municípios brasileiros) tendo 34.662 candidatos confirmados. Os levantamentos realizados pelo órgão, demonstraram que só este ano, foram produzidos 465 artigos em periódicos, sendo 231 deles nos extratos A1-B2, 299 livros, 622 publicações em anais de eventos e 1.369 produções técnicas. O PROFEPT está presente em todas as regiões brasileiras e no Distrito Federal, sendo que grande parte das 40 instituições associadas optou por fazer a oferta em *campi* do interior de seus estados, em localidades pouco atendidas por programas de pós-graduação *stricto sensu*, como é o caso da região amazônica, e também, que setenta por cento dos mestrandos do programa são servidores de redes públicas municipais, estaduais e federais e, desse total, cerca de 75% não residem nas capitais. A alta procura pelo programa, demandou na sua expansão considerando que no primeiro processo seletivo, segundo o CONIF, foram ofertadas 401 vagas para 18.864 candidatos confirmados dentre 26.410 inscritos, havendo posteriormente a



inclusão de mais 18 novas instituições da Rede. Em 2018, no segundo processo seletivo, foram ofertadas 820 vagas para 30.082 candidatos confirmados e 41.572 inscritos e atualmente o PROFEPT conta com 414 docentes permanentes e 2.140 estudantes em curso. De 2018 até o final de 2019 serão realizadas mais de 400 defesas de mestrados da primeira turma. Pelos números é possível constatar a extensão e importância do programa.

A formação no programa permitiu a apropriação e alargamento na base de concepções que colocam o trabalho como eixo do currículo da Educação Profissional e Tecnológica, sendo este compreendido não apenas como práxis produtiva, mas essencialmente como práxis humana, educativa, emancipadora. Por essa razão, este estudo se constitui numa visão crítica da educação para o trabalho. Os desdobramentos dessa visão crítica, serão ampliados conforme a integralização da formação no PROFETP. Além do mais, na medida em que as pesquisas forem se concretizando e gerarem uma variedade de produtos para possíveis execuções nas unidades de ensino da Educação Profissional e nas políticas públicas educacionais desse campo específico, poderão ser mensurados mais assertivamente os efeitos dessa política, embora já se possa considerá-la como de resultado significativamente positivo.

Considerações Finais

No cenário atual da sociedade brasileira, estamos assistindo aos avanços da política neoliberal conservadora, em que pesam uma política de recessão na educação nacional, na universidade pública e nos institutos federais de educação, e mais fortemente na concepção de base socialista. A contribuição da concepção marxista, nas pesquisas sobre políticas educacionais, reside na constante busca de um conjunto amplo de relações e determinações, que possibilitem instituir em seu movimento dentro da totalidade, a formação sócio-histórico-crítica, para demonstrar a universalidade das contradições impostas pelo regime capitalista, especialmente referentes aos ditames econômicos neoliberais.

Entendemos, com isto, que não se pode prescindir da explicitação da particularidade representada pela composição do Estado, ao longo dos diferentes momentos da vida política e econômica brasileira, e ainda mais contemporaneamente, tanto na elaboração quanto na implementação das políticas educacionais. A realidade educacional no país, em diversos períodos, tem se baseado no projeto de interesses hegemônicos, e no presente momento histórico, esse mesmo projeto vem impondo seus sustentáculos de forma ainda mais contundente.



Tal processo de interesses políticos, econômicos e ideológicos, é marcado por graves conflitos sociais. No entanto, uma política educacional não se define sem disputas, sem contradições. E nesse sentido, na contraposição de ideologias dominantes, se impõe o desafio de interferir qualitativamente no campo educacional, tendo em perspectiva uma práxis transformadora, articulada às demandas da classe trabalhadora por justiça social, igualdade e emancipação humana. Cabe, contudo, a análise do real concreto, na incorporação da tese marxiana na base de que “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; mas o que importa é transformá-lo” (Marx; Engels, 2001. p. 103).

Assim, o vínculo estabelecido com a formação no PROFEPT, os conceitos provenientes apreendidos, nos desafiam a análise da relação educação e trabalho, ensejando os questionamentos ao discurso hegemônico do capital em sua lógica de expropriação excludente. E dessa forma, possibilitando a visão crítica da realidade social, tanto para nós enquanto trabalhadores da educação e que convivemos com a pragmática das ações educacionais voltadas ao mercado de trabalho, como também, para proporcionar criticidade no contexto das escolas que formam os trabalhadores, e para estes primordialmente.

Referências

- Antunes, Ricardo. (Org.). A Dialética do Trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2003.
- Bottomore, Thomas. Dicionário do Pensamento marxista. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- Brasil. Ministério da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/>. Acesso em: 17 ago. 2019.
- CONIF. Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal da Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://portal.conif.org.br/br/component/content/article/84-ultimas-noticias/2891-profep- inicia-mais-um-ciclo-com-dados-de-destaque-no-campo-da-pos-graduacao?Itemid=609>. Acesso em: 12 set. 2019.
- Frigotto, Gaudencio. Dermeval Saviani e a centralidade ontológica do trabalho na formação do “homem novo”, artífice da sociedade socialista. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, [s.l.], v. 21, n. 62, p.509-519, 25 maio 2017.



Frigotto, Gaudêncio; Ciavatta, Maria; Ramos, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: Costa, Hélio da; Conceição, Martinho. Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação– CUT, 2005. p. 63-71.

Gramsci, Antônio. Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo.

Jornalismo. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

Os intelectuais e a organização da cultura. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8ª edição. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1991.

Kosik, Karel. Dialética do concreto. 7ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

Kuenzer, Acácia Zeneida. (Org.). Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. - 6 ed.- São Paulo: Cortez, 2009.

Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

Krapívine, V. Que é o materialismo dialético? Coleção ABC dos conhecimentos sociais e políticos. Moscovo: Edições Progresso, 1986.

Lebfevre, Henri. Lógica formal e lógica dialética. São Paulo: Civilização Brasileira; 1975.

Manacorda, Mario Alighiero. Marx e a pedagogia moderna. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

Marx, Karl. O Capital. Vol. 1. 3ª edição, São Paulo, Nova Cultural, 1988.

Contribuição à crítica da economia política. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Marx, Karl; Engels, Friedrich. A ideologia alemã. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Mészáros, Istvan. A Educação para Além do Capital. 2 ed.- São Paulo: Boitempo, 2008.

Saviani, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, [s.l.], v. 12, n. 34, p.152-165, abr. 2007.

Sobre a concepção de politecnia. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz; 1989.



**Línea Temática 3. Pensamiento latinoamericano
y caribeño sobre la educación.**



“Uma solução para o povo”: observações acerca da complexidade da formação docente

Hitalo Ricardo Alves Pereira

Resumo

Partindo, do pressuposto de que a formação docente vem sendo bastante criticada não só pelo público em geral e pelos alunos de cursos de licenciatura, mas pelos próprios docentes, o presente trabalho pretendo verificar a insatisfação profissional em professores do ensino básico. E analisar, tanto no discurso dos docentes quanto na literatura vigente, a presença ou falta de propostas de intervenção relacionadas ao problema. Quando se fala em magistério, a sua importância é sempre mencionada. Como definem dois professores do ensino básico que entrevistei: é “a base de tudo”, “a solução para o povo”. Contudo, ao lado disso, sempre estão atrelados comentários que o caracterizam como um sistema falho; que não condiz com o esforço exercido pelo corpo docente. Se de um lado, a literatura sobre a educação coloca que as práticas docentes precisam ser interdisciplinares, inovadoras e holísticas; de outro, se percebe que, anterior a tudo isso, há uma (infra)estrutura – denomino esta como sendo um aparato de condições que subordinam a prática docente – que merece atenção pois também é de extrema importância. Para tal análise, fiz algumas entrevistas com professores do ensino básico, apoiadas em um questionário com perguntas sobre formação docente. Com isso, observo que, apesar de ser uma tarefa árdua e complexa, a formação docente tem melhorado bastante, desde o modelo da racionalidade técnica. E é por meio de discussões acerca dos cursos de licenciatura, reflexões sobre a prática docente – na maior quantidade de espaços possíveis – e principalmente, com planos de ação, que as rupturas acontecem.

Palavras chave: formação docente, insatisfação profissional, rupturas.

Introdução e fundamentação do problema

Quando se fala em magistério, a sua importância é sempre mencionada. Como definem dois professores do ensino básico, é “a base de tudo”, “a solução para o povo”. Mas ao lado disso, sempre estão atrelados comentários que o caracterizam como um sistema falho e que não condiz com o esforço exercido pelo corpo docente. Se de um lado, a literatura sobre a educação coloca que as as práticas docentes precisam ser interdisciplinares, inovadoras e holísticas; de outro, se percebe que, anterior a tudo isso,



há uma (infra)estrutura - denomino esta como sendo um aparato de condições que subordinam a prática docente - que merece atenção por ser também de extrema importância.

Dentro dessas condições, está a formação docente. Linda Darling-Hammond (2000), ao escrever sobre essa formação, nos Estados Unidos, traz alguns dados que demonstram a insatisfação, tanto pública quanto dentro da própria profissão. Na sua pesquisa, os insatisfeitos reivindicavam pela revisão desta formação, visando seu fortalecimento por dois tipos de propostas: as chamadas “rotas alternativas”, que são cursos de curta duração, e a revisão do tipo de formação tradicional. Pensando a formação docente no Brasil, a situação de desprazer parece similar. Dentro e fora da academia é comum que se critique o sistema educacional e, conseqüentemente, a formação do profissional da educação. (Darling-Hammond, 2000)

Metodologias, resultados e discussões

Partindo, então, do pressuposto de que a formação docente vem sendo bastante criticada não só pelo público em geral e pelos alunos de cursos de licenciatura, mas pelo próprio docente. Pretendo verificar, minimamente, se e/ou como se dá essa insatisfação em professores do ensino básico. E analisar, tanto no discurso dos docentes quanto na literatura, a presença ou falta de propostas de intervenção relacionadas ao problema. E, com isso, observar a complexidade da formação docente.

Para tanto, foi utilizado um questionário com três perguntas: “*Como você definiria o magistério?*”, “*Quais disciplinas ou conteúdos tidos como importante, no processo de formação, para o exercício da docência?*” e “*Qual conhecimento ou saber que você considera mais importante para a prática pedagógica?*” A priori, deveriam ser aplicados com seis professores, mas na execução, em uma escola de ensino básico, só tive sucesso com três.

O texto seguirá, então, a seguinte forma: (1) descrição do campo; (2) apresentação das perguntas e respostas do questionário, meio pelo qual se verificará a questão da insatisfação, juntamente com a análise de discurso e de literatura acerca do tema; e, por fim, (3) as observações e conclusões sobre a complexidade da formação docente no Brasil.

Tentarei descrever a imersão em campo, antes de apresentar as respostas do questionário, fazendo uma descrição, minimamente, densa, para que fique claro o porquê de tais coisas terem ocorrido. Para, posteriormente, colocar as respostas, que



foram gravadas e transcritas, de cada pergunta, em conjunto e fazer a interpretação de significados para estas, agregadas com bases teóricas. E por fim, concluir com proposições e questionamentos.

Inicialmente, contatei a escola por telefone para saber se haveria disponibilidade de aplicar o questionário para os professores, visto que por conta da greve dos professores do Estado, o funcionamento da escola podia estar reduzido. Como previsto, ao falar com a diretora, fico sabendo que somente cinco professores estão na escola neste dia, no entanto, por precisar dessa pesquisa, comunico a diretora que farei a incursão. Assim, resolvo arriscar e tentar entrevistar os docentes lá presentes.

Ao chegar na escola, percebo que há poucos alunos e estes estão espalhados por todos os cantos, exceto pelas salas de aula. Comunico a direção sobre a minha chegada e pretensão e assim, por pedido da diretora, um aluno me acompanha até a sala dos professores. Encontro a sala sem professores. Apenas três pessoas, que acredito que trabalham na parte administrativa, se faziam ali presentes. Me comunicam que o professor de Sociologia e Filosofia se encontra na sala ao lado e que posso ir até lá e comunicar sobre o questionário. Encontro com ele, me apresento, falo um pouco quem eu sou, onde estudo e qual o sentido da minha passagem por ali. Este concorda com a “entrevista” e assim iniciamos a conversa gravada.

Logo após a entrevista, fiquei conversando com o professor por mais meia hora, sobre profissões e vida. Em seguida, voltei a sala dos professores para tentar entrevistar outro. Não encontro ninguém. Uma das pessoas que trabalha lá me fala do professor B que estava em sala, mas que me levaria até ele. Quando nos encontramos o mesmo diz que em alguns minutos me encontrará na sala dos professores. Volto pra lá e encontro a professora de educação física - chamo de professora C - . Resolvo então tentar algo com ela para que possa preencher o tempo e agregar mais alguém ao questionário. Combinamos e fomos até uma sala, só que em alguns minutos antes de começar a entrevista, ela me fala que vai dar uma aula e que eu poderia esperar na sala de aula mesmo. Digo que voltarei depois. Tento encontrar o professor B que havia marcado porém o mesmo tinha ido embora. Espero mais e de repente aparece a professora de história - D - que logo concorda em responder este questionário. Vamos a sala, me apresento e conto o propósito daquilo, para assim darmos início. A conversa foi rápida.

Por fim, consigo encontrar com a professora C, que ao observar o nome desta e da de história, percebo uma semelhança e penso que talvez elas sejam parentes. Logo me



confirmam que são irmãs. Começo então a terceira e última aplicação do questionário. Conversamos por um período considerável.

Trago agora as respostas - integrais -, transcritas das gravações, obtidas a partir do questionário, juntamente com a interpretação destas.. A primeira pergunta diz respeito a escolha da profissão e “*Como você definiria o magistério?*”. Foi posta aqui pois penso que, em um ponto inicial, a condição de optar pela docência tem muita relação com o significado dado pelos profissionais da área a profissão. Sobre isso, as respostas foram:

A- É a base de tudo. Sem os professores, que são os pais, responsáveis pela educação do mundo, desde a década de oitenta pra trás, os pais eram mais rígidos e a educação também, porém quando começam a trabalhar, começam a deixar os filhos nas mãos de terceiros e os filhos estão sendo educados por pessoas desqualificadas. Antes da década de oitenta eram educados pela família - avós, tias, mãe- ficavam em casa com os filhos. Hoje em dia não. Assédio moral, sexual, palavrão, ensinam as coisas erradas. É reflexo da sociedade da década de oitenta para cá; o que vivemos hoje é isso aí.

C- O magistério precisa verificar algumas mudanças, porque não está satisfatório para todo mundo, porque tem algumas falhas. Mas na sequência ainda dá pra seguir né.

D- O magistério, hoje em dia, eu vejo como uma solução para o povo, uma solução para uma sociedade. Porque é através do magistério que a gente consegue ter realmente a visão do que é educação, do que é ser educado. Então, para que uma população possa ter uma condição financeira e mental, isso depende muito do magistério, dos professores que estão ali atuando, dos que vão procurar o magistério como forma de aprendizado, de querer aprender. Porque quando não se estuda, não se educa, tudo falta na vida da gente. “Ah tá faltando saúde” a saúde falta principalmente por causa da educação. Então tudo parte da educação, depende da educação. Se eu não me educo o suficiente, eu não tenho condição de buscar saúde, porque se eu for educada, eu vou entender que a busca pela saúde básica pode me propor anos de de saúde, me evitando muitas doenças. Isso tudo por conta da educação. A gente vê que os países que se sobressaíram hoje no mundo foi porque buscaram a educação, porque sem ela ninguém tem nada.

Mesmo com as falhas e frustrações na profissão, o magistério possui uma definição que é unânime: é a base de tudo; é a solução para os problemas da sociedade. Solução essa que é uma responsabilidade muito grande, e que nos faz recorrer à eficiência das práticas pedagógicas e principal e anteriormente, a formação docente. Porque não adianta só ter ensino, é necessário que este seja de qualidade. Porque a escola, e conseqüentemente, a sala de aula é um lugar essencial para a formação de pessoas. E



o modo como os profissionais são formados, portanto, influenciam diretamente no aprendizado dos alunos, como um todo. Por ser um local ocupado por pessoas com diferentes contextos, valores, crenças, formas, habilidades etc, há então uma espécie de multiculturalidade naquele espaço. E é com base nisso, que vão (ou devem) ser pensadas as estratégias metodológicas para o “sucesso” do aluno. E isso, precisa fazer parte da formação do profissional de um curso de licenciatura.

Barreiro e Gebran (2006), ao falarem sobre práticas de ensino e estágio supervisionado na formação de professores, apontam que os problemas detectados na formação/qualificação dos professores dependem de políticas públicas que criem desenvolvimento profissional, melhoria na infraestrutura, definição de salários e fortalecimento de vínculo entre instituições, escola e professores, para que se desenvolva algo de qualidade. E para que isso se resolva, a elaboração de propostas do estágio entre as instituições, assim como o projeto pedagógico e o projeto curricular, se fazem necessárias. (Barreiro; Gebran, 2006)

Ao contrário das “rotas alternativas” - cursos de preparação de curta duração, como os apresentados por Darling-Hammond, presentes nos EUA: o de “certificação alternativa” que prepara candidatos submetendo-os a algumas semanas de capacitação, antes de assumirem responsabilidades de ensino; e o “Teach For America” que recruta alunos que possuem um excelente desempenho nas universidades, mesmo sendo de áreas distantes da licenciatura, para lecionar em escolas públicas de lugares carentes. Ou as “licenciaturas de curta duração” no Brasil, que são cursos/especializações para bacharéis ou técnicos que visem lecionar no ensino básico. Normalmente esses cursos possuem de 800 a 1400 horas de duração e dão uma visão geral dos conceitos básicos da educação, como: didática, psicologia da educação, metodologia de ensino, etc. - que não abordam, de maneira densa, a relação simbiótica entre prática e teoria. A “revisão dos cursos tradicionais de formação”, ou seja a revisão dos cursos de licenciatura, parece ser a alternativa, que assim como funcionou nos EUA, pode funcionar no Brasil, se feita de maneira adequada aos contextos. (Darling-Hammond)

Para tanto, creio que as contribuições de Darling-Hammond (2000), apesar de não esgotarem os meios para renovação dos cursos de formação de professores, sejam de considerável importância. Estas são sobre a criação de programas de extensão, no qual possa haver estudo extensivo das disciplinas e a prática por meio de estágios. Um exemplo disso, é a Residência Pedagógica, que tem como princípios: amparar a



formação de novos profissionais; estender o desenvolvimento profissional; e promover a investigação e a pesquisa.

Percebemos a importância dessa revisão e das propostas que possam surgir dela, quando analisamos as respostas referentes à segunda pergunta “*Quais disciplinas ou conteúdos tidos como importante, no processo de formação, para o exercício da docência?*” e percebemos como os professores olham para esse processo de formação:

A- O importante é o amor a profissão. O primeiro de tudo é o amor, se você não tem amor pelo que faz, você está na profissão errada. Eu acho que você tendo amor, você passa essa confiança aos alunos, você está apto a passar aquele conteúdo. Eu digo para todos os alunos, que não sou um professor, sou um orientador. Posso dizer que tem um banheiro aqui há dez metros e posso dizer que tem um banheiro há dez mil metros, mas quem vai fazer o xixi vai ser você não sou eu. Então eu não ensino nada a ninguém, eu oriento. Se você vai seguir ou não o caminho problema é seu. Tudo é um contexto. O essencial para a educação, para o mundo é o amor. (...)

C- O que eu vejo, que a gente recebe muitos estagiários, todo ano eu recebo um estagiário, e a gente vê que a prática da didática, precisa melhorar.

D- Os conteúdos hoje em dia, o que eu vejo é que, embora venha a onda da questão da interdisciplinaridade, a gente percebe que tá cada vez mais desfocado e o aluno fica cada vez mais distante daquilo que precisa aprender. Porque eu sempre coloco pros meus alunos o seguinte: na química, se tem a tabela periódica, e você não vai fazer a leitura dela como se fosse um bicho papão e que você não precisa daquilo. Você precisa trazer a tabela para o seu dia a dia, lembrar que na sua casa você tem os hábitos de higiene e todos os produtos estão na tabela periódica e que se estuda aquilo você sabe que está influenciando na sua realidade. Às vezes se tem laboratório nas escolas, mas só tá o nome, porque não tem elemento nenhum para se trabalhar com os alunos e tabela se torna um monstro para os alunos porque eles não sabem em que vão precisar daquilo. Então sempre falo para os meus alunos do Japão, que é uma potência, porque é um país que foi destruído mas que com quarenta e cinco anos se transformou na potência que é. Porque no Japão quem constrói uma bomba não é mais importante que um médico ou juiz. E aqui nesse país há essas diferenciações. O cientista que constrói a bomba vai precisar de um simples calçado, porque ele precisa se calçar então ele vai precisar do que produz calçados. Então a profissão de lá, todas as profissões tem seu devido valor e se mostra para a criança desde pequena, que a educação ela é essencial e precisa de todas as áreas. Aqui se tem um desfoque. se eu acho que a matemática vale mais que o português, só aprendo aquilo que quero, o ensino se torna fragmentado e eu não vou conseguir juntá los. o que aprendi na alfabetização dependo até hoje. E a



dificuldade hoje é de assimilar os conteúdos com o dia a dia. Porque a função da educação não é decoreba é a de que você vai utilizar aquilo na sua vida, todos os dias.

Percebemos aqui que a presença do amor, que a didática e a interdisciplinaridade são pontos importantes na educação. Em “A via para o futuro da humanidade” Edgar Morin (2013), ao falar do cenário do nosso tempo - conflitos étnicos-religiosos-políticos, instabilidade econômica, degradação da biosfera, etc. - nos enfatiza a existência de apenas dois caminhos: o abismo (o que já estamos fadados) e a metamorfose. Em vista desse segundo caminho, o mesmo elenca algumas reformas (reestruturação de práticas e pensamentos coletivos) necessárias para tal. Todas essas reformas - de políticas da humanidade, de pensamento-educação, da sociedade e da vida - são pensadas numa perspectiva holística, no sentido de estarem imbricadas. (Morin, 2013)

Quando se fala de educação (e pensamento), por exemplo, é corriqueiro que se fale da especialização e de todo um *modus operandi* em forma de funil invertido. Mas a interdisciplinaridade não trabalha nesse caminho, e sim, no contrário, com a abrangência, com o holismo. Vera Maria Candau (2008), quando nos traz o micro, para falar de formação de professores, pensa o macro, no sentido de que: é preciso que haja uma adequação das práticas pedagógicas ao contexto social do aluno, à regionalidade, e suas implicações. (Candau, 2008)

Dentro dessas mudanças, podemos pensar naquilo que Júlio Emílio Diniz Pereira (1999) fala sobre essa formação: entender o professor como um investigador, que encara a pesquisa como um processo do seu trabalho, para que esta influencie na aprendizagem. Para isso, é necessário que a realidade do ensino e, conseqüentemente a formação docente, seja considerada como algo complexo e difícil. Porque o aspirante a professor precisa passar por estágios no qual irá refletir sobre essa aprendizagem e entender seus processos de acordo com cada faixa etária do indivíduo; vivenciar as instâncias educacionais para ter uma visão ampla de saberes; e se familiarizar com a pesquisa e com o trabalho coletivo. (Pereira, 1999)

Mas, dentro desse feixe de complexidade que é a formação docente, existe alguma coisa que seja crucial para um bom preparo do professor? Pensando nisso, pergunto aos professores “*Qual conhecimento ou saber que você considera mais importante para a prática pedagógica?*”. As respostas foram:

A- O amor.



C- Olha, para a prática pedagógica, é você saber qual o conteúdo certo, como organizar-se dentro da escola, perante aos alunos e toda essa burocracia de fichas, plano de curso, planejamento. Porque necessariamente o professor tem que se planejar, porque não adianta o professor vir para a sala de aula sem planejamento, porque o aluno identifica ele na mesma hora.

D- Eu acredito que é o próprio domínio do professor com o conteúdo, como ele vai passar esse conteúdo, controlar a turma, fazer com que o conhecimento chegue na cabeça de cada um. Porque isso é uma das tarefas mais árduas hoje, e isso não está só em escola pública, a gente vê também as aberrações em escolas privadas, onde pais pagam milhões e seus filhos de repente saem dali pessoas alienadas sem ter conhecimento. Porque você saber pra você é uma coisa, agora transformar o conhecimento e passar para o aluno é algo bem mais complexo. É isso que torna o magistério uma das profissões mais prazerosas e árduas, porque é muito difícil fazer passar o conhecimento e fazer com o aluno aprenda e use-o no dia a dia. Mas vejo que de vez em quando temos as pérolas. O engenheiro de uma construção minha foi meu aluno em dois mil e dez. E sempre conto isso aos meus alunos. Não está tudo perdido

Com isso se fala sobre a competência do professor em saber administrar o conteúdo das aulas, saber *transformar o conhecimento e passar para o aluno* e ter amor pela profissão. O que são pontos importantes na formação do professor, ou de qualquer outro profissional. Mas como fazer isso? Essa é a maior questão. E a resposta é: com uma boa formação docente. E isso só acontece quando se vai além dos contextos inclusivos, como colocam Tadeu Oliver Gonçalves e Terezinha Valim Oliver Gonçalves (2001) nas suas reflexões sobre a prática docente. É saber que há diferenças entre professores e alunos e olhar a licenciatura como um espaço de reeducação, pois ali tanto o conhecimento de alunos recém saídos do Ensino Médio quanto pessoas que possuem outra graduação, estão aprendendo algo novo e se reeducando. (Gonçalves;Gonçalves, 2001)

Conclusão

Em suma, podemos perceber através do questionário, que a educação e a formação de professores possui muitas falhas, mas que ainda se tem muita esperança para com esta. Os professores entrevistados mostraram que é na educação que se pode construir pessoas intelectuais e que se pode pensar o conhecimento além dos muros da escola. Apesar de ser uma tarefa árdua e complexa, a formação docente tem melhorado bastante, desde o modelo da racionalidade técnica. E é com as discussões nos cursos



de licenciatura, com reflexões sobre essa prática, na maior quantidade de espaços possíveis, e principalmente, com planos de ação, que as rupturas acontecem.

Referências

Barreiro, I, M F e Gebran, R, A. A Prática de Ensino no Momento Atual: Proposições e Reflexões. In: Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores. São Paulo: Editora Avercamp LTDA, 2006. p. 61-85.

Candau, Vera Maria. Rumo a uma nova Didática. Petrópolis, Rj: Vozes, 2008.

Darling-Hammond, Linda. A importância da formação docente. Cadernos Copec, 2000.

Fanfani, Emilio Tenti. La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

Gonçalves, Tadeu Oliver; Gonçalves, Terezinha Valim Oliver. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação dos professores. Campinas - SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2001.

Guia da Carreira. Licenciatura Curta. Disponível em: <https://www.guiadacarreira.com.br/cursos/licenciatura-curta/>

Morin, Edgar. A via para o futuro da humanidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

Nóvoa, António. Firmar a posição como professor, afirmar a Profissão Docente. In: Cadernos de Pesquisa. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>>

Pereira, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. Educação e Sociedade, 1999.



O profissionalismo que é percorrido por políticas educacionais: o que dizem como práticas de professoras do ensino fundamental?

Vale, Anayris Nascimento do
Lins, Carla Patrícia Acioli

Resumo

Este estudo busca evidenciar possíveis relações existentes entre as práticas de professoras de escolas da rede municipal de ensino de Surubim, cidade localizada na região Agreste do estado de Pernambuco, Brasil e o processo de profissionalização docente em sua dimensão do profissionalismo. Buscamos compreender como o profissionalismo desenvolvido por professoras de escolas públicas está atravessado pelo contexto configurado pelas políticas educativas em curso no país considerando que estas se articulam às políticas educativas propostas para a América Latina, por organismos internacionais a exemplo do Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e o Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe. Adotamos Bourdoncle (1991) e Freidson (2009) para discutirmos profissionalização, especialmente a dimensão do profissionalismo. Considerando que o mesmo, envolve o processo pelo qual, o professor adere a profissão, ou seja, estabelece compromisso com o trabalho que desenvolve com os estudantes, a escola e a comunidade, escolhemos observar as práticas de três professoras. Os achados indicaram que não apenas a prática pedagógica e a prática docente exercidas pelas professoras 1 e 2 durante suas aulas se ancoravam em um conhecimento especializado, dentro das normas, regras e valores compartilhados por seu grupo profissional, como também a prática organizacional tratada por Schatzki, 2002 e observada nas vivências e experiências da professora 3. As práticas docentes são atravessadas pelas políticas educativas propostas e acabam por afetar o desenvolvimento do profissionalismo docente.

Introdução

O presente estudo é uma pesquisa que busca problematizar as possíveis relações entre o desenvolvimento do profissionalismo – processo de adesão à profissão (Bourdoncle, 1991; Freidson, 2009), e as práticas sociais e educativas de professoras da rede pública de ensino do município de surubim – PE.

Estudos realizados anteriormente apontaram que embora as docentes se apresentem frente aos programas e projeto que são implantados na escola, burlando e



ressignificando-os, grande parte das professoras tem suas práticas conduzidas por políticas externas que conduzem o processo de ensino – aprendizagem, evidenciando por meio das práticas como se desvela o profissionalismo.

A partir da observação foi notório que as práticas das professoras não se orientam apenas pelos conhecimentos próprios da profissão é que essa proposta de pesquisa busca problematizar as possíveis relações existentes entre o desenvolvimento do profissionalismo e as práticas de professoras expressas no cotidiano escolar. Dessa forma, se inscreve, especificamente, no debate acerca da profissionalização docente, e das profissões de forma geral, no esforço de tratar as práticas de professores/as procurando compreendê-las nas suas relações com o desenvolvimento do profissionalismo.

Justificativa

Justificamos a importância do presente estudo, tendo em vista que o mesmo busca compreender o processo de profissionalização docente que delineou historicamente a educação brasileira, não apenas no âmbito educacional, como também acadêmico e social, sendo a mesma reconhecida como fundamental ao desenvolvimento socioeconômico e cultural das sociedades.

Assim sendo, evidenciamos os resultados referentes ao levantamento bibliográfico que foi realizado com base na busca de artigos publicados na base de periódicos SciELO. Inicialmente, buscamos nos apropriar do conceito de profissionalismo, dessa forma fizemos o levantamento de artigos a partir do estabelecimento de algumas palavras chaves tais como profissionalismo, profissionalização docente, profissionalidade e profissão docente. Estabelecemos um recorte temporal entre 2000-2017 selecionados de acordo com os fins de nossa pesquisa.

Os periódicos examinados foram, Cadernos de Pesquisa, Educação e Realidade e Educação e Sociedade, no total encontramos por palavras chaves 9 artigos em que foi possível encontrar produções conceituadas em torno da temática em estudo. Assim, nos debruçamos nos trabalhos publicados nos referidos anos, a fim de conhecer o que está sendo produzido recentemente na área de profissionalização docente, mas apenas 2 estavam correlatos com os objetivos do nosso estudo.

De igual modo utilizando o mesmo recorte temporal realizamos um levantamento nos periódicos Cadernos CEDES, Cadernos de Pesquisa e Educação em Revista, que



também fazem parte da base de periódicos da SciELO, sobre o conceito práticas, selecionando-os a partir de palavras chaves como práticas, prática docente, prática pedagógica e prática de professores, encontrando desse modo um total de 7 artigos, dos quais escolhemos apenas 3, por possuir uma afinidade com os objetivos de nossa pesquisa.

Desse modo, concebendo a importância de se pautar os estudos sobre a educação no Brasil e diante da escassa produção acadêmica sobre a referida temática, reafirmamos a urgência em se discutir a qualidade do ensino e da educação pública, mas de forma evidente à necessidade de debates em torno da docência que problematizem a formação, a profissionalização, a carreira, a valorização e as condições de trabalho do professorado considerando suas relações na compreensão da docência.

Metodologia

Metodologicamente seguimos as indicações oferecidas a partir de uma abordagem qualitativa, compreendendo que a mesma “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo” (Ludke; André. 1986, p.11), no qual no qual foi possível observar a partir do cotidiano como as atividades se desenvolviam e em sala de aula e como as professoras diante das diversas situações executam e ressignificavam suas práticas.

O grupo de sujeitos investigados foi composto por 3 professoras do ensino fundamental, primeiro ciclo, em exercício numa escola da rede municipal de ensino de Surubim. Quanto aos instrumentos para a construção de dados utilizaremos a observação, e também diário e notas de campo (Falkembach, 1987) para a realização do registro das observações que teve como foco as aulas, e as demais atividades nas quais nos foi permitido à observação tal como reunião pedagógica, conselhos de classe e reunião de pais. Nessas oportunidades procuramos ficar atentos tanto para as atividades realizadas bem como para seu conteúdo.

Por fim, salientamos o cuidado necessário com aspectos relacionados as indicações éticas da pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Nessa perspectiva, garantimos o anonimato das escolas e dos docentes durante e após a realização da pesquisa. Tomamos cuidados ao procedermos com as observações informando sobre o que trata a pesquisa e relatando apenas o que de fato ocorreu sem realização nenhum



prejulgamento sobre o mesmo, disponibilizando também as transcrições e apresentando os resultados a todos os envolvidos no referente estudo.

Resultados e discussão:

O movimento entre práticas e o desenvolvimento do profissionalismo

Embora as práticas sejam temas recorrentes nos mais diversos estudos sobre educação, uma pesquisa bibliográfica nos revela que apesar de evidenciar em quais situações elas ocorrem, a mesma é posta em grande parte dos artigos de maneira subtendida, tornando seu significado omissivo e perdendo suas características conceituais.

Mediante a essa perspectiva, nos propomos a elucidar as práticas educativas, sendo elas compostas por prática docente e a prática pedagógica. Utilizando inicialmente o conceito de prática docente definida por Franco (2016) como “uma ação consciente e participativa que emerge da multidimensionalidade que cercam o ato educativo” (Franco, 2016, p.536), em seguida, trazemos de forma mais ampla a prática pedagógica, que corresponde “ao que diz respeito ao fazer do professor, em sua função específica que é ensinar” (Melo, 2014, p.19). É importante ressaltar que apesar da prática pedagógica ser constituída da prática docente - que corresponde à ação do professor – elas se diferenciam em aspectos .

Ao falar sobre práticas pedagógicas é preciso compreender que assim como argumenta Franco (2016), elas podem variar dependendo da compreensão de pedagogia e até mesmo do sentido que se atribui a prática, pois elas assumem distintos significados, mudando conforme o princípio que esteja baseada e até mesmo da construção de conhecimento que parte do processo realizado entre ambas as partes: professor e aluno.

Nesse sentido, quando inserida em um contexto permeado de significados, a prática pedagógica pode ser pensada como “algo além da prática didática, envolvendo: as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente” (Franco, 2016, p.542).

Entretanto, além das práticas educativas, buscamos compreender também a prática das professoras a partir do seu desenvolvimento profissional, que consiste através das experiências que estas vivenciam no cotidiano da sala de aula e na utilização de saberes que são mobilizados em função da aprendizagem de seus discentes.



Embora as práticas sejam pensadas, planejadas e refeitas pelos professores, no dia-a-dia, essas adquirem formas e movimentos próprios, evidenciando que as mesmas não são estagnadas ou engessadas, inseridas em um planejamento inalterável/técnico que os professores reproduzem e executam, mas sim em um movimento que é influenciado por outros contextos e sujeitos que compõem a escola (Gonçalves, 2017).

Mediante as seguintes concepções, buscamos assim explorar o conceito de práticas no campo da sociologia, nomeadas de práticas sociais, caracterizada como aquelas nas quais estão envolvidas as relações do professor com o currículo e seu ensino e com a organização do trabalho escolar e pedagógico, incluindo também as práticas das professoras que envolvam os pais ou responsáveis pela escolarização dos alunos e que podem ser ou não orientadas pela existência de uma expertise e pelo compromisso com as regras, normas e valores atribuídos à docência. Esclarecemos que a presente pesquisa toma como ponto de partida para o entendimento de práticas, as principais referências dos estudos desenvolvidos Schatzki (1996, 2001, 2002, 2003, 2005).

Ao compreendermos que a prática necessita de demais elementos para que a mesma possua significado, trazemos as contribuições do autor Theodoro Schatzki, que desenvolve sua teorização articulando uma ontologia das práticas sociais em que o lugar do social (ou, o contexto no qual a coexistência humana se desenrola) é composto por uma malha (uma rede, um emaranhado) não só de nexos de práticas, mas também de arranjos materiais. Santos e Silveira (2015, p.82), acrescentam aos estudos que:

“É essa malha que constitui o que ele (Schatzki) considera a ordem que marca toda a vida social – é ela o lócus do social onde as entidades (humanas e/ou não humanas) agem, relacionam-se, situar-se umas em relação às outras e ganham significado e identidade (Schatzki, 2002 apud Santos e Silveira, 2015, p.82).”

Destacamos assim que no cotidiano escolar as escolhas realizadas pelos professores, em sua maioria podem não obedecer às regras estabelecidas coletivamente, apesar disso não se pode dizer que elas são totalmente ignoradas, ao contrário disso, elas delineiam o percurso para compreender a clareza da prática com uma atividade coletiva, que demandam de uma atitude individual ao tomar decisões urgentes e realizar ações incertas, evidenciando cotidianamente como os professores demonstram seu profissionalismo, ou seja, os professores possuem uma organização coletiva de tomada de decisões que, no entanto podem ser realizadas ou ignoradas no contexto diário.



Por fim, evidenciamos que os conceitos de práticas acima expostos estão subdivididos em dois tipos: educativa e social, tanto uma quanto a outra contribuíram significativamente para que pudéssemos compreender primeiramente na literatura pedagógica, como se dá o fazer docente dentro da sala de aula, o que caracteriza essas ações como uma prática e qual a diferença entre elas e em seguida na literatura sociológica sobre quais aspectos rodeiam a prática e como ela está interligada com os demais elementos físicos e sociais.

Articulando as seguintes práticas com as concepções de profissionalismo, reconhecendo que os estudos sobre profissões inclusive sobre a profissão docente são bem diversos e não consensuais do ponto de vista teórico. O próprio termo profissão é considerado polissêmico, por esse motivo adotamos os estudos desenvolvidos por Bourdoncle (1991) sobre o conceito de profissionalização como guia para analisarmos o processo de profissionalização docente. O modelo proposto pelo autor que nos permite a verificação da profissionalização na dimensão dos conhecimentos e das práticas do grupo, e do desenvolvimento e incorporação de valores, normas, regras que são próprios da profissão.

Bourdoncle (1991) considera a profissionalização como processo, apontando três estados: profissionalidade, professionismo e profissionalismo que se articulam no movimento dos docentes na direção da profissionalização. O profissionalismo, foco de nosso estudo, é definido pelo autor como a adesão dos docentes aos discursos e às normas, à consciência profissional, à exigência de eficiência que são estabelecidas coletivamente. O processo que conduz a esse estado é a socialização profissional, que entre outros espaços, tem na escola um lugar considerado fundamental no processo de socialização do professorado.

Esta concepção se assemelha à definição de Freidson (2009) para quem “o profissionalismo é um conjunto de atitudes que os membros de uma profissão desenvolvem em relação ao trabalho” (p. 210). O enfoque no profissionalismo se deve ao fato do mesmo pode ser observado no contexto de trabalho cotidiano dos professores no exercício de suas atividades, ou seja, o profissionalismo possui relação direta com a prática à medida que para ser observado o professor precisa estar em exercício de sua profissão.

Desta forma, para que possamos compreender melhor como se dá o movimento da prática com relação ao desenvolvimento do profissionalismo, iremos apresentar o perfil das professora observada e o contexto no qual estavam inseridas, evidenciando o



quanto os elementos não só da formação, como também do tempo de ensino e das condições de trabalho influenciam a prática dessas professoras e indicam como elas demonstram ou não seu profissionalismo por meio de suas ações.

Quem são as professoras?

A professora 1 é uma docente há 27 anos, graduada em pedagogia, com pós-graduação em psicopedagogia, a mesma possui um processo formativo bem ampliado, e mediante as observações, pudemos perceber que a docente busca a todo o momento se aperfeiçoar. Corroborando assim para o aperfeiçoamento profissional, bem como para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem, sempre busca conhecimentos que venham somar a sua profissão, inclusive como ela relata no questionário por meios das capacitações proporcionadas pelo município. A mesma nunca exerceu outras funções e possui a maior parte desses anos de trabalho como concursada pelo município, estando vinculada a atual escola há 9 anos.

Em relação a sua prática ela se mostra muito atenciosa ao ouvir e interagir com os alunos, buscando sempre trazer elementos novos para suas atividades, propondo leituras com o intuito de provocar / mobilizar a criatividade e senso crítico dos alunos, além de se utilizar do diferentes materiais e espaços disponibilizados pela escola, buscando proporcionar aos alunos uma aprendizagem lúdica. Ela finaliza as atividades planejadas diariamente e em suas aulas busca flexibilizar a organização das cadeiras em grupos ou duplas de forma que favoreçam a aprendizagem. A observação de suas práticas, só reafirmam nossas observações anteriores sobre as relações entre o espaço – tempo e a potencialidade de práticas que permitem o desenvolvimento do profissionalismo.

A relação professor-aluno durante as observações transpareceu confiança e respeito. Observamos também que essa estabeleceu uma relação de aprendizagem e respeito mútuo. Quando questionados procuraram responder da melhor forma possível, pois sabem que ela considera a resposta e se utiliza dessas falas para construir a aula.

A professora1 torna os estudantes participantes das aulas, ou seja, abre espaço para que eles possam também protagonizar no processo de ensino e aprendizagem em curso. Possibilitando a reflexão de quão significativo quando os alunos participam do processo educativo, em que a partir da postura adotada pela professora os alunos puderam ver sentido no processo educativo, problematizando suas realidades e reconstituindo uma nova visão sobre a escola por poderem, certamente, através das



práticas da professora se aproximarem do trabalho pedagógico desenvolvido e se sentirem pertencentes a ele.

Já a Professora 2 possui graduação em pedagogia, pós em psicopedagogia e busca se especializar fazendo cursos de capacitações não só pela prefeitura, como também por outros meios. A mesma exerce o professorado há 21 anos, sendo 20 deles vinculada a escola pesquisada, por meio de concurso e realiza outras funções além desse trabalho quando não está na escola.

Os alunos dessa turma possuem graus de aprendizagens diferentes, porém conseguem discutir o assunto de distintas formas, se relacionam bem entre si, mas possuem certa dificuldade em se comunicar com a professora, inclusive para tirar dúvidas, pois eles preferem responder errado e depois corrigir a ir perguntá-la. E enquanto a professora não está em sala o comportamento deles se modifica completamente.

Em suas aulas a professora não investe na interação com seus alunos, pois o fato de elevar o tom de voz quando eles não se comportam ou respondem a algum questionamento seu “errado”, os fazem ter um cuidado em respondê-la, no qual eles preferem permanecer em silêncio. Apesar de não incentivar a participação oral, ela se preocupa com a produção, pois para ela é uma forma de saber se estão acompanhando o conteúdo. Ela procura fazer atividade que todos consigam realizar, e como a série em que leciona é uma turma de retenção, ela se mostra atenciosa para aqueles que possuem uma dificuldade maior na realização das atividades, não deixando de lado os demais estudantes.

A professora 3 possui o normal médio, é graduada em pedagogia, busca sempre outras formas de se profissionalizar como, por exemplo, participar das formações continuadas oferecidas pelo município e de cursos de capacitação que são não apenas da área da educação como de temáticas afins. Apesar de não residir na cidade de Surubim, a mesma ensina na rede municipal desde 2009, quando assumiu o cargo por meio de concurso, sendo os 9 anos de trabalho na mesma escola.

Com relação às aulas, a professora 3 embora ela utilizasse formas tradicionais de alfabetização como acompanhar leitura com lápis encima da palavra e cartilhas de leitura, ela procurava trazer atividades diferenciadas que proporcionassem uma aprendizagem prazerosa, mas de forma muito esporádica. Não costumava modificar a organização da sala, justificado pelo fato da mesma ser muito pequena e as aulas se restringiam apenas a esse espaço, não explorando os demais ambientes da escola.



Entretanto, a professora conseguia envolver grande parte dos estudantes em suas aulas, sempre os incentivando a responder seus questionamentos sobre a atividade produzida, considerando o que eles respondiam e sempre atenta ao planejamento que tinha feito, mas em todas as aulas ela respeitava o tempo de produção das crianças, tendo em vista que na sala havia ritmos diferentes e buscava constantemente acompanhar cada criança individualmente durante a realização das atividades.

Diante do delineamento das 3 professoras, que nos ajuda a compreender a relação que essas professoras possuem com seus alunos e com a docência, selecionamos alguns extratos dos diários produzidos durante o período de observação para relacionar com o conceito de prática. O primeiro afirmando a ideia de que o aprender permeia não só o conteúdo programado, como projeta também suas intencionalidades, incluindo, portanto os conhecimentos prévios inserida no contexto escolar como podemos observar nos extratos de observação de aulas descritos abaixo:

A atividade de história sobre um lugar completo (do chão ao teto), parte do questionamento com os alunos sobre o que têm na frente da sua escola, eles respondem “números” e a Professora 1 pergunta: - Para que servem esses números?

O aluno explica: Era para achar a casa

Professora: - Onde mais tem números?

As crianças respondem: - nas salas, nos livros, no telefone. Então ela pede que uma aluna leia o enunciado da atividade e pergunta o que tem na imagem?

As respostas são: prédio, rua, escolinha e etc.

(Diário de campo 05)

“Quando na aula do dia 31/05/2017, quando a Professora 2 após uma explanação do conteúdo sobre gênero do substantivo e artigos, solicita que um ou mais alunos explique o que ela ensinou na aula, possibilitando que eles recriem um conhecimento a partir do aprenderam”.

Todos esses momentos, em especial o movimento que a Professora 1 realiza ao questionar os alunos no momento da aula mostra que a prática utilizada por ela proporciona um ensino que transpassa o conteúdo e possui uma finalidade de ressignificar um conhecimento que eles já possuem, como a autora afirma:

As práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem



para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos. (Franco, 2016, p.547)

Já a Professora 2 no ato de possibilitar com que seus alunos repassem o conteúdo da forma como aprenderam, possibilita que eles reflitam e criem um sentido para essa aprendizagem, além de fazer com que eles se apropriarem desse conhecimento, o que caracteriza segundo Franco (2016) uma prática pedagógica:

Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados. (Franco, 2016, p.536)

Nesse sentido, ao tratar sobre temas relacionados às práticas pedagógicas, é imprescindível reconhecer que no processo de aprendizagem o professor não é um transmissor de conhecimento, mas um agente de formação humana que incide diretamente tanto na aplicação da prática pedagógica para o ensino de seus alunos, quanto na prática docente que é voltada para sua própria condição enquanto profissional da educação, que acontece por meio da articulação entre o espaço de formação e o espaço de desempenho de suas atividades.

É nessa perspectiva, tanto de formação do aluno, quanto de formação da própria área, que observamos o fato das professoras situarem suas aulas utilizando a prática docente sempre apoiada na prática pedagógica, como por exemplo, quando a Professora 1 realiza uma atividade do livro:

Nesta atividade ela pergunta qual título da página e uma aluna lê:- Minha escola, mas não consegue ler o texto. A professora começa a ler e em todas as leituras que ela realiza é possível observar como ela muda a entonação da voz, faz questionamentos a todo o momento sobre o que tem na escola e com as repostas ela vai ligando com outros espaços. A proposta do livro é que eles marquem um X no quadrado dos ambientes que a escola possui, a professora desenha no quadro os 9 quadrados e vai perguntando se tem ou não na escola esse espaço, só marca quando uma criança responde corretamente.

(Diário de campo 12)

O exemplo acima mostra que apesar de estar ensinando uma atividade que foi planejada, a professora possui um conhecimento provavelmente de sua formação e que



a faz ter compreensão sobre o quanto é necessário estabelecer uma relação de proximidade, de escuta e como é importante abrir a possibilidade para que os alunos possam expressar suas ideias. Contudo, é preciso ressaltar que embora a prática docente se assemelhe, ela não é uma prática pedagógica, pois a mesma só se configura como prática pedagógica quando esta se coloca na intencionalidade prevista para sua ação, mas durante nossas observações ambas as práticas caminharam juntas.

Já para compreender a prática da professora 3 é válido ressaltar que tomamos por prática o que aponta Geiger (2009) sendo simplesmente aquilo que os atores fazem. Sendo necessário reconhecer a prática como um fenômeno não individual (e, portanto, de alguma maneira, “localizado lá fora”) com capacidade de apontar não só aquilo que deve (ou que convém) ser feito (dito, pensado, sentido, perseguido etc.), mas também aquilo que é aceitável em determinadas situações (Schatzki, 1996).

Nessa perspectiva, tomando por base o entendimento de prática organizacional descrita por Schatzki (2002), em um dado momento das observações retomamos o dia em que a professora observada saiu do planejamento com a minha chegada à sala, que gerou um grande alvoroço e ao invés de simplesmente dizer meu nome para os alunos, ela produziu uma atividade tão importante quanto a que ela havia planejado para que eles próprios descobrissem, ou seja, de forma involuntária à docência já está tão intrínseca a essa professora que ela utilizou da curiosidade dos alunos para criar e conduzir uma atividade pedagógica. Como podemos ver na seguinte cena:

“(...)antes que dissesse meu nome, um aluno pergunta a ela como é o meu nome, ela rapidamente pega o pincel e com uma expressão de animação diz: - Boa pergunta! Já que a gente não sabe o nome dela porque não tentamos adivinhar?, todos os alunos falam de uma vez nomes diferentes tentando adivinhar, causando um tumulto na sala, ela diz que não está dando certo, então vamos começar pelas letras, eles iam dizendo as letras e ela me olhava pra saber se tinha ou não, quando acertavam ela escrevia no quadro, várias letras foram repetidas, pois o nome ainda não estava completo e eles ainda não haviam dito a letra Y, um dos alunos se inquieta com a demora e diz: - tá bom tia, bora fazer a tarefa do livro, ela pede que ele tenha calma e continua ouvindo os demais, até que eles pedem uma dica e eu falo que a letra que falta é uma das últimas do alfabeto. Quando todas as letras estão no quadro ela pergunta aos alunos como deve ser meu nome e vai criando várias possibilidades de sílabas, eles muito barulhentos tentam acertar até que encontram o nome ANA, mas ainda restava as letras IRSY, quando não sabem mais como tentar me pedem outra dica e respondo: - meu nome parece com a palavra Arco-íris.” (Diário de campo 01)



Essa atitude de se utilizar da curiosidade dos estudantes para criar uma atividade que proporcionasse aprendizagem, demonstrou a consciência profissional de durante a fuga do planejamento, ainda sim realizar uma atividade que guiada por saberes específicos de sua formação, proporcionasse o conhecimento de algo novo, fazendo com que ele estivesse ligado ao conjunto de ações que estavam acontecendo naquela sala e sendo conduzidas por ela.

Desta forma, nossos dados mostram que não apenas a prática pedagógica definida por Franco (2016) e a prática docente descrita por Melo (2014) exercidas pelas professoras 1 e 2 durante suas aulas se ancoravam em um conhecimento especializado, dentro das normas, regras e valores compartilhados por seu grupo profissional, como também a prática organizacional apresentada por Schatzki (2002), vivenciada pela professora 3 compreendem essa concepção, embora ela seja uma prática, a mesma visa a ação do professor de forma muito mais ampla. Entretanto, todas elas estabelecendo relação direta como o desenvolvimento do profissionalismo, pois como afirma Bourdoncle (1991) uma pessoa que demonstra profissionalismo, é uma pessoa que respeita na sua prática, os processos e normas estabelecidas pela profissão, aspecto constituído por todas as professoras durante suas aulas a partir do seu compromisso com a docência.

Conclusões

Em suma, concluímos que as práticas mais recorrentes nas observações foram às práticas docentes e pedagógicas, que durante as aulas emergiram de modo interligado em uma proposição de não apenas repassar o conhecimento, como também de refletir sobre o mesmo. Desta forma, acrescentamos que estas práticas estabelecem relação com o desenvolvimento do profissionalismo, na medida que demandam do professor, entre outros, conhecimentos próprios de sua formação, mas não só, para que o mesmo consiga identificar e buscar soluções que o possibilite (re)criar possibilidades de aprendizagens para os estudantes. É a adesão do professor a sua profissão que o faz, por exemplo, com que se preocupe não apenas com o conteúdo, mas com a forma de ensinar e ressignificar esse ensino bem como com a formação humana, e, por fim, que possa criar a condição de se colocar na condição de pertença a uma coletividade, incluindo, o entendimento de ensinar e aprender junto com seus alunos.



Referências bibliográficas

Bourdoncle, Raymond. Artisan moral ou professionnel? La placedesvaleursdanslaconception de lafonction et de laformationdesenseignants. Spirale. Revue de RechercheenÉducation. n. 21, 1998, p. 25-34.

La professionnalisationdesenseignants: analysessociologiquesanglaiseseyaméricaines. RevueFrançaise de Pedagogie. n. 94, janvier-février-mars 1991, p. 73- 92.

Flick, Uwe. Uma introdução à pesquisa qualitativa. Trad. Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

Franco, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set. 2016.

Freidson, Eliot. Profissão Médica: um estudo de sociologia do conhecimento aplicado. São Paulo: Editora Unesp; porto Alegre, RS: Sindicato dos Médicos,2009.

Geiger, D. Revisiting the concept of practice: toward an argumentative understanding of practicing. Management Learning, v. 40, n. 2, p. 129-44, 2009.

Gonçalves, Crislainy de Lira. Práticas avaliativas de estudantes-professoras: desenvolvimento da profissionalidade e profissionalismo a partir dos contextos de influência presentes no cotidiano escolar. / Crislainy de Lira Gonçalves. - 2017.

Parker, M. Judgement day: cyborganization, humanism and postmodern ethics. Organization, v. 5, n. 4, p. 503-18, 1998.

Melo, Maria Julia Carvalho de. Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente. 2014. 188 p. Dissertação (Mestrado em educação contemporânea)- Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.

Santos, L. L. S. Silveira, R. A. Por uma Epistemologia das Práticas Organizacionais: A contribuição de Theodore Schatzki. Salvador, v. 22 - n. 72, p. 79-98 - Jan./Mar. – 2015.

Schatzki, T. R. A new societist social ontology. Philosophy of the Social Sciences, v. 33, n. 2, p. 174-202, 2003.

Schatzki, T. R. Introduction: practice theory. In: Schatzki, T. R.; Knorrsetina, K.; Savigny, E. The practice turn in contemporary. London: Routledge, 2001.

Schatzki , T. R. On organizations as they happen. Organization Studies, v. 27, n. 12, p. 1863-73, 2006.

Schatzki, T. R. Social practice: a wittgensteinian approach to human activity and the social. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.



Schatzki, T. R. *The site of the social: a philosophical account of the constitution of social life and change*. Pennsylvania: Pennsylvania State University, 2002.

Schatzki, T. R. *The sites of organizations*. *Organization Studies*, v. 26, n. 3, p. 465-84, 2005.

Schatzki, T. R. *Practices and actions: a wittgensteinian critique of Bourdieu and Giddens*. *Philosophy of the Social Sciences*, v. 27, n. 3, p. 283-308, 1997.

Tello, César; Almeida, Maria de Lourdes Pinto de. *Políticas educativas e profissionalização docente na América Latina*. *Revista Lusófona de Educação*, v.26, p.163-174, abril. 2014.



La imagen social de la profesión de abogado: entre el status profesional y la corrupción de la práctica.

Francisca de la Luz Bermejo Pajarito

Resumen.

En esta ponencia presentamos una aproximación a la imagen social de la profesión de abogado como una categoría teórica que aporta elementos al imaginario social de dicha profesión². Partimos de la premisa de que el imaginario social da cuenta de los significados construidos socialmente y que este es recreado o significado en las subjetividades individuales. Seguimos el supuesto de que alrededor del imaginario social sobre esta profesión se construyen expectativas que motivan a los jóvenes a elegirla como opción de carrera. Encontramos que la imagen social de la profesión de abogado se escinde entre imágenes opuestas, por una parte, aquellas que han contribuido a considerarla como una buena profesión como son el status profesional y, por otra parte, aquellas que le atribuyen prácticas profesionales corruptas.

Introducción.

Este trabajo resulta de una investigación en la que estudiamos el fenómeno de la elección de la carrera de abogado a través de la perspectiva teórica de imaginario social de Cornelius Castoriadis (1975). En ella consideramos dos dimensiones de análisis: una dimensión sociohistórica y una dimensión de los individuos sociales. La primera tuvo el objetivo de comprender las significaciones imaginarias sociales cristalizadas en el imaginario social con respecto al derecho y a la carrera de abogado y de proporcionar elementos para explicar cómo estas instituciones histórico-sociales se manifiestan en la actualidad. Para ello, consideramos como unidad de análisis la historia de la carrera de derecho en la Universidad de Guadalajara. De la reconstrucción histórica nos interesaron particularmente los momentos de integración de nuevas áreas del derecho en su plan de estudios y los motivos o fines que persiguieron en la instauración de nuevas áreas del derecho con el propósito de interpretar los cambios en el imaginario social que se instituye. También consideramos los perfiles de egreso de los abogados para conocer el campo profesional y, en consecuencia, el poder y la influencia que tienen en los asuntos de la sociedad en los que la profesión está inmersa.

Por su parte, la dimensión individual respondió a las preguntas ¿cuál es el imaginario social sobre el derecho y la profesión de abogado entre los estudiantes de la carrera de abogado? y ¿cuál es la relación entre el imaginario social del derecho y de la profesión



de abogado con los significados que los jóvenes tienen para elegir esta carrera? En este trabajo solamente presentamos algunos resultados de la dimensión individual.

Fundamentación del problema:

En México existe un fenómeno de concentración de matrícula en algunas carreras conocidas comúnmente como “tradicionales”. Entre estas aparece la carrera de derecho como una de las solicitadas por los jóvenes que emprenden estudios universitarios. Con el argumento de que hay carreras tradicionales saturadas que no ofrecen empleo a sus egresados y que el país requiere de la formación de jóvenes en otro tipo de programas necesarios para “el desarrollo nacional”, a partir de 1979 se han implementado diversas políticas educativas que buscan reorientar la demanda mediante la restricción de ingreso para ciertas carreras y la asignación del presupuesto para crear y fortalecer nuevas carreras. Podría pensarse que con la información acerca del mercado laboral de los abogados, la ampliación del sistema universitario y la creciente diversificación de carreras producidas en nuestro país en los últimos años, la matrícula de esta carrera tendería a reducirse, sin embargo, esto no ha sucedido así³.

Por otra parte, con respecto a los abogados existen dos imágenes hegemónicas. Por un lado, es una profesión que históricamente goza de prestigio social y tradicionalmente se la ha considerado como una vía para obtener prestigio social, dinero y poder. A la vez, la práctica de la profesión es asociada con diversas formas de corrupción y a los abogados se les acusa de falta de ética y de su interés por el dinero. Estas imágenes de la profesión, al parecer contrarias, nos llevó a preguntarnos ¿cuál es la imagen que existe sobre los abogados entre los jóvenes que eligen estudiar derecho?, ¿coexisten la imagen del abogado con prestigio junto con la imagen del abogado corrupto entre los estudiantes? En caso de tener la percepción del abogado corrupto y falto de ética ¿cómo asumen los estudiantes esta imagen que existe sobre los abogados?

Enfoque teórico-metodológico.

Aunque la perspectiva del imaginario social de Castoriadis da prioridad a lo social sobre la individualidad debido a que no se podría comprender la conducta individual desvinculada de un marco social en que se inscribe, un individuo puede producir “fantasmas privados” (1983, p. 250). Es decir, el imaginario colectivo crea instituciones mientras el imaginario individual crea “fantasmas” los cuales son el origen de las fantasías. Pero para que esa conjunción entre las tendencias de los inconscientes individuales pueda producirse, es necesario que antes se hayan labrado ciertas



condiciones sociales favorables. Es decir, “para que se dé una significación social imaginaria, son necesarios unos significantes colectivamente disponibles, unos significantes que no existen del modo en que existen los significados individuales como percibidos, pensados o imaginados por tal sujeto” (Castoriadis, 1983, p. 251). Sin embargo, aunque las condiciones que incitan a imaginar ya están presentes en lo “instituido”, el imaginario solamente se hace posible mediante la “creación”.

También nos dice que “ningún individuo tiene necesidad de “representarse” la totalidad de la institución de la sociedad y las significaciones de que ésta es portadora” (Castoriadis, 2008, p. 94). Sin embargo, esto abre la posibilidad de buscar la complementariedad de los “equivalentes” o de las “traducciones” de las significaciones imaginarias sociales efectivamente presentes en las representaciones de los individuos. El autor se refiere a los atributos, propiedades, cualidades y características intrínsecas de las “cosas” como “elaboraciones similares que utilizamos para representárnoslas imaginariamente” (Castoriadis, 2008, p. 90). Este re-presentarse “algo” es poner en su ser “atributos” suficientes, reconocibles y detallados que permiten distinguirlo como singular y único. De esta manera, los “atributos”, ya sea que designen “cosas”, “personas” o “sociedades” son el vehículo de las significaciones imaginarias sociales que permiten su re-presentación. Estas, las significaciones imaginarias sociales, se encarnan en las instituciones, forman a los individuos sociales y se presentifican en el imaginario social, “en el conjunto como un magma de significaciones imaginarias, produciendo significaciones que la *psique* no podría producir por sí sola. [El imaginario social] Instituye las significaciones que producen un determinado mundo llevando a la emergencia de representaciones, afectos y acciones propios del mismo” (Castoriadis, 2008, p. 130).

Para este autor la imaginación está asociada con la categoría teórica de “imagen”: “Imaginación, *Einbildung* en alemán, significa puesta en imágenes que, indudablemente, de algún modo todos compartimos en tanto que pertenecientes al *genus homo* y, que a la vez, es siempre absolutamente singular en cada caso” (Castoriadis, 2008, p. 57). La “puesta en imágenes” distingue que las imágenes son creadas, por lo tanto, pertenecen al imaginario radical. Las imágenes creadas actúan como significaciones, en tanto, que a partir de ellas las cosas cobran sentido. Bajo esta concepción de imagen, con fines analíticos, construimos la categoría “imagen social de la profesión” como una categoría que aporta elementos al imaginario social de la profesión. Sin embargo, en tanto las imágenes son creación del imaginario radical, estas no pueden ser completamente fijas



y estables. En sí, aunque la imagen social de la profesión puede entenderse como una imagen que la mayoría comparte, puede ser singular para cada quien. En este sentido podemos hablar de “imágenes” en tanto a la diversidad de significados que en algunos casos se complementan y en otros se oponen. Consideramos que la imagen social de la profesión es una categoría teórica apropiada para acercarnos a la producción subjetiva de los jóvenes que eligen estudiar derecho, los cuales a partir de esta proyectan la profesión como la materialización del deseo de verse en determinada situación. La operacionalización de la concepción teórica la presentamos en el siguiente cuadro:

| Dimensiones | Observables |
|--|--|
| <p>Imaginario social de la profesión de abogado. Las imágenes de la profesión. Las significaciones que la institución de la profesión de abogado encarna. La forma de interpretar y entender la realidad en torno a la profesión de abogado.</p> | <p>¿Qué conocen de los abogados? ¿Qué han escuchado hablar sobre los abogados? ¿Qué piensan de los abogados? ¿Cómo debe de ser el abogado ideal? ¿Cuáles son las características de personalidad de los abogados como formas de ser y de actuar? ¿En dónde trabajan los abogados? ¿Qué se espera de la profesión de abogado? ¿Cómo puede incidir el abogado en la realidad social? ¿Por qué estudiar derecho? ¿Para qué estudiar derecho?</p> |

*Cuadro 1: Operacionalización
 Fuente: Construcción propia.*

Con esta guía de preguntas entrevistamos a 20 estudiantes siguiendo el criterio de saturación y la opción de un muestreo intencional con el objetivo de obtener las diversas perspectivas de acuerdo con las características generales de la población que estudiamos. La carrera de derecho tiene dos sistemas, escolarizado y semi-escolarizado; su población está compuesta casi en partes iguales por hombres y mujeres; con edades comprendidas entre los 18 y los 58 años; casados y solteros; trabajadores y no trabajadores; y la mayoría de estudiantes es originaria de la Zona Metropolitana de Guadalajara pero también hay estudiantes provenientes de diversas zonas geográficas tanto del estado de Jalisco como de otros estados del país.

Resultados

La imagen social de la profesión de abogado.

La principal característica de la imagen social de la profesión de abogado es que se escinde entre atribuciones opuestas, por una parte, aquellas que han contribuido a crear la imagen de una buena profesión y, por otra parte, las atribuciones que le han creado una mala imagen.

La mala imagen de los abogados.

Las imágenes negativas de la profesión se han construido en torno a prácticas profesionales que contradicen principios básicos de la deontología profesional como son la moral y la ética. En ocasiones los estudiantes envuelven estas prácticas con el término genérico de “corrupción” describiendo al abogado corrupto como un abogado rata, chueco o deshonesto.

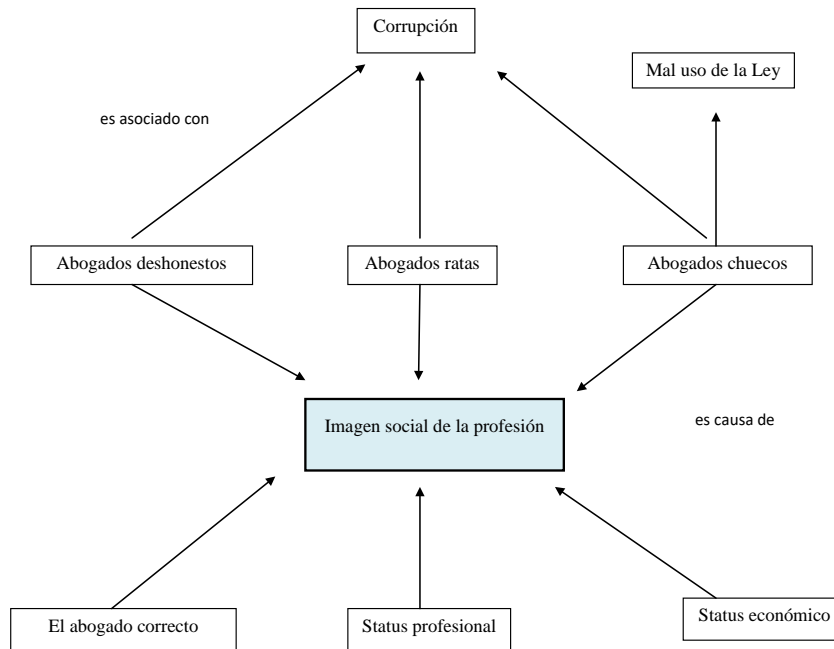


Figura 1: La imagen social de la profesión

El abogado “rata”

El abogado “rata” es una metáfora utilizada comúnmente para designar a un abogado que roba a sus clientes. Esta práctica se refiere tanto a un abogado que hace un trabajo fácil o escaso y cobra mucho, que cobra sin resolver el asunto o que gracias a su conocimiento se aprovecha de las personas para beneficiarse económicamente.

La imagen del abogado “rata” es la más conocida por los estudiantes porque la han escuchado de amigos, familiares y profesionistas de otras disciplinas. Por ejemplo, E6 es el primero de su familia que estudia una carrera universitaria y cuando él le comunicó a su madre que iba a estudiar derecho, ella le contestó “pobre de mi hijo, no sabe robar ¿para qué se mete de abogado?”. Por su parte E2, a quien sus maestros de la preparatoria trataron de convencerla de estudiar matemáticas o medicina, expresó que “se tienen falsos criterios respecto al abogado, por ejemplo, muchas personas dicen ¡a un abogado nada más les enseñan a mentir y a robar!”.



En ambos casos los entrevistados no se cuestionan la imagen del abogado “rata” que proviene de figuras de autoridad como los padres y los maestros, sin embargo, estas connotaciones que los estudiantes evocan se cruzan con las propias expectativas de realización individual cuando justifican su elección en la oportunidad de ser diferentes en su propio ejercicio profesional.

El abogado “chueco”

Cuando los estudiantes hablan de abogados “chuecos” se refieren al abuso en la interpretación de las leyes que hacen para ganar los asuntos que litigan violentando el principio de justicia. También se refiere a recurrir a sus relaciones con los juzgadores para ganar un caso cuando no tienen la razón jurídica.

Ahí de broma gente me han dicho “los abogados son como los plátanos... bien chuecos”. La mayoría de abogados me han dicho... “es que en sí, el ser abogado es que si algo está chueco lo quieres enderezar o viceversa” E1.

El abogado deshonesto

Un abogado es deshonesto cuando no procede con honradez en su práctica profesional engañando a sus clientes con respecto a las posibilidades de ganar un juicio. Esta práctica, por lo general, repercute en un perjuicio económico para el cliente debido a que de todas maneras debe pagarle honorarios al abogado.

Las imágenes negativas que los estudiantes conocen no se las han formado como resultado del contacto personal con profesionistas que se dedican a esta actividad, sino que han sido transmitidas por otras personas, lo que nos refiere a que la imagen fue creada de manera colectiva en referencia a un valor que debe estar ligado a la práctica profesional como es el de la honestidad. También es importante hacer notar que los estudiantes que hacen referencia a las imágenes negativas de la profesión, en su mayoría, son universitarios de primera generación o que no tienen antecedentes de abogados en la familia.

La buena imagen de los abogados.

El abogado correcto

Una generalidad que podemos extraer de los discursos de los sujetos entrevistados es que todos conocen las imágenes negativas de la profesión, sin embargo, no todos están de acuerdo con ellas. Con frases como “muchacha tiene la idea errónea de los abogados de que son tranzas y de que roban. Pero no, porque se puede ganar dinero



legalmente estudiando derecho” (E1) y “en si es más el mito que se les cuelga a todos los abogados que lo que realmente es” (E16)”, los estudiantes manifiestan el rechazo a esta dimensión de la imagen social de la profesión. Principalmente aquellos que han tenido contacto con la profesión desde la niñez porque tienen familiares abogados han tenido la oportunidad de formarse distintos criterios sobre la misma y por lo mismo, consideran falsas las imágenes negativas de la profesión.

El status económico

En diversas ocasiones aparece la imagen del abogado ligada con el éxito económico, ya sea como aspiración futura, como en el caso de E6 quien espera obtener con la carrera una mejor posición económica, o como en el caso de E4, para quien el abogado debe ser un profesionalista culto y “rico”. Esta imagen referente al éxito económico, que también es transmitida por otros miembros del grupo profesional, está a su vez relacionada con la característica de ser una profesión que puede contratar sus servicios libremente con sus clientes.

En general he escuchado que gana bien uno, que es sencillo, que es un trabajo interesante. Sinceramente, algo que yo pienso es que todo mundo quiere tener su estabilidad económica y es algo que yo he platicado con abogados, que es algo en lo que tú puedes ganar lo que quieras según lo que trabajes. Y así (E1).

El status profesional

Los estudiantes hacen referencia al status profesional de los abogados para referirse a dos cuestiones principales, por una parte, a los saberes propios de la disciplina que les permite laborar en un amplio mercado laboral, y por otra parte, a los puestos alcanzados en la estructura político-administrativa del Estado mexicano.

Algo que yo veo es que el derecho te permite estar casi en cualquier trabajo. Te da conocimientos generales que te pueden servir para cualquier caso. Yo me metí a derecho, también, porque a mí me gusta mucho la política y pienso estudiar después la maestría en ciencias políticas, pero no me metí a la carrera de ciencias políticas porque me llamó más la atención el plan de estudios de derecho. Pienso que te da más un conocimiento más cerca de la sociedad y lo mismo te permite laborar en diferentes ámbitos... administrativos... políticos... en varias ramas. Para mí es el status que me podría dar la carrera de derecho porque nos metemos en cuestiones políticas y permite estar más reconocido por la sociedad y económicamente. Otras carreras pues no te lo permiten tanto (E1).

Uno de los principales elementos que evalúe para estudiar derecho fue el mercado de



trabajo, por todo mundo he sabido que hay bastantes abogados en nuestro país, en nuestro estado, pero pienso que la competencia se da solamente entre los mejores abogados y la finalidad, en particular la mía, es convertirme en uno de los mejores abogados y creo que para los mejores siempre va a haber trabajo (E9).

Para E2 los abogados son los encargados de regular las conductas humanas y son los que pueden decir que está correcto y que no; en ellos recae regular las leyes y hacer las reformas. Pero también los cargos más altos del país recaen en ellos “como puede ver ¡el presidente es abogado! Entonces en ellos recae el futuro del país”. E2 alcanza a percibir que los abogados están en muchos puestos públicos y lo atribuye a que son “las personas más capacitadas para ocupar tales cargos”.

Específicamente, los estudiantes que piensan que la carrera de derecho es idónea para desarrollarse en espacios políticos le otorgan posibilidades que exceden la capacidad profesional real que el programa educativo otorga. Especialmente el programa educativo de derecho no tiene el objetivo de capacitar para la función pública, pero tradicionalmente, sus egresados han pasado a formar los cuadros de la administración pública en los diferentes niveles de gobierno, originando con ello que el imaginario social de la profesión la relacione con la carrera política. Al parecer, en Jalisco se reproduce el fenómeno documentado por Camp (1992 y 1996) y Adler-Lomnitz y Gil-Mendieta (2002) en la Facultad de Derecho de la UNAM como el espacio donde los estudiantes de derecho aprendían a desarrollar habilidades relacionadas con el quehacer político y se socializaban las redes de la élite política y burocrática del país. Un fenómeno similar sucede en la Universidad de Guadalajara debido a que los egresados de esta institución han mantenido hegemonía en la composición del poder ejecutivo estatal y municipal. Por ejemplo, después del General Marcelino García Barragán, quien fue gobernador de 1943 a 1947, de 17 gobernadores que ha tenido el estado de Jalisco, 14 fueron abogados, de los cuales 12 egresaron de la Universidad de Guadalajara.

Por otra parte, debido a que en la sociedad moderna la disciplina del derecho tiene la función del ordenamiento social, no existe prácticamente ninguna actividad social que pueda sustraerse al orden jurídico, por ello, el campo profesional de los abogados se presenta sumamente vasto toda vez que en diversas áreas de la actividad humana se requiere generar, aplicar e interpretar normas jurídicas. De esta manera, los abogados realizan su práctica profesional tanto en ámbitos públicos como privados: como funcionarios públicos, ya sea participando en el Poder Legislativo en la manufactura del derecho a través de la creación de códigos jurídicos; en el Poder Judicial desempeñando



diversas actividades en la administración de justicia; en el Poder Ejecutivo como funcionarios en los tres niveles de gobierno -federal, estatal y municipal-; o en el ámbito privado, ejerciendo libremente la profesión en despachos jurídicos colectivos o individuales ocupándose de la representación, asesoramiento y defensoría en asuntos civiles, penales o mercantiles, etc.

El mercado laboral fue uno de los elementos que los estudiantes consideraron para elegir la carrera, no obstante que, algunos están conscientes de su saturación. Además, para la mayoría de los estudiantes entrevistados por nosotros, influyó la amplitud del mercado laboral relacionada con el campo propio de la disciplina. Este rasgo emerge cuando los estudiantes hablan de otras opciones profesionales:

Ya cuando estaba a punto de hacer mis trámites, dije, ok, voy a estudiar derecho, ya lo decidí... pero ¿en qué me gustaría?... ¿en qué rama me gustaría laborar? Y ahí es cuando me llamó mucho la atención el derecho penal, pero también me gustaría irme por el [derecho] fiscal. También me di cuenta que en el fiscal tienes mayor oportunidad, porque la competencia, por así decirlo, serían los contadores pero ellos no conocen el área jurídica, conocen más bien las finanzas. Entonces como abogado fiscal puedo tener las dos áreas, la fiscal y la jurídica (E1).

Me pasó por la mente estudiar economía, enfermería, sociología o medicina. Me gustaban todas, sin embargo, siempre he tenido así como un sentido más social y una afinidad mayor hacia las ciencias sociales, fue por eso que descarté la medicina y la enfermería. Ya investigando más me llamó mucho la atención toda la rama de oportunidades y todo el campo de acción que tiene el abogado (E8).

Me gustaba turismo, pero se me hizo una carrera muy “chafa”. También antes de entrar a derecho yo estudié comercio internacional hasta el 4º semestre, pero no me gustó porque todo lo veía relacionado con derecho. Derecho es una carrera con la cual uno se puede especializar en diferentes ramas. Por ejemplo, yo cuando estaba en comercio internacional quería ramas. Pero con la misma carrera de derecho me puedo dedicar a lo mismo, tiene un campo de trabajo muy amplio, muy extenso. Por eso (E10).

Elegí estudiar derecho por la desigualdad que existe en la sociedad... entre la colectividad, entre quienes conformamos un completo conjunto, y porque existe una variedad en donde podemos desempeñar nuestras labores, donde podemos trabajar. También pensaba en otras carreras como economía o gastronomía, aunque gastronomía pues puede ser que no sea muy remunerado, es más difícil pues trabajar en esa área (E11).



Es así como los saberes propios de la disciplina aplicados en una actividad profesional se convierte en una condición por la que los estudiantes consideran que los abogados tienen un mejor status profesional en comparación a otras profesiones. Estos estudiantes valoraron tanto los significados atribuidos a un conocimiento experto del cual carecen otros profesionistas y que les daría mayor competitividad en el mundo ocupacional como aquellos referentes a una mejor remuneración económica. Para ellos, la elección de la profesión implicó, además, valorar sus gustos e intereses con respecto a las actividades laborales que realizarán en el futuro en contraste con los roles profesionales atribuidos a otras disciplinas. En conclusión, el imaginario social de la profesión de abogado se constituye con diversos elementos representados en la figura 2:

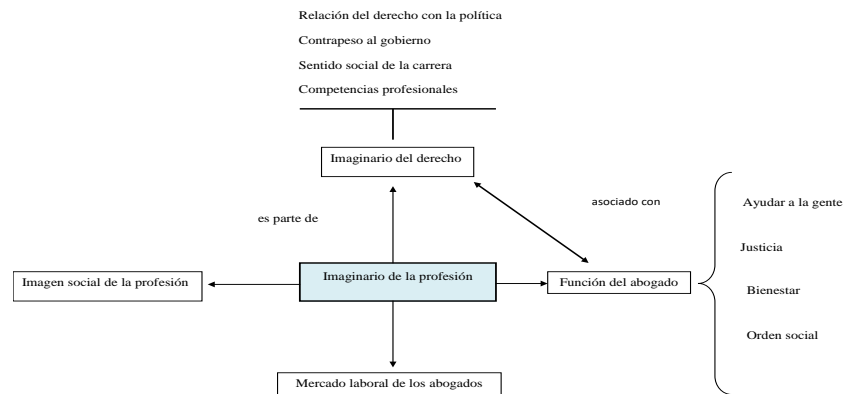


Figura 2: El imaginario de la profesión de abogado

Este es resultado del conocimiento que tienen sobre campo laboral de la profesión, de la imagen social de la profesión y del imaginario que tienen sobre el derecho asociado a las funciones que los abogados tienen en la sociedad. De acuerdo con los estudiantes, podríamos sintetizar el derecho como el conjunto de valores plasmado en reglas jurídicas que regulan la vida social y en cuanto a esto, la función que los estudiantes le otorgan a la profesión de abogado comprende principalmente el de ayudar a la sociedad a instrumentar el orden jurídico en la persecución del orden social, el bienestar y la justicia.

Consideraciones finales.

El imaginario social de la profesión de abogado se constituye por diversas imágenes con atribuciones opuestas. Por una parte, aparece la imagen del abogado ligada con el éxito económico, con un mejor status profesional con relación a otras profesiones, idónea para desarrollarse en espacios políticos y para ocupar los más altos cargos en diferentes poderes y niveles de la estructura político-administrativa del Estado mexicano



como suelen ser jueces, magistrados, procuradores de justicia y hasta presidentes de la República. En este sentido, ésta “élite jurídica”, según la segmentación que hacen Fix-Fierro y López-Ayllón (2006), suele constituir un aliciente poderoso para la formación de las expectativas profesionales de los estudiantes más jóvenes.

Por otra parte, las imágenes negativas se construyen con referencia a comportamientos asociados con la práctica profesional que contradicen principios básicos de la deontología profesional como son la moral y la ética y valores como el de la honestidad. Los estudiantes designan estas prácticas con el término genérico de “corrupción” describiendo al abogado corrupto como un abogado “dinerero”, rata, chueco o deshonesto. La práctica profesional corrupta también se origina como resultado de la manera en que operan las instituciones que tienen la función de instrumentar la aplicación de la justicia. Las imágenes negativas son ignoradas en la elección de carrera bajo el argumento de que “no todos somos iguales”.

Cuando reflexionamos las relaciones entre la elección de la carrera de derecho con las dimensiones del imaginario social que trabajamos en esta investigación, notamos la complejidad de las mismas ya que en diversos momentos la elección es significada con el imaginario social no sólo de la profesión y del derecho sino también con otra significaciones relacionadas con la familia o con resultados en espacios laborales concretos. Concretizando, el imaginario social del derecho se relaciona con la elección de la carrera en cuanto consideran que el derecho es una disciplina que plasma valores socialmente perseguidos en reglas jurídicas con la función de instrumentar el orden y la justicia. Además, no existe actividad social alguna que pueda sustraerse de la función ordenadora del derecho, en este sentido, consideran que el campo profesional de la disciplina es amplio. También sucede que los estudiantes aprecian más la disciplina del derecho cuando la comparan con otras disciplinas.

Notas

Doctora en Educación y Profesora Investigadora de la Universidad de Guadalajara.

² Sobre el tema publicamos un artículo más extenso en la Revista Jurídica Jalisciense, Año XXVIII, Núm. 59, Julio-Diciembre 2018, pp. 215-250, ISSN 1405-1451. En este artículo analizamos dos categorías para acercarnos al imaginario social de la profesión: la imagen social y “el deseo de un estado”. La última fue operacionalizada como las expectativas que se tienen de la profesión bajo el fundamento teórico de que el “deseo de un estado” se origina en la “fantasía” que, de acuerdo con Castoriadis (2003), no es



mera ilusión, sino una expresión originaria de creatividad inherente a la imaginación radical. La “fantasía” es una escena donde el sujeto se representa a sí mismo como participe en una secuencia de imágenes que remiten a un “estado” en el que él está en todas partes. Aquello a lo que el deseo apunta es un estado que cuando se le puede aprehender no sólo implica un ‘sujeto’ y ‘objetos’ sino una cierta relación entre ellos. Precisamente, en esta relación es en donde se encuentra el sentido de la fantasía para el sujeto. De la fórmula “deseo de un estado”, que la escena fantástica trata de reproducir con los medios disponibles y en la que el objeto de deseo queda sometido al sujeto al punto de unirse a éste, se genera el estímulo a realizar lo deseado. Es entonces cuando las imágenes contenidas en las fantasías estimulan las acciones, en nuestro caso, las elecciones educativas que realizan los jóvenes para alcanzar lo deseado.

³ En 1979 la población de estudiantes que cursaba derecho era del 8.3% con relación al total de la matrícula nacional a nivel licenciatura (Rodríguez y Casanova, 2005), para el año 2000 concentró el 11.8% (Anuies, 2000) y para el año 2010 fue de 8.8% (Anuies, 2010). Para el año 2018, la U de G tenía 118,827 alumnos en programas educativos de nivel licenciatura, de los cuales 12,135 estaban en derecho, es decir el 10.21 % del total de la matrícula de este nivel. Con respecto a la demanda, de 34,814 aspirantes que solicitaron su ingreso para el calendario 2018B, la carrera con mayor demanda fue la licenciatura en Médico Cirujano y Partero con 7,262 solicitudes seguida por la de Abogado con 3,749. Las cifras son relevantes considerando que en esta universidad se ofrecen 117 programas diferentes de licenciatura.

Referencias bibliográficas.

Adler-Lomnitz, Larissa y Jorge Gil-Mendieta (2002). “El neoliberalismo y los cambios en la elite de poder en México”. En *Revista hispánica para el análisis de las redes sociales*, Vol. 1, Número 5, pp. 1-23.

Camp, Roderic A. (1992). *Los líderes políticos de México. Su educación y reclutamiento*. México: FCE. [Publicado originalmente en 1984].

Reclutamiento político en México. México: Siglo XXI Editores.

Castoriadis, Cornelius (1975). *La Institución Imaginaria de la Sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.

La institución imaginaria de la sociedad. Vol. 1. Marxismo y teoría revolucionaria. Barcelona: Tusquets Editores.

La institución imaginaria de la sociedad. Vol. 2. Argentina: Tusquets Editores.



El pensamiento de Cornelius Castoriadis. Vol. 2. S/C: Ediciones Proyecto Revolucionario.

Cleaves, Peter (1985). *Las profesiones y el Estado: El caso de México.* México: El Colegio de México.

Fix-Fierro, Héctor y Sergio López-Ayllón (2006). “¿Muchos abogados, pero poca profesión? Derecho y profesión jurídica en el México contemporáneo”. En: *Del gobierno de los abogados al imperio de las leyes. Estudios sociojurídicos sobre educación y profesión jurídicas en el México contemporáneo*, Héctor Fix-Fierro, editor. Pp. 1-60. México: UNAM.

Gómez Bueno, Carmen (1996). “El género y el prestigio profesional”. En: Reis, *Revista española de investigaciones sociológicas*, ISSN 0210-5233, N° 75, págs. 215-234.

Montoro Gurich, Carolina, Dolores López Hernández y Neus Caparrós Civera (2006). *Familia y cambio social en la España del siglo XX.* Madrid: Ediciones Rialp.

Schwartz, Howard y Jerry Jacobs (1979). *Qualitative sociology: a method to the madness.* California: Free Press.

Rodríguez-Gómez, Roberto y Hugo Casanova (2005). “Modernización incierta. Un balance de las políticas de educación superior en México”. *Perfiles educativos*, vol. XXVII, no. 107, pp. 40-56.



A lógica dos organismos internacionais na educação brasileira: análise sobre o Projeto Escola Nota 10 no município de João Pessoa/PB

Ranyellen Félix de Souza
Thélia Priscilla Paiva de Azevedo
Aline Maria Batista Machado

Resumo

O presente resumo tem por objetivo analisar a lógica do Projeto Escola Nota 10, aplicado em municípios do Brasil, especialmente na cidade de João Pessoa. Sobre esse prisma colocamos como problema o reflexo do contexto mundial marcado pela globalização e pela reestruturação do capitalismo, a educação é utilizada como elemento central para a manutenção do *status quo*. Metodologicamente o estudo se fundamenta no materialismo histórico dialético com levantamento bibliográfico e documental sobre o tema. Desse modo especificamos como a conjuntura, da década de 1990, sinalizada pelo projeto neoliberal, orienta a retirada da responsabilidade do Estado para outros setores. No período o conjunto de grandes organismos multilaterais como o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio e o Fundo Monetário Internacional passam a influenciar a partir de um conjunto de determinações e a educação tende a ser deslocada para o âmbito do mercado. Entra nessa perspectiva a lógica de processos formativos fundamentados na competitividade, na formação de habilidades e competências específicas e na individualização. Fazendo com que educação passe a ser guiada pela lógica dos serviços, competitividade e meritocracia. Como resultado apresentamos com entra nesse fundamento as premiações de desempenho, que mede a capacidade das instituições e pessoas a partir de competições. Como uma amostra dessas premiações temos o prêmio do Projeto Escola Nota 10, que foi sendo estabelecido em alguns estados da federação, a exemplo da Paraíba. Na premiação gestores e educadores da rede municipal devem se empenhar para que sua escola atinja o Índice de Excelência em Educação.

Palavras-chave: Educação. Neoliberalismo. Organismos Internacionais. Projeto Escola Nota 10.

1. Introdução

Iniciamos a discussão apontando a educação como política pública inserida em um contexto demarcado social e historicamente. Saviani (2013) e Souza Junior (2010) traz a discussão de como a educação aparece como fenômeno próprio dos seres humanos



e assim uma exigência do e para o trabalho, ao evidenciar como a relação contraditória das classes sociais também se estabelece nessa política. Considerando, portanto, o campo educacional como um cenário de correlação de forças, dinâmico, histórico e complexo da vida social.

Ao apresentar-se como uma importante área de atuação do Estado como também demarcada com a presença de diversos sujeitos sociais, que lutam pelo reconhecimento da educação pública como um direito social, fazendo que enquanto política pública, ela seja tomada como um espaço contraditório de lutas de classes.

Nessa perspectiva objetivo é analisar a lógica do Projeto Escola Nota 10, aplicado em municípios do Brasil, especialmente na cidade de João Pessoa. Sobre esse prisma colocamos como problema o reflexo do contexto mundial marcado pela globalização e pela reestruturação do capitalismo, a educação é utilizada como elemento central para a manutenção do *status quo*. Dividindo o artigo em três seções como se segue a seguir.

2. Justificativa: A Educação Brasileira E A Influências Neoliberais

Ao estabelecer que o homem é um ser social que se relaciona ao pertencer a uma coletividade, sendo esta, a qual ele produz e reproduz sua subsistência, as relações são então tomadas historicamente e determinadas. Sinalizando que não se deve pensar a educação e demais direitos deslocados das condições de vida, destaca-se que a educação possui seu caráter contraditório e pode ser “tomada como um dos mais complexos processos constitutivos da vida social” (Almeida, 2005, p.8), uma vez que está estabelecida nessas relações explicitadas antagonicamente e no processo de totalidade histórica marcada pelas ações reguladoras do Estado, justificando a necessidade de discutir nesta análise a educação sob a ótica neoliberal.

Sobre esse prisma Almeida (2005) e Martins (2012) asseveram que a educação se destaca como um instrumento social uma vez que é estabelecida como processo de obtenção de conhecimentos necessário ao homem em seu intercâmbio com a natureza e com os outros indivíduos. Entra no contexto a análise que perpassa da saída da esfera privada, em que se tinha a educação realizada pela família ou a comunidade ao seu entorno, como por exemplo, as instituições religiosas, para a ampliação dos espaços institucionais, e assim, para a vida pública, juntamente com o desenvolvimento histórico e do modo de produção capitalista, esse processo de conhecimento adquire novas feições.



Uma delas é a utilizada pelos capitalistas, com o intuito de discurso ideológico, para incutir na sociedade a cultura hegemônica burguesa, utilizando do processo de aquisição e distribuição do conhecimento na tentativa de propagar a sua racionalidade. Tal discurso acarreta o controle da sociedade capitalista sobre os indivíduos, empregado não apenas pela coerção, violência política ou econômica, como também pelo processo educativo com o discurso de empregabilidade, competência, empreendedorismo, meritocracia, eficiência e eficácia. Sob esse cariz o discurso coletivo e público é esvaziado e passa a ser concebido para a esfera privada e individual.

Esse mesmo processo, “pode possibilitar o desenvolvimento de uma cultura de contra-hegemonia, pois o processo de aquisição de conhecimentos contribui para que o homem possa exercer uma nova direção política e cultural: um conjunto de forças sociais que se oporá a diferentes formas de opressão e alienação.” (Martins, 2012, p. 20). Esses dois sentidos que a educação possibilita, a torna um campo tensionado. Resulta-se, portanto, como analisa Barbosa (2015), existir uma intrínseca relação entre educação e reprodução do capital. De modo que a educação se dá de forma desigual.

Reflexo do contexto mundial marcado pela globalização e pela reestruturação do capitalismo, a educação é utilizada como elemento central para a manutenção do status quo, significando dizer que a educação é tida como um campo estratégico para o desenvolvimento social, econômico e cultural dos diversos países, e no Brasil não foi diferente.

A conjuntura, da década de 1990, sinalizada pelo projeto neoliberal, orienta principalmente no que tange as políticas sociais, uma retirada da responsabilidade do Estado para outros setores, como o terceiro setor e a via privada, como indicamos no segundo capítulo. Os direitos sociais garantidos na Constituição de 1988 passam a ser alterados, pelo processo econômico macroestrutural, conforme analisa Castro (2010).

A ideia de público e universal é descartada e substituída por escolhas, oportunidades, desmonte e destruição. Entra em discussão a proposta de contrarreforma do Estado, que sinaliza as seguintes características para o seu papel: “1) medidas de sua reorganização institucional que configuram um novo perfil para a gestão pública; 2) alterações para o reordenamento jurídico; e 3) novas formas de conceber e materializar a oferta dos serviços públicos”. (Silva, 2011, p. 149).

A lógica seguida seria de desresponsabilizar o Estado, transferindo para a população e a denominada sociedade civil as responsabilidades estatais. Silva (2011) analisa o



período da seguinte maneira: a transição do Estado autoritário para o democrático possibilitou a inserção de boa parte das reivindicações populares na Constituição de 1988, essa mobilização resultou na inscrição da educação como direito social na Constituição, contudo o elitismo e o conservadorismo resistiram. Acarreta uma modernização das vias administrativas pública, mas não houve uma mudança na relação perante a sociedade, o que Behring e Boschetti (2011) consideram como “processo de modernização conservadora”.

Surge o discurso da terceira via, ou terceiro setor. Sob essa ótica que na primeira gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) evidencia-se a contrarreforma do Estado com ênfase especial nas privatizações. O principal documento orientador dessa projeção, nos termos de Behring e Boschetti (2011), foi o Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE), afinado com as formulações do então Ministro da Administração e da Reforma do Estado (MARE), Bresser Pereira.

Aspectos de destaques da “reforma” do governo são flexibilização da legislação do trabalho, diminuição dos gastos públicos, privatização das empresas estatais, abertura de mercados aos investimentos transnacionais, criação de agências executivas e organizações sociais, via programas de publicização, tendo como ponto central da “reforma” o ajuste fiscal, conforme Behring e Boschetti (2011) sinalizam.

Ainda sobre a análise das autoras, o “reformismo” neoliberal, defendia que o problema estaria no Estado, e por isso seria necessário reformulá-lo. Tais distorções estariam ligadas na redução de custos “enquanto a política econômica corroía aceleradamente os meios de financiamento do Estado brasileiro” (Behring e Boschetti, p. 152) por meio do mercado financeiro de ordem internacional, que gerou um crescimento das dívidas interna e externa do país.

No período o conjunto de grandes organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) passam a influenciar a partir de um conjunto de determinações. Voltando a análise para educação, Martins (2012) assinala que a partir da década de 1990, a prioridade do Banco Mundial volta-se para a educação básica, conforme consenso da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990, e o foco do governo brasileiro também estará na educação básica.

A autora assevera que em todo esse processo, alguns eventos de caráter internacionais, ganham destaques, são eles a Conferência Mundial de Educação, na Tailândia, em



1990; a Cúpula de Nova Délhi, na Índia, em 1993; a Conferência Nacional de Educação para Todos, no Brasil, em 1994 e a VI Conferência Ibero-Americana da Educação, no Chile, em 1996, nos quais o Brasil participa trazendo os ideais defendidos nesses eventos para a realidade do país, como a vinculação da educação a condição de meio fundamental para o progresso pessoal, social, econômico e cultural, como uma fonte de renovação tecnológica, ferramenta para a formação de recursos humanos em consequência da demanda das transformações produtivas.

Com a presença do Centro de Estudos para a América Latina (Cepal), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e do BM, surge a influência ideológica no “campo educacional que, por sua vez, adquire um formato conforme a lógica de mercado, centrado, sobretudo, em processos formativos fundamentados na competitividade, na formação de habilidades e competências específicas e na individualização” (CARDOSO, et al, 2017, p. 13791). Vale considerar que é a partir desse período que com o “novo papel do Estado” reserva para as políticas educacionais diretrizes para a mudança organizacional com a presença da descentralização.

Cardoso (et al., 2017) analisa que o Banco Mundial, tem tido um papel central, nos ditames direcionados a educação, pois tal instituição defende que empresas possam gerenciá-la, “[...] isto é, a educação passa a ser um campo estratégico de investimento de firmas privadas que trabalham sob a lógica mercantil” (Cardoso, p. 13796). Fazendo com que educação deixe de ser uma responsabilidade do Estado e passe a ser guiada pela lógica dos serviços, competitividade e meritocracia.

Entra nesse fundamento as premiações de desempenho, que mede a capacidade das instituições e pessoas a partir de competições. Como uma amostra dessas premiações temos o Prêmio Escola Nota 10, que foi sendo estabelecido em alguns estados da federação, a exemplo da Paraíba. Na premiação gestores e educadores da rede municipal devem se empenhar para que sua escola atinja o Índice de Excelência em Educação. Contando com que toda equipe da escola vencedora recebe o 14º salário, como reconhecimento do seu “esforço e dedicação”.

3. Metodologia

Metodologicamente o estudo se fundamenta no materialismo histórico dialético com levantamento bibliográfico e documental sobre o tema. Desse modo especificamos como a conjuntura, da década de 1990, sinalizada pelo projeto neoliberal, orienta a



retirada da responsabilidade do Estado para outros setores. Utilizamos referências bibliográficas para realizar a construção do trabalho, assim como a análise documental.

No período o conjunto de grandes organismos multilaterais como o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio e o Fundo Monetário Internacional passam a influenciar a partir de um conjunto de determinações e a educação tende a ser deslocada para o âmbito do mercado.

Entra nessa perspectiva a lógica de processos formativos fundamentados na competitividade, na formação de habilidades e competências específicas e na individualização. Fazendo com que educação passe a ser guiada pela lógica dos serviços, competitividade e meritocracia. Como resultado apresentamos com entra nesse fundamento as premiações de desempenho, que mede a capacidade das instituições e pessoas a partir de competições. Como uma amostra dessas premiações temos o prêmio do Projeto Escola Nota 10, que foi sendo estabelecido em alguns estados da federação, a exemplo da Paraíba. Na premiação gestores e educadores da rede municipal devem se empenhar para que sua escola atinja o Índice de Excelência em Educação.

4. Resultados e discussões: o projeto escola nota dez

A Secretaria de Educação de Educação e Cultura (SEDEC), que regulamenta a educação em nível municipal, na cidade de João Pessoa, possui um sistema próprio de avaliação que segue a mesma lógica, o chamado Programa Escola Nota 10, nesse projeto os sujeitos que cumprem funções docentes, em especial professores e tutores, são cobrados para que as crianças atinjam o desempenho necessário a fim de ganhar a premiação do Escola Nota 10, pautado na lógica da bonificação visa conferir o prêmio do 14º salário para os profissionais da educação de João Pessoa. Desse modo, o trabalho da instituição gira em torno das normas de tal Programa uma vez que envolve não só os professores, mas também os demais funcionários que auxiliam no quadro pedagógico da escola.

Ferreira (et al, 2018) nos mostra como a onda neoliberal desencadeada desde os anos 1990 repercute até os dias atuais com a criação de programas focalizados, como esses, que em detrimento do direito à educação aponta o discurso pautado na “necessidade’ de direcionar ações especiais para os mais ‘vulneráveis’, como se fosse o caminho para resolução de problemas mais amplos e sedimentados” (Ferreira, 2018, p. 171) como, indica por outro lado a produção da “melhoria de resultados de aprendizagem’ que se



tornou a panaceia para resolução de todas as dificuldades das escolas públicas”. (Ferreira, 2018, p. 171)

Esses apontamentos levam a reflexão sobre os aspectos dos discursos produzidos pelos organismos internacionais que se englobam no âmbito educacional e como os governantes vão assimilando o discurso sem dar subsídios para que sejam realizados em sua integralidade. Afetam e apresentam, sobre a falta de estrutura e condições materiais para a continuidade dos projetos, seguindo o mote de que com a ampliação da jornada escolar e a produção de melhores como o “resultados de aprendizagem” serão suficientes para a mudança da vida dos alunos e o ponto chave: que o aumento da qualidade do ensino mensurados a partir de índices, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Cassaus (2001) estabelece três objetivos que estrutura a “reforma” educacional que dá arcabouço para essa lógica: o primeiro foi de situar a educação e o conhecimento no centro da estratégia de desenvolvimento por sua contribuição tanto econômica quanto social a estratégia, para que isso acontecesse, foi direcionar mais recursos financeiros para o setor educacional via crédito internacional; o segundo, iniciar uma nova etapa de desenvolvimento educacional mediante a mudança de gestão, a partir do processo de descentralização e a ênfase na qualidade e na equidade; o terceiro foi melhorar os níveis de qualidade de “aprendizagem” por meio de ações nos âmbitos macro e micro, com a instalação de sistemas nacionais de avaliação e o desenvolvimento de programas compensatórios de discriminação positiva e proposição.

O que acaba acontecendo na perspectiva da “reforma” é que a qualidade da educação pautasse na valorização de práticas de competição e empreendedorismo, fundamentadas no discurso liberal no qual os profissionais inseridos nos espaços escolares passam a ser guiados por essa lógica competitiva. (Ferreira, et al, 2018)

O aspecto relevante que deve ser indicado é como o Programa Escola Nota 10 se interliga nessa lógica, pois condiciona as atividades e ações da escola ao projeto que vem com o roteiro pronto da SEDEC, em que as escolas deverão realizar seu plano de atividades anuais com base na temática escolhida de cima para baixo via SEDEC para as escolas. Ressaltamos o Escola Nota 10, que de acordo com a análise realizada, apresentasse como o projeto que determina o ano letivo das escolas.



O Programa Escola Nota 10 foi instituído no município de João Pessoa, na gestão do ex-prefeito, hoje, ex-governador, Ricardo Coutinho, pela Lei nº 11.607, de 23 de dezembro de 2008.

Art. 2º. O Programa escola nota 10 concede aos trabalhadores e profissionais em educação um prêmio baseado na valorização do desempenho pedagógico e funcional, mediante avaliação anual das Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SEDEC, obedecidos os requisitos estabelecidos na presente lei e a pontuação mínima definida em regulamentação. (Prefeitura municipal de João Pessoa, 2008)

São objetivos do Programa, segundo a referida lei: incentivar o desenvolvimento educacional e mobilizar as Escolas Municipais de Ensino Fundamental, com a finalidade de melhorar a qualidade da educação no município de João Pessoa; reconhecer e premiar os trabalhadores e profissionais em educação de cada Escola Municipal de Ensino Fundamental que apresentar resultados globais de acordo com a média estabelecida, considerando as metas definidas e apresentar os resultados alcançados pelas Escolas Municipais de Ensino Fundamental e divulgá-los através de publicidade institucional.

Desse modo, o programa avalia as unidades de ensino em seis critérios: aprendizagem, plano de trabalho, formação continuada, Projeto Político Pedagógico (PPP), patrimônio escolar e gestão escolar. A nota é medida a partir de uma prova realizada com os estudantes da rede, que equivale a 50% do total alcançando no Índice de Excelência em Educação (IEE). Os profissionais recebem um valor proporcional ao IEE obtido pela escola na avaliação geral, que vai de 50% a 100%, e esse é formado a partir dos indicadores de avaliação da aprendizagem e da gestão escolar das escolas municipais.

5. Reflexões finais

Algumas implicações o programa estabelece nas escolas. Os critérios elencados acima causam cobranças entre os profissionais, acumulação de responsabilidade na construção do plano de atividade nas mãos das(os) especialistas, que deveria ser realizado por todos os profissionais, contudo em algumas escolas isso não acontece. Analisando relatos sobre a experiência dos desafios enfrentados na escola, colocam a cobrança a partir da participação nas capacitações por parte dos colegas e as condicionalidades que o programa vai apresentando para o contexto escolar.



De modo geral, o estudo revela que embora a Secretaria de Educação do município estimule a formação profissional, todos se sentem cobrados a fim de atender ao que é exigido para que o coletivo seja beneficiado, gerando a valorização de práticas competitivas e de fiscalização por parte da Secretaria. Conforme alguns relatos, as escolas recebem visitas avulsas da SEDEC, objetivando analisar os critérios para obtenção do IEE.

Consideramos muito relevante os elementos apresentados, pois caracterizam a dinâmica da realidade das escolas municipais de João Pessoa/PB como também a possibilidade de realizar a conexão entre o contexto local e o global, nesse caso um processo dialético, entre a realidade do município ao seguir a lógica determinada pelos organismos internacionais para o âmbito nacional.

Referências

Almeida, Ney Luiz Teixeira de. A educação como direito social e a inserção dos assistentes sociais em estabelecimentos educacionais. (2005) In: O Serviço Social e a Política Pública de Educação. Publicação de 2005. Disponível em: <http://docentes.ismt.pt/~eduardo/supervisao_estagio/documents/13_ServicoSocialnaEducao.pdf>. Acesso em: 1 de dezembro de 2018.

Barbosa, Mayara de Queiroz. (2015). A demanda social pela educação e a inserção do serviço social na educação brasileira. Campinas: Papel Social.

Behring, Elaine Rossetti. Boschetti, Ivanete. (2011). Política Social: fundamento e história. 8. ed. São Paulo: Cortez.

Cardoso, Edna de Nazaré Ribeiro. Miranda, André Luis Ferreira. Santos, Mateus Souza dos Santos. Pessoa, Leilane de Nazaré Fagundes. (2017) Educação e neoliberalismo em contexto brasileiro: elementos introdutórios à discussão. Publicado em 2017. Disponível em: < http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25724_12514.pdf> Acesso em 14 fev. 2019

Casassus, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. (2001). Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 7-28, nov. 2001.

Castro, Alba Tereza B. de. Política Educacional e direitos sociais: reconfiguração do ensino superior no Brasil. (2010). In: Capitalismo em crise, política social e direitos. Ivanete Boschetti [et al] (orgs.). São Paulo: Cortez.

Ferreira, Ruttany de Souza Alves. Rodrigues, Cibele Maria Lima. Gilvaneide Ferreira de.



(2018). Projeto Escola em Tempo Integral no município de João Pessoa-PB: contextos e prática. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/5668/3613>>. Acesso em: 02 mar. 2019.

Saviani, Demerval. Marxismo, Educação e Pedagogia. (2013). In: Saviani, Demerval e Duarte, Newton (orgs.). Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas, SP: Autores Associados.

Silva, Rose Cléia Ramos da. As políticas educacionais no Brasil a partir dos anos de 1990: problematizando a descentralização e a municipalização da educação básica. (2011). In: Políticas Educacionais: faces e interfaces da democratização. Maria das Graças Martins da Silva (org.). Cuiabá: EdUFMT.

Sousa Junior, Justino de. Marx e a crítica da Educação. (2010). In: Marx e a crítica da Educação: da expansão liberal-democrática à crise regressiva-destrutiva do capital. Aparecida SP: Ideias e Letrar.



Contribuições de Paulo Freire para a educação popular: uma reflexão a partir da experiência do Pré-Vestibular Social Dr. Luiz Gama

Matheus Guarino Sant'Anna Lima de Almeida
Paulo Henrique Antonio Lima
Carlos Alberto Lima de Almeida

Resumo

Este trabalho tem como objetivo consolidar reflexões com base na obra de Paulo Freire e na experiência do pré-vestibular social Dr. Luiz Gama, sediado na Faculdade de Direito da Universidade Federal Fluminense, em Niterói, RJ. Paulo Freire foi um educador brasileiro cujas atuações no Brasil, América Latina e África compõem uma obra centrada na proposição de educação crítica, no protagonismo dos educandos e na luta contra a opressão. Sua teoria se constitui dialeticamente em uma práxis transformadora, onde a educação está a serviço da libertação dos oprimidos, estes entendidos como sujeitos do processo educativo. No Brasil, a elitização do ensino superior ocorre pelo seu processo de ingresso via a prova de vestibular, onde famílias de elite têm maiores condições de pagar cursos preparatórios para seus filhos. Neste contexto, os pré-vestibulares sociais, sendo cursos gratuitos, alcançam populações de baixa renda e periféricas. O pré-vestibular social Dr. Luiz Gama, fundado por um grupo de estudantes universitários reunidos no Coletivo Direito Popular, tem atuado de modo a constituir uma prática educativa que enxergue a educação e o direito como um instrumento de emancipação e formação política para educadores e educandos de periferia. Aqui, apresentamos uma reflexão teórica das atividades educativas desenvolvidas no pré-vestibular social, tendo como metodologia de trabalho o conceito de práxis paulofreiriana, onde a teoria se constitui em reflexão da ação social concreta. Pretendemos demonstrar uma possível atualização da obra de Freire, numa prática educativa de combate à desigualdade no acesso à Universidade e da inserção da periferia no ensino superior.

Palavras chave: educação popular, formação política, desigualdade.

Introdução

Este artigo tem como objetivo consolidar reflexões com base na obra de Paulo Freire e na experiência do pré-vestibular social Dr. Luiz Gama, sediado na Faculdade de Direito da Universidade Federal Fluminense, em Niterói, RJ. O artigo parte, conforme será melhor explicado, de um desenvolvimento teórico que tem como base a experiência em



uma atividade prática, uma vez que tem como ideia central o conceito de *práxis* de Paulo Freire. Uma teoria que se alimenta dialeticamente na prática, e está a serviço dela. Dois autores são coordenadores, fundadores e educadores no Pré-Vestibular Social Dr. Luiz Gama, e o terceiro é educador voluntário no projeto. O presente artigo consolida e apresenta algumas das reflexões resultantes do primeiro ano de atividades do Pré-Vestibular, focando na consolidação dos princípios norteadores da atuação do Coletivo Direito Popular, em diálogo com algumas perspectivas teóricas da obra de Paulo Freire.

O artigo segue o seguinte roteiro: 1) uma exposição da prática do Pré-vestibular Social Dr. Luiz Gama e do Coletivo Direito Popular, sua história e sua concepção; 2) uma exploração teórica a partir de três dos cinco princípios que atualmente norteiam a atuação político-pedagógica do Pré-Vestibular Social Dr. Luiz Gama e do Coletivo Direito Popular (a materialização de discursos, a defesa irrestrita da periferia, e a interseccionalidade)⁴, utilizando como referencial teórico central a obra de Paulo Freire, em diálogo com as experiências práticas dos educadores do pré-vestibular social.

O Pré-Vestibular Social Dr. Luiz Gama: educação jurídica popular.

O Pré-vestibular Social Dr. Luiz Gama foi fundado pelo Coletivo Direito Popular no dia 11 de agosto de 2018. O Coletivo Direito Popular, fundado no início do mesmo ano por iniciativa de estudantes da Universidade Federal Fluminense, em sua grande maioria da Faculdade de Direito da UFF, tem como dois primeiros idealizadores dois dos autores do presente artigo. O Coletivo se constitui como um movimento social de educação jurídica popular, que se norteia por cinco princípios: a materialização de discursos, a defesa irrestrita da periferia, a interseccionalidade, o garantismo penal e o antipunitivismo.

Inicialmente, o Coletivo Direito Popular se centrou principalmente em atividades ligadas em educação jurídica em escolas, realizando ações ligadas à educação para os Direitos Humanos e combate à violência. A partir da fundação do Pré-Vestibular Social Dr. Luiz Gama, o Coletivo Direito Popular passou a concretizar uma ação educacional permanente, fundada na concretização destes princípios e em na concepção de uma educação jurídica popular.

O curso conta hoje com cerca de 300 alunos, trabalhando com 6 turmas, e com cerca de 50 voluntários, dentre alunos de licenciatura e bacharelado da UFF e de outras universidades, advogados, professores, psicólogos e outros profissionais. O curso é 100% voluntário, tanto para os educandos quanto para os educadores. Isto quer dizer



que tanto os educadores quanto os educandos se colocam lá por disposição da própria vontade e por adesão à proposta político-pedagógica do curso, não havendo qualquer remuneração dos educadores, e sendo 100% gratuito para os alunos. A inserção no curso, como educador ou educando, é a inserção no contexto de um movimento social que se propõe a partir dos princípios já explicitados na construção de uma educação popular.

No ano de 2019, o Pré-Vestibular foi formalizado oficialmente como uma atividade de extensão da Universidade Federal Fluminense, sob a coordenação do Prof. Wilson Madeira Filho, através do Departamento de Direito Público da Faculdade de Direito da UFF.

Em termos pedagógicos, um dos elementos centrais do Pré-Vestibular Social Dr. Luiz Gama é que o espaço é encarado como um local de formação para educandos e educadores em comunhão. O rap “Direito Popular”, composto Paulo Henrique Antonio Lima, autor deste artigo e um dos fundadores Coletivo e do Pré, traduz o espírito de nosso projeto:

*Periferia é nosso centro sangue bom
Bonde pesado pra fazer revolução
Rebelião dos excluídos pode crê
Já diz Fanon aqui é “zona do não ser”
Ou luto por totalidade ou privilégio
Não adianta ocupar se não transformar
Não quero preto pra me chicotear
O nosso bonde não emancipa sinhá
Periferia, é favela pode crê
Complexidade para europeu não entender
Colonizador tua história não contarei
Aqui é pra preto, pobre, índio, mulher e gay
É papo reto, pra te incomodar
Papo de cria, se nós conta faz chorar
Playboy amigo, patricinha eu te digo,
Sou preto vida, não sou tema pro teu artigo!
Tua carta magna nunca me deu direito
Artigo 5º e 6º é só pra quem não é preto*



Humanidade chora pelo Bolsonaro
 E ri pelo preto no poste amarrado
 Apresenta seu direito como padrão
 E a maioria tu chama de exceção
 Educação jurídica popular
 é luiz gama, Luta pra nos libertar
 Direito Popular, Direito Popular,
 Prática é nosso discurso
 Para o mundo transformar
 “É fundamental diminuir a distância,
 entre o que se diz e o que se quer fazer,
 de tal maneira que num dado momento,
 Tua prática seja tua fala”, pode crê
 Pois “quem ensina, aprende ao ensinar,
 E quem aprende, ensina ao aprender”
 “Ninguém nasce pronto é experimentando-nos
 Que nos fazemos no mundo”, chega aê! (MC PH Lima, 2018)

A prática é essencialmente interdisciplinar, relacionando educação, direito e licenciaturas, ao envolver estudantes e profissionais de diversas áreas na prática educativa e formativa, e por conceber uma educação interdisciplinar e crítica, onde educandos e educadores são protagonistas em conjunto no processo educacional. No Pré-vestibular Dr. Luiz Gama, todos os sujeitos, educadores e educandos, se constituem como agentes em conjunto em torno de um aprendizado em comum, com uma prática democrática e não-hierárquica de saberes. São educadores/educandos (Freire, 2017, p. 95), utilizando os termos utilizados por Paulo Freire. Note-se aqui que, sendo um Pré-Vestibular Social no âmbito universitário, que conta com muitos dos seus educadores voluntários discentes de graduação, para muitos destes educadores o pré-vestibular tem sido a primeira experiência em sala de aula, e sua formação como educadores tem se dado no âmbito da educação popular.

O fato de o local de funcionamento do Pré-Vestibular ser a Faculdade de Direito também se constitui como um elemento importante na simbologia do projeto. A Faculdade de Direito, em sua realidade como espaço e instituição, é muitas vezes encarado como um ambiente elitizado e afastado da sociedade que o cerca. Em especial, a Faculdade de



Direito da UFF coexiste com um bairro de classe média, o Ingá, e com o morro do Palácio, comunidade periférica que abriga uma importante favela de Niterói, sendo, portanto, um local possível, mas pouco explorado até então, como espaço de envolvimento da comunidade em práticas educativas que transformem a vida das pessoas e a realidade social em que estão inseridas, e um local centralizado por contradições e conflitos.

Sendo um pré-vestibular social de perspectiva crítica, o curso Dr. Luiz Gama enfrenta uma contradição sempre presente no campo da educação popular: como realizar uma formação crítica dentro de uma preparação para a prova do vestibular?

Na formação para o vestibular, então, em geral a prática educativa é realizada dentro do que Paulo Freire caracteriza como uma “educação bancária” (Freire, 2017, p. 79-106). Na educação bancária, o professor, aquele que possui o conhecimento, e por isso o “professa”, em uma atividade de narração, é o principal sujeito da relação educacional. Sendo o possuidor do conhecimento, é aquele que tem um papel ativo na educação, e tem como missão depositar o conhecimento naqueles que não o possuem: os alunos. O termo aluno, neste sentido, é muito relevante em sua etimologia, pois é formado pela negação da palavra *lumis* (luz). Aluno é por definição aquele que “não tem luz”, ou seja, não tem conhecimento, sendo a missão do professor (aquele que detém a luz, o conhecimento), professar este conhecimento aos alunos. A educação é bancária, primeiramente, porque a atuação do professor é semelhante ao ato de alguém que vai a um banco: ele deposita os conhecimentos no aluno, que estão vazios dele. O aluno é, nesta relação, passivo, pois apenas recebe os conhecimentos transmitidos pelo professor, como um recipiente. Uma vez que o aluno estivesse “cheio de conhecimento”, estaria pronto para sair da escola. O vestibular, a prova, neste sentido, serve para testar se o aluno já tem conhecimento o suficiente depositado nele.

Além disto, a educação também é bancária porque está a serviço de um sistema social bancário, um sistema centrado no capital e na alocação das pessoas para o trabalho. Cada pessoa é objetificada em uma relação de trabalho, onde a formação educacional tem o objetivo de preparar as pessoas para os postos de trabalho que se espera delas. Neste sentido, o vestibular é um filtro para inserir as pessoas nos empregos “superiores”, que exigem formação universitária. Não à toa, ele é destinado a filtrar aqueles que possuem uma melhor educação formal, geralmente membros das elites sociais/econômicas, que estão destinadas por uma educação de elite e um vestibular



excludente a ocuparem os melhores postos de trabalho, assim como as carreiras com maior poder político/econômico/social.

A educação bancária, neste sentido, tem como consequência enquadrar as pessoas em uma realidade social conformadora e subordinante, onde a palavra de ordem é aceitar e obedecer, voltada para a produção de riquezas em uma ordem capitalista.

O ato educacional, nesta perspectiva bancária, é por essência uma narração: o educador narra os conteúdos, e ao narrar, se coloca como único sujeito da relação educacional, estabelecendo uma hierarquia explícita na relação educacional. Aprender é, nesta concepção, por definição, um ato passivo, onde o professor e o aluno tem uma hierarquia definida. O aluno aprende, neste processo, que é um não-sujeito, uma vez que seu papel é apenas o de ser depositário do conhecimento, um objeto da relação de aprender.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. (Freire, 2017, p. 81).

Ao definir que o professor é aquele que sabe, e o aluno aquele que não sabe, a educação bancária é por essência antidialógica, e se sustenta na manutenção de uma situação de desigualdade, que por isso mesmo a cristaliza: professores são sujeitos, e alunos objetos na relação educacional. Isto reforça o processo educacional que a sociedade bancária espera daqueles que saem do sistema educacional: o papel de não sujeitos, de objetos em um sistema de produção.

Em contrapartida a educação bancária, Paulo Freire propõe uma educação problematizadora e libertadora (Freire, 2017, p. 86-101), que acabe com a contradição entre professores e alunos. Neste proposta educacional, a educação se dá em uma perspectiva dialógica, em que os educandos são os principais sujeitos da relação educacional, e o educador, um aliado e participe da relação de aprendizado. Na realidade, educadores e educandos realizam em comunhão o ato conjunto de



aprendizado, no qual a realidade objetiva do mundo é sua mediatizadora na produção do conhecimento:

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática de liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo.

É através deste que se opera a superação de que lhe resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas.

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (Freire, 2017, p. 95-96).

Note-se aí alguns aspectos, que julgamos fundamentais, principalmente no âmbito de uma extensão universitária. O fato de ser abolida a hierarquia entre educadores e educandos, não significa que os dois tenham a mesma função no processo de aprendizado. Fosse assim, não haveria que se falar em educadores, e todos se educariam por si mesmo. O educador ainda tem um papel específico na condução do processo de aprendizagem, tanto em sua condução, quanto no fato de que o educador é aquele que, a princípio, tem um conhecimento específico, em sua formação social e científica, sobre um determinado assunto.

Apesar disso, o conhecimento não “pertence” ao educador, independentemente de seu nível de formação, mas sim à realidade objetiva do mundo, na qual educandos e educadores realizam seu processo de investigação conjuntos para a produção de conhecimento.

Por isto, a ensinar não é produzir conhecimento, e sim “criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2018, p. 47), o que exige uma postura humilde, curiosa, científica e não ingênua do educador na produção do conhecimento com os educandos.



Neste sentido, a proposta do Pré-Vestibular Social Dr. Luiz Gama, tal como o concebemos, parte da construção de um conhecimento que tenha como principal elemento a constituição de uma autonomia dos educandos, através da reafirmação de seu papel como sujeitos.

Esta educação perpassa todas as disciplinas que tradicionalmente se ensinam em uma preparação para o vestibular, mas também nos dois espaços de formação, que são inseridos na grade de horários dos alunos de maneira equânime às outras disciplinas, uma vez que essenciais a proposta político-pedagógica do curso: o círculo de cultura e a aula de direito popular.

O círculo de cultura é uma atividade pedagógica, que se baseia em grande parte na proposta freiriana. A experiência do círculo de cultura é a possibilidade do reconhecimento dos educandos enquanto sujeitos no mundo, no qual o mundo em sua realidade objetiva é mediatizador da produção de conhecimento do educando.

A ideia central do círculo de cultura é o reconhecimento dos educandos enquanto sujeitos da produção do conhecimento em comunhão, que reverte a hierarquia da sala de aula tradicional. Em nossa proposta, o círculo de cultura também acaba se tornando o espaço fundamental de debate de pontos centrais dos princípios que acabam norteando o Coletivo Direito Popular, com a participação de educandos e educadores em posição de igualdade. “Feminismo”, “racismo”, “lgbtfobia”, “prevenção ao suicídio”, “direitos humanos”, “criminalização” e “democracia e autoritarismo” foram alguns dos temas desenvolvidos em conjunto por educadores e educandos.

O segundo espaço de formação é a aula de Direito Popular. Tal aula tem como ponto principal o desenvolvimento crítico de conhecimentos ligados ao direito, que participem da formação dos educandos em uma perspectiva crítica, frente aos cenários de opressão e desigualdade que enfrentamos. Neste sentido, o Direito Popular é constituído principalmente a partir de uma concepção crítica do Direito como instrumento de luta e como instrumento de emancipação social, e não através de uma redução do direito como instrumento de opressão. Neste sentido, a escolha de Luiz Gama como símbolo do pré-vestibular reflete esta proposição de que o Direito pode ser utilizado como instrumento de emancipação e luta (cf. Benedito, 2006; Câmara, 2010), e não apenas como reprodutor de desigualdades. Estas aulas tem envolvido temas como direitos humanos, direitos fundamentais, acesso à justiça, Lei Maria da Penha, direito trabalhista, direito eleitoral, direito do consumidor, garantismo penal, dentre outros temas.



Nos próximos pontos do presente ensaio, destacaremos alguns aspectos da obra de Paulo Freire que oferecem importantes contribuições nos princípios que norteiam a atuação do Coletivo Direito Popular e a proposta político-pedagógica do Pré-Vestibular Social Dr. Luiz Gama.

A Materialização de Discursos: uma aliança entre ação e teoria a partir da *práxis* Paulo freiriana.

A proposta inicial do Coletivo Direito Popular é a efetiva materialização dos discurso. Partimos de uma concepção que a proposição de discursos críticos só pode ser sustentada por ações efetivas que coloquem em prática as pautas que dizemos defender. Além disso, a construção de tais pautas e tais discursos tem que, por definição, ser construídas em uma relação de igualdade com aqueles aos quais dizemos defender, sob risco de, ao contrário cair uma prática demagógica de “ajuda da periferia”, que nunca está ao lado dela na construção de uma emancipação.

A ideia de materialização de discursos aqui proposta tem como base a centralidade de que o discurso é em si uma ação, e que este deve estar a serviço da prática. O discurso sem prática é mero verbalismo, e a prática sem discurso é mero ativismo, conforme diria Paulo Freire.

Na obra de Paulo Freire, o conceito central de *práxis* ajuda-nos a definir, dentro de nossa prática, a relação entre discurso e materialidade, entre teoria e ação. Ricardo Rossato explica o conceito de *práxis* na obra de Paulo Freire:

Práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora. Opõe-se às ideias de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade. A ação é precedida pela conscientização, mas gerada por esta leva à construção de um outro mundo, conceitual em que o indivíduo se torna sujeito e passa a atuar sobre o mundo que o rodeia. A práxis implica a teoria como um conjunto de ideias capazes de interpretar um dado fenômeno ou momento histórico, que num segundo momento, leva um novo enunciado, em que o sujeito diz a sua palavra sobre o mundo e passa agir para transformar esta mesma realidade. É uma síntese entre teoria-palavra e ação. A palavra enquanto compreensão exige a transformação e torna-se indissociável da necessidade de atuação: torna-se, pois, palavração, segundo neologismo de Paulo Freire. A partir do momento em que alguém compreende e toma consciência do seu papel no mundo, sua transformação se



torna inevitável e gera, portanto, uma ação para atingir tal fim. (Rossato, 2017, p. 325-326).

A práxis é a síntese, dialética, entre ação e teoria. A teoria alimenta ação, uma vez que é a tomada de consciência da realidade objetiva do mundo em que se insere o sujeito, e a ação alimenta a teoria, uma vez que é a partir dela que se atua criticamente no mundo.

Desta maneira, a *práxis* traduz uma inserção do sujeito no mundo, um estar no mundo, que coloca os sujeitos como sujeitos históricos, e por isto como possíveis agentes de transformação. A inserção do sujeito na história é o que dá a sua capacidade transformadora, e sua tomada de consciência através da teorização (conhecimento por ele constituído em sua prática) é o que o possibilita em sua constituição enquanto sujeito histórico. A teoria sobre a ação é aprender a dizer a própria palavra, e por isso, aprender a dizer, como ação, o mundo.

Ao pensarmos aqui na ideia de *práxis* fundamentando nosso conceito de materialização de discurso, queremos principalmente ressaltar que os discursos críticos que propomos em nossa prática política tem que ser 1) frutos da reflexão acerca de nossa própria prática, alimentando ela, e sendo gerado por ela; 2) não esgotáveis apenas nos discursos, ou seja, sempre traduzíveis em prática; 3) que uma teoria que seja realmente crítica e libertadora só pode ser feita em conjunto com os agentes reais da libertação: aqueles que são oprimidos.

Este é um dos problemas mais graves que se põem à libertação. É que a realidade opressora, ao constituir-se como um quase mecanismo de absorção dos que nela se encontram, funcionam como uma força de imersão de consciências.

[...]

Este fazer “a opressão real ainda mais opressora, acrescentando-lhe a consciência da opressão”, a que Marx se refere, corresponde à relação dialética subjetividade-objetividade. Somente na sua solidariedade, em que o subjetivo constitui com o objetivo uma unidade dialética, é possível a práxis autêntica.

A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição entre opressor-oprimidos.

Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela.



Por isto, inserção crítica e ação já são a mesma coisa. Por isto também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é um reconhecimento verdadeiro (Freire, 2017, p. 52-53).

Entendemos ainda, na esteira do pensamento de Paulo Freire, que a aproximação entre discurso e prática em práxis pressupõe que o discurso não seja convertido em uma mera ação de “ensinar a periferia” ou em uma prática de propaganda. Deve ser realizada em uma atividade pedagógica que envolva educadores e educandos no mesmo processo, na mesma atividade formativa, onde aprendendo se ensina e ensinando se aprende.

Esta concepção de *práxis* é o que fundamenta os espaços educacionais do Pré-Vestibular Social Dr. Luiz Gama como um aspecto central da criação do movimento social do Coletivo Direito Popular. Uma teorização que esteja aliada a prática, e que seja constituída de fato com pessoas periféricas, é o caminho real de materialização discursiva que pressupõe a proposta.

A Interseccionalidade: pensando a não hierarquização das opressões em uma aproximação com a obra de Paulo Freire

Outro conceito central para a proposta do Coletivo Direito Popular é a ideia de interseccionalidade. Ele explica a proposição do Coletivo como um coletivo periférico, no qual as diversas opressões são levadas em conta na construção das pautas de um movimento social.

O conceito de interseccionalidade é proposto inicialmente pelo feminismo negro, sendo um conceito caro a diversos movimentos que tentam superar as exclusões entre as opressões ligadas à raça, classe e gênero. Neste artigo, tratamos especificamente da influência de Paulo Freire para a composição dos princípios do coletivo. Levando em conta que Paulo Freire não utiliza deste conceito, nem está em contato com ele em sua obra, não estamos aqui tratando do conceito de interseccionalidade em si, mas sim como os conceitos de violência e opressão em Paulo Freire podem contribuir, e dentro da nossa compreensão, contribuem, para uma leitura interseccional⁵ do mundo.

O conceito de violência de Paulo Freire é vital para a nossa compreensão de uma visão interseccional de opressão, pois ele está centrado na compreensão de uma definição objetiva de opressão e oprimido.



Para Paulo Freire, a existência de oprimidos e oprimidos é fundada numa situação concreta, e objetiva de violência. Paulo Freire parte de uma concepção de que a vocação natural das pessoas é *ser mais*, e que isso é o atributo essencial da humanidade. A situação de violência, uma situação objetiva, uma relação concreta (situada temporalmente e espacialmente, material, com sujeitos definidos e uma objetividade apreensível), é uma relação que impede o ser humano, ou mais precisamente, sujeitos e grupos históricos, de cumprirem sua vocação de *ser mais*. É uma *necrofilia*, um apreço por aquilo que nega a vida.

Esta situação de violência, de opressão, é fundada por um sujeito histórico, opressor, que funda dá início a situação de violência. E aquele que é violentado, que tem sua humanidade negada, que é impedido de *ser mais*, é objetificado na relação de violência, sendo constituído, em sua situação de oprimido, por ela. Desta maneira, a situação de violência, fundada pelo opressor, funda também os dois lados desta relação, o opressor e o oprimido. O opressor como sujeito da relação, iniciando-a, e o oprimido como objeto, ao ser caracterizado por ela, e tendo seu papel de sujeito negado.

Este conceito de violência de opressão é potente, analiticamente, pois dá conta das distintas relações violência que podem existir, e porque nos ajuda a entender os papéis de opressor e oprimido em cada uma delas. Entendemos que opressor e oprimido são definidos pela situação objetiva de violência, mas que apenas o opressor a funda como sujeito, é possível compreender nesta proposição relações de classe, raça e gênero, além de entender situações de violência em contextos não individuais, como grupos, povos ou países. É esta proposição da violência que ajuda Paulo Freire a definir sua *pedagogia do oprimido*:

No primeiro momento, o da pedagogia do oprimido, objeto da análise deste capítulo, estamos em face do problema da consciência oprimida e da consciência opressora; dos homens opressores e dos homens oprimidos, em uma situação concreta de opressão. Em face do problema de seu comportamento, de sua visão do mundo, de sua ética. Da dualidade dos oprimidos. E é como seres duais, contraditórios, divididos, que temos que encará-los. A situação de opressão em que se “formam”, em que “realizam” sua existência, os constitui nesta dualidade, na qual se encontram proibidos de ser. Basta, porém, que homens estejam sendo proibidos de ser mais para que a situação objetiva em que tal proibição se verifica seja, em si mesma, uma violência. Violência real, não importa que, muitas vezes, adocicada pela falsa generosidade a que nos referimos, porque fere a ontológica e histórica vocação dos homens – a do ser mais.



Daí que, estabelecida a relação opressora, esteja inaugurada a violência, que jamais foi até hoje, na história, deflagrada pelos oprimidos.

Como poderiam os oprimidos dar início à violência, se eles são o resultado de uma violência?

Como poderiam ser os promotores de algo que, ao instaurar-se objetivamente, os constitui?

Não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão.

Inauguram a violência os que oprimem [...].

Quem inaugura a negação dos homens não são os que tiveram a sua humanidade negada, mas os que a negaram, negando também a sua. (Freire, 2017, p. 58-59)

A partir deste conceito de violência e opressão, podemos entender alguns pontos da teoria freiriana da pedagogia do oprimido. A primeira delas, é que é impossível confundir opressores e oprimidos, dada uma situação específica. A violência os define, e nela só um deles se coloca como sujeito fundante da violência. Desta maneira, também não é possível confundir a reação do oprimido com a violência do opressor. Isto leva ao segundo ponto: o objetivo do trabalho pedagógico proposto, ou de outras ações de militância, nunca deve ser o de fundar novas relações de violência, que definiriam novas situações objetivas de opressão, e por isto novos opressores e oprimidos.

O conceito de periférico que propomos, então, é aproximado ao conceito de oprimido utilizado por Paulo Freire. Entendemos como periférico, utilizando uma terminologia centrada em movimentos sociais periféricos, como aquele sujeito que é objetificado em uma relação de opressão, colocado à margem, mas que pode se entender como sujeito histórico, e por isto se propõe a construir mudança. A identificação do oprimido como sujeito histórico é o entendimento também do desvelamento de uma situação *dialética* entre opressores e oprimidos, que revelam as contradições deste modo de formação social.

A Defesa Irrestrita da Periferia: uma educação ao lado dos oprimidos, construída junto com eles

Pelo já exposto, fica evidente o porquê de o projeto político proposto pedagogicamente pelo Coletivo Direito Popular e pelo Pré-Vestibular Dr. Luiz Gama se pautar pela defesa irrestrita da periferia. Ele se propõe a construir, junto da periferia, uma pedagogia que



esteja a serviço dela. Não nos interessa uma educação que esteja voltada a perpetuar situações de desigualdade, mas sim que esteja ao lado dos oprimidos na construção de uma ação social pautada na mudança.

Neste processo, parece central o conceito explorado por Paulo Freire de *Pedagogia da Autonomia*. Uma pedagogia que tenha como objetivo não passar conhecimentos, mas agir com os oprimidos, os periféricos, aqueles acostumados a serem objetificados em uma relação de opressão, para que estes se entendam como sujeitos históricos, tanto quanto seus opressores, para que possam tomar as redes da história e propor novos modelos de sociedade, de sociabilidade, a partir da subversão de situações de opressão.

A auto-compreensão dos periféricos enquanto sujeitos faz parte deste processo educacional, o que é tão importante quanto o aprendizado de conteúdos no âmbito de um pré-vestibular. Não basta apenas que passem na universidade, apesar de a ocupação do espaço universitário pela periferia seja um processo importante nesta pauta, assim como a ocupação pela periferia de todos os demais espaços. Importante, porém, é a compreensão destas pessoas enquanto sujeitos históricos, para que transformem estes espaços. Entrar na universidade para transformá-la. Acabar com a dicotomia *homem-mundo*, de que nos fala Paulo Freire, para que as pessoas periféricas se entendam como sujeitos capazes de criar novas situações, onde a opressão não definam sujeitos como objetos.

O Pré-Vestibular, neste sentido, é um local onde se constrói este espaço de formação para educadores e educandos. Periféricos e não periféricos, sejam eles educadores e educandos, possam juntos construir uma educação e uma prática que combata as situações concretas de opressão. Uma libertação em comunhão, que deve ser pautada sempre em um projeto coletivo. Aprendendo se ensina, ensinando se aprende.

Referências Bibliográficas.

Benedito, Mouzar. *Luiz Gama: o libertador dos escravos e sua mãe*, Luíza Mahin. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

Câmara, Nelson. *O Advogado dos Escravos: Luiz Gama*. 2 ed. São Paulo: Lettera.doc. 2010.

Davis, Ângela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

Fernandes, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. 2ª ed. revista. São Paulo: Global, 2007.



Freire, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 22 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996

Educação e Mudança. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

Carta à Guiné-Bissau: reistros de uma experiência em processo. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

Pedagogia do Oprimido. 63ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017

Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

Lima, Paulo Henrique Antonio. *Direito Popular*. Niterói; 2018

Rossato, Ricardo. *Práxis (verbete)* in: Streck, Danilo; Redin, Euclides; Zitkoski, Jaime José (org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

Souza, Ana Inês. *Paulo Freire: vida e obra*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.



El pensamiento latinoamericano ante sus desafíos históricos: aportes para el derecho a la educación

José Leonel Vargas Hernández

Introducción

Esta investigación plantea cómo el ejercicio del derecho a la educación en América Latina encuentra un bagaje analítico que se ha forjado a través de la obra de autores que abordaron una serie de nudos problemáticos de la historia latinoamericana: tales como integración, civilización, desarrollo, identidad, interculturalidad. Lo anterior plantea el reto de sustentar la validez de un sujeto latinoamericano con un origen y un destino compartido en su devenir histórico. Para sustentar dicho postulado se ubicó el debate historiográfico entre la historia de las ideas y la historia intelectual, a fin de justificar el enfoque de unicidad del sujeto latinoamericano, en función de la proyección continental del pensamiento de los autores seleccionados, y de la dialéctica opresor-oprimido desde la cual se posicionan. Se recupera la labor de tres autores que, situados ante ciertas coyunturas clave, elaboraron propuestas que son un referente para el ejercicio del derecho a la educación: la emancipación y la fundación de sociedades republicanas en Simón Rodríguez; la lucha contra el colonialismo y el problema de la modernización en José Martí; y la lucha de clases y la segregación socioeconómica en José Carlos Mariátegui. Asimismo, en estos autores se observó una problematización común en torno a conceptos clave del derecho a la educación, tales como la libertad de enseñanza, la obligatoriedad de la educación y la democratización en el acceso a la misma. Finalmente, se sugiere cómo algunas de sus contribuciones pueden ser recuperadas en tanto instrumental analítico para las políticas educativas contemporáneas.

Palabras clave: derecho a la educación, políticas educativas, emancipación.

Simón Rodríguez (1771-1854)

Simón Rodríguez nació en Caracas, territorio del virreinato de Nueva Granada, en el año 1771. Desde muy joven se caracterizó por ser una persona sensible y comprometida con su sociedad. Nunca dejó de educar a los jóvenes de las sociedades americanas del siglo XVIII y XIX. Hasta su muerte, en el año 1854, luchó por construir una sociedad libre, basada en el conocimiento. Como profesor, Rodríguez recibe a Simón Bolívar en sus clases, por ello se le conoce como el “maestro del libertador”; sin embargo, es



mucho más que eso, es maestro de toda Latinoamérica ya que está inmerso en la importante tradición intelectual y pedagógica latinoamericana. Simón Rodríguez es uno de los precursores de la pedagogía latinoamericana debido a sus visionarias ideas para pensar nuestra realidad. Este autor sienta las bases de algunos de los debates más importantes que serán recuperados durante el siglo XIX y XX y hasta nuestros días. Fue también pionero en las reflexiones sobre el derecho a la educación para los ciudadanos que estaban integrando las repúblicas en formación.

Uno de los aspectos importantes, que es sumamente revolucionario para finales del siglo XVIII, es el hecho de reclamar la inclusión de “pardos” y “morenos” en las escuelas de nuevas letras. En este texto de Rodríguez encontramos ya una exigencia por la educación igualitaria, busca una sociedad donde convivan en igualdad blancos y negros, pero además hombres y mujeres. En estos años es cuando el maestro comienza a tener sus primeros problemas políticos, pues su visión de “practicar” la igualdad en la escuela incomoda a algunos de los personajes de la élite.

En 1797, Simón Rodríguez parte hacia Jamaica, después se dirige hacia Estados Unidos y, posteriormente, en 1801, se traslada hacia Francia, donde comienza a dar clases de español en una escuela creada por él mismo. Aquí es donde tiene un contacto más directo con las ideas de la ilustración.

Simón Rodríguez, aunque visionario, no dejaba de ser un hombre de su tiempo. Él concordaba con la idea de progreso social que había tomado fuerza en aquellos años en Europa, un progreso que, para el maestro, debía realizarse mediante la educación. Algunos de sus biógrafos han encontrado en este pensamiento temprano de Rodríguez una fuerte influencia de intelectuales como Jean-Jacques Rousseau y Voltaire.

En el contexto histórico de nuestro autor tenemos la reciente decadencia del poderío español, la independencia norteamericana y la revolución francesa, que son parte del complejo trabajo de formación de una identidad hispanoamericana para fines del siglo XVIII. Se va gestando el desarrollo de una utopía nacional hispanoamericana, que comienza a emerger con la Ilustración europea, pero simultáneamente la formación de las nacionalidades hispanoamericanas va alcanzando su autonomía frente al paradigma europeo (López, 1989).

En 1973, Rodríguez solicitó ante al ayuntamiento de Caracas apoyo para fundar un colegio donde participaran niños y niñas de diversos sectores sociales. Este tipo de acciones muestran una gran influencia del pensamiento ilustrado. No obstante, y esto



es de suma importancia en el “Sócrates de Caracas” –como lo llamaría su alumno Simón Bolívar–, para Rodríguez era necesario pensar sobre su propia realidad americana, sin calcas traídas desde el exterior, sino pensar desde nuestras propias necesidades para construir las nuevas repúblicas. “¿Dónde iremos a buscar modelos?... —La América Española es **original** = **originales** han de ser sus Instituciones y su Gobierno = y **o r i g i n a l e s** los medios de fundar uno y otro. **O Inventamos o Erramos**”, afirmaba el maestro. (Rodríguez, 1842: 88).

En 1823, Rodríguez regresa a América y en reflexiones posteriores, plasmadas en su texto *Sociedades Americanas*, escrito en 1824 en Arequipa, Perú, Rodríguez apuesta por un republicanismo donde el saber de los congresos esté en el saber de los pueblos, por ello, “la instrucción SOCIAL debe ser general, sin excepción” aseguraba. Es decir, que la creación y resolución de las problemáticas de las nuevas republicas deba estar fundamentado en la educación de toda la sociedad. Una propuesta basada en la razón y el conocimiento.

Propone una educación que “sensibilice”, que permita desarrollar la humanidad de los estudiantes a través de “principios morales”, entendidos estos como valores humanos. Rodríguez está pensando en construir una sociedad igualitaria, aseguraba que no hay materia más importante que el bien general.

Rodríguez invitaba a los “muchachos pobres” a su escuela para que aprendieran a gobernarse, construir “un hombre que conoce sus derechos, cumpliendo sus deberes, sin que sea necesario forzarlo ni engañarlo” (Rodríguez, 1842: 61). Principios de libertad y autonomía a través del ejercicio de la razón. Encontramos en nuestro autor un principio muy kantiano cuando afirma que “los hombres [y mujeres] de estos últimos tiempos [...] Quieren gobernarse por la razón que es la autoridad de la naturaleza” (Rodríguez, 1842: 69). Ser dueños de sí mismos, sin tutores, sin reyes y sin congresos, quieren gobernarse por sí mismos.

Rodríguez propone una educación para todos sin distinción para el goce de su ciudadanía y sus derechos como parte de una república. Negar el derecho a la educación es una acción inhumana, aseguraba Rodríguez. En su texto de *Sociedades Americanas* nos dice: “No puede negarse que es *inhumanidad*, el privar a un hombre de los conocimientos que necesita, para entenderse con sus semejantes, puesto que, sin ellos, su existencia es *precaria* y su vida.... *miserable*. La Instrucción es, para el espíritu, lo que, para el cuerpo, el Pan... [no solo de pan vive el hombre]: y así como, no se tiene



a un hombre *muerto de hambre*, porque es de poco comer, no se le ha de condenar a la *ignorancia*, porque es de pocos alcances”.

En la década de los años veinte del siglo XIX, Simón Rodríguez da clases en el colegio de Latacunga en Ecuador. En 1825, Simón Bolívar recibe a Rodríguez en Lima, donde lo incorpora a su grupo de colaboradores y lo nombra director de enseñanza pública y artes, además de otros cargos públicos. Allí es donde Rodríguez comienza a reflexionar sobre la importancia de la autonomía económica y productiva para no tener más amos. En ese sentido, piensa en establecer una educación que tenga un vínculo directo con el trabajo: educar para el trabajo.

Para Simón Rodríguez, la educación práctica y experimental es importante, por ello propone un proyecto educativo que implemente la escuela popular (como igualdad) con el trabajo. Proponía construir fábricas en las escuelas para que los educandos aprendieran trabajando; lecciones teórico-prácticas. Además, proponía encontrar la americanidad –lo propio de nuestros pueblos– a través de esa educación popular. Para Rodríguez –como precursor de las pedagogías latinoamericanas– es importante un modelo pedagógico que responda a los problemas de las nuevas repúblicas. Propone también implementar en la educación, además del idioma español, las lenguas indígenas usadas en las distintas regiones. En nuestro autor encontramos un principio de interculturalidad y es precursor de los debates actuales sobre el Estado plurinacional (Rodríguez, 1851).

En los últimos años de su vida Simón Rodríguez recorrió distintos poblados latinoamericanos, en esos lugares se enfrentó con visiones conservadoras y propuso una educación revolucionaria. En 1848 publica “*Extracto sucinto de mi obra sobre educación republicana*”. En este texto Simón Rodríguez hace una reflexión sumamente interesante, propone que para llevar a cabo un progreso social mediante la educación es necesario también realizar la independencia de las “patrias” nacientes en América. Y aclara con agudeza crítica que no debemos confundir “independencia” con “libertad”. La primera se hace por medio de las armas y la segunda por medio de las letras.

Recordando el contexto en el que se escribe este texto, podemos notar por lo menos dos puntos sumamente interesantes: por un lado, pensar en educación más allá de la guerra –construir escuelas con el dinero que se gasta en armas, decía el maestro– era una visión muy crítica, pues en ese momento, las élites de nuestra región difícilmente podían pensar en la necesidad de “estudiar” la realidad para progresar; sino que se pensaba más bien en fortalecer otros aspectos de la sociedad, como los ejércitos y las



instituciones. Por otro lado, pensar que la “libertad” se construía con educación como un paso más allá de la mera “independencia”, se tornaba una propuesta radical, en cuanto se proponía pensar desde nosotros mismos, libres de herencias coloniales. Una propuesta que criticaba la visión común de la época de copiar a Europa para progresar: debía pensarse desde nuestra realidad, proponía Rodríguez. “Independencia” no es lo mismo que “Libertad”. Para la libertad se necesita estudiar y reflexión propia, esta es una propuesta que coloca a Rodríguez como un precursor de las pedagogías Latinoamericanas.

Critica a las visiones desarrollistas que buscan sus horizontes en realidades ajenas. En la actualidad se habla de “Eurocentrismo”. Así, se convierte en uno de los primeros críticos de lo que ahora se denomina como el “eurocentrismo”. Este es otro de los aspectos del maestro que en la actualidad sigue vigente.

En 1853 Simón Rodríguez viaja a Perú, y en 1854, cuando tenía 84 años de edad, muere en la población de Amotape en ese mismo país. Se dice que el gran maestro latinoamericano murió en la miseria, pues nunca priorizó su bienestar personal por encima del bienestar de los sujetos marginados. Rodríguez fue un educador que dio la vida por la enseñanza y prefirió continuar con su propuesta político-educativa antes que enriquecerse en algún cargo político, al que muchas veces, y en distintos momentos, fue invitado. Simón Rodríguez, al igual que Simón Bolívar, siempre luchó por el juramento que hizo años atrás: la liberación de lo que hoy denominamos como América Latina.

José Martí (Cuba, 1853-1895)

José Julián Martí Pérez nace en la Habana, Cuba, en el año 1853. Crece en una pequeña casa al oriente de la ciudad, donde hasta hoy se conservan sus cartas y el viejo escritorio sobre el que plasmó algunas de sus grandes ideas; porque, como se sabe, otra gran parte de sus reflexiones las escribió fuera de su tierra natal. Martí dedicó su vida a la lucha por la independencia de Cuba. Fue un comprometido militante y organizó la lucha por la independencia, su mérito estuvo en reorganizar la guerra, que él llamó “la Guerra Necesaria”, pues Cuba vivía un periodo de tregua fecunda. Martí planeó la guerra y logró reunir a los protagonistas de la “Guerra de los Diez Años”, Antonio Maceo, Máximo Gómez. Además, su labor estuvo orientada a reunificar a los exiliados cubanos a través de los clubes para reunir las fuerzas necesarias y reiniciar la guerra. Trabajó arduamente en la construcción de herramientas pedagógicas para la



emancipación mental de los latinoamericanos. Luchó por establecer derechos sociales y educativos para todos los hombres y mujeres de nuestro continente.

Martí propone una educación que reflexione sobre el contexto en el que se realiza. Una educación que, además de enseñar y aprender las primeras letras, también de cuenta del contexto social y político de los educandos, una educación popular y social que integre en igualdad a los distintos sectores sociales. “Educación popular no quiere decir exclusivamente educación de la clase pobre; sino que todas las clases de la nación, que es lo mismo que el pueblo, sean bien educadas. Así como no hay ninguna razón para que el rico se eduque, y el pobre no, ¿qué razón hay para que se eduque el pobre, y no el rico? Todos son iguales.” (Martí; 1875).

Martí planteaba la necesidad de una reforma educativa, una educación popular contra-hegemónica de la educación oficial. En Martí encontramos una propuesta de reforma en la educación oficial con herramientas de la educación popular, científica y materialista. Martí era un pensador liberal que creía en la formación de las naciones nuestromericanas de manera democrática, con ayuda de la educación científica y laica.

Como un liberal crítico y radical, José Martí sostuvo en uno de sus textos dirigido hacia los niños (cuenta la historia de “tres héroes” latinoamericanos: Bolívar, Hidalgo y San Martín), que la “libertad es el derecho que todo hombre tiene a ser honrado, a pensar y a hablar sin hipocresía. [...] Un hombre que obedece a un mal gobierno, sin trabajar para que el gobierno sea bueno, no es un hombre honrado. [...] El niño, desde que puede pensar, debe pensar en todo lo que ve, debe padecer por todos los que no pueden vivir con honradez, debe trabajar porque puedan ser honrados todos los hombres, y debe ser un hombre honrado” en “Tres héroes” (Martí; 1889, p. 6).

Martí aseguraba que nuestros valores liberales siguen siendo deformados por la ideología de los dominadores. Falta aún la “segunda independencia”, la libertad “radical” –entendida en el sentido martiano, profunda, que va a las raíces–, la liberación política y cultural, pues después de independizarnos de España, vendrían el imperialismo francés, británico y “yanqui” a convertir nuestra región en su patio de recreación y cosecha (Acosta, 2015).

Uno de los aspectos más interesantes en Martí lo encontramos en su pensamiento sobre la educación y el aprendizaje como derechos humanos, como un deber para el hombre y el desarrollo social. “Al venir a la tierra, todo hombre tiene derecho a que se le eduque, y después, en pago, el deber de contribuir a la educación de los demás” (Martí; 1875).



Pero este derecho de todo hombre y mujer a la educación toma en Martí una perspectiva profunda, pues establece la necesidad de preparar al hombre para la vida. Es una formación ético-política, pues la formación y la razón humana hay que cultivarlas y trabajarlas en el plano de los valores sociales.

El proceso de desarrollo político y nacional va de la mano del desarrollo del ser humano. La educación en Martí va más allá del simple proceso de instrucción de los sujetos; propone, en cambio, una formación integral en valores humanos como la justicia, la dignidad, la solidaridad y reflexionar sobre el mundo sin dogmatismos ni esquematismos cerrados (Pacheco y Pupo, 2012). “El mejor modo de defender nuestros derechos, es conocerlos bien; así se tiene fe y fuerza: toda nación será infeliz en tanto que no eduque a todos sus hijos. Un pueblo de hombres educados será siempre un pueblo de hombres libres. –La educación es el único medio de salvarse de la esclavitud. Tan repugnante es un pueblo que es esclavo de hombres de otro pueblo, como esclavo de hombres de sí mismo” (Martí; 1875).

Martí asegura que “La universidad europea ha de ceder a la universidad americana. La historia de América, de los Incas a acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia” (Martí; 2008, p. 32). Así, pues, propone recuperar el pensamiento indígena e ir más allá del conocimiento occidental. Critica lo que en hay de colonialista en este pensamiento y recupera el pensamiento del “hombre natural” nuestroamericano: el hombre de a pie, del campo y las ciudades, que con su vivir da muestras críticas de los saberes impuestos desde otros horizontes.

En la propuesta martiana encontramos explícitamente la idea de construir seres humanos que sean capaces de pensar por sí mismos, sin copias. Construir ciudadanos de bien. La educación (entendida como un acto de amor) ha de ser como una mediación para este proceso. Se exige la recuperación de la propia cultura (valoración del campesino y el indígena), una identidad nuestroamericana. Construir un modelo de escuela y un modelo pedagógico propios también

En 1895 José Martí muere luchando por la independencia cubana, la cual se logró sólo cuatro años después. Aunque más que una independencia sucedió que España vendió la isla a los Estados Unidos y cuba pasó a ser una neocolonia junto a puerto rico y las islas filipinas. Martí fue un intelectual y revolucionario que luchó en el plano de las ideas, de las armas y de la poesía, siempre poniendo en práctica aquella frase suya que asegura: “la mejor forma de decir es hacer”.



Carlos Mariátegui

Mariátegui insistirá en distintos lugares en la necesidad de construir una sociedad pos-capitalista como requisito necesario para poder erigir una educación democrática y crítica. Lejos de mirar la realidad de una forma dogmática, desde una perspectiva izquierdista cerrada, el autor propone construir educación gratuita y horizontal como un derecho necesario de la población para la construcción de personas más reflexivas.

Su insistencia en la construcción del socialismo radica en la observación del sistema capitalista y las desigualdades que crea. El problema de la propiedad de la tierra, por ejemplo, para Mariátegui es una cuestión que reproduce viejas prácticas de poder donde los viejos colonizadores han heredado sus propiedades a los nuevos colonizadores. En ese sentido, la educación difícilmente podría ser democrática e igualitaria, “El privilegio de la educación persistía por la simple razón de que persistía el privilegio de la riqueza y de la casta”, insistía Carlos (Mariátegui, 2007, p. 89).

Bien se ha dicho que Mariátegui “señaló algunos de los mecanismos por los cuales la educación reproduce las desigualdades sociales 52 años antes de que Philip Jackson hablara del ‘currículo oculto’ y 50 años antes de que Bourdieu y Passeron publicaran ‘La reproducción’. Dirigió furiosas estocadas a los métodos tradicionales de enseñanza basados en el saber del catedrático y la pasividad de los estudiantes 45 años antes de que Paulo Freire desmenuzara a la “educación bancaria” y su funcionalidad opresiva y por cierto más de 80 años antes del estreno estelar de la película “La educación prohibida” (Cano; 2012, p. 50). Más aún, Mariátegui fue precursor de las reflexiones sobre de la educación pública como una necesidad para el mejor funcionamiento de la sociedad. Proponía el estudio y la educación como un derecho social universal en condiciones de igualdad.

Aunque en esos años la población latinoamericana era mayoritariamente rural, la preocupación por la educación en el campo brillaba por su ausencia. Los liberales se encontraban fundamentalmente en las ciudades y los conservadores no tenían ningún interés en la educación de la población campesina. A los indígenas y campesinos se les veía como retrogradas y en el mejor de los casos se pensaba en una posible educación a través de la integración a la modernización (Weingber, 1995).

Analizando la realidad del sistema escolar, aunado a sus reflexiones socio-económicas profundas e integrales, y observando críticamente las ideas sobre la educación, así como sus antecedentes europeos, José Carlos infiere la necesidad de una política



educacional que incluya a toda la población, sobre todo al indio y al campesino, que no era la minoría (aunque su voz sea ocultada por las esferas del poder), sino la mayoría de la población. Para ello propone la “escuela única”. Una escuela con carácter democrático donde se eduquen todos los sectores de la población sin diferenciar entre ricos y pobres (Weingber, 1995).

En los años en Europa también adquiere una fuerte influencia de Georges Sorel y su texto *Reflexiones sobre la violencia*, de quien toma la categoría de “mito” para repensar el pensamiento indígena peruano. El mito como elemento catalizador de la movilización. De ahí Mariátegui comienza a pensar en el mito incaico y propone un marxismo de corte “romántico” que ve en el pensamiento indígena y campesino, así como en la organización social de estos, una herramienta importante para construir una sociedad socialista (Cano; 2012; Löwy; 2008).

Mariátegui va más allá del indigenismo que propone respetar las formas socioculturales de los pueblos originarios, de manera tolerante, desinteresada o acrítica, para pensar en las problemáticas de los pueblos indígenas desde una perspectiva social, económica y política en los países latinoamericanos. Construir la nación desde una visión inclusiva de los indígenas, implica al indígena como sujeto político, no como un aculturamiento o integración modernizante, sino más bien como un respeto de las diferencias indígenas y campesinas. Aseguraba que, para acabar con el analfabetismo de los sectores más excluidos del Perú y llevar a cabo la democratización de la educación, era necesario realizar cambios en las condiciones económicas y sociales.

Se hace una crítica a la visión hegemónica, que ve el problema de los pueblos originarios como una cuestión sólo de educación e integración al desarrollo nacional, pero que no repara en las especificidades económicas y sociales que excluyen sistémicamente al indígena. La fundación de una nación diferente debe ser una reconstrucción integral que abarque las distintas esferas de lo social, proponía nuestro autor (Mariátegui; 2007).

Mariátegui hace una crítica a la educación republicana en Perú y latinoamericana, aseguraba que la educación no tiene un espíritu nacional sino más bien colonial. Postula que no es posible democratizar la enseñanza de un país sin democratizar su economía y su política (Ouviña; 2007). Mariátegui denuncia la sociedad poscolonial que, a través de sistemas educativos racistas, legitima prácticas asimétricas entre la población de Perú y América Latina. “La educación nacional –Asegura Mariátegui– no tiene un espíritu nacional: tiene más bien un espíritu colonial y colonizador. Cuando en sus programas de instrucción pública el Estado se refiere a los indios, no se refiere a ellos



como a peruanos iguales a todos los demás. Los considera como una raza inferior” (Mariátegui; 2007, p. 87).

Para Mariátegui es importante el acceso a la educación de la sociedad, pero una educación que sea popular y crítica además gratuita, se pide la gratuidad de la enseñanza en todos sus grados y niveles, pues considera que la escuela capitalista condena a los pobres –que no tienen condiciones económicas para pagar la educación– a la inferioridad cultural y los excluye de la instrucción superior (Pérez; 2002).

Para Carlos Mariátegui, la educación es de suma importancia en el proceso de democratización y justicia social. En la batalla de las ideas, las diversas formas de vivir y comprender el mundo, los criterios de verdad y belleza, las escuelas representan un papel importante. La educación es una herramienta fundamental para la reproducción de lo existente o de fomento de la creatividad y la crítica social (Pérez; 2002).

La propuesta de Mariátegui plantea que para realizar una verdadera reforma educativa, el proyecto educativo debe estar ligado a un nuevo proyecto social-nacional. Es sumamente crítico de los métodos que pretenden cambiar la educación sin alterar las condiciones económico, políticas y sociales, y defiende un ideal de educación gratuita y obligatoria vinculada al trabajo y a los intereses de los sectores más golpeados. Una revolución profunda en la educación no puede darse dentro del marco del viejo orden social.

Después de una ajetreada vida política e intelectual, acompañada de enfermedad, muere el 17 de abril de 1930, en la ciudad de Lima, Perú. No obstante, el legado que ha dejado es amplio. En la actualidad se torna necesario releer a Mariátegui para comprender mejor nuestro pasado inmediato y, sobre todo, conocer la vigencia de sus propuestas.

Notas

¹ Neste artigo, focaremos nos três primeiros princípios, que são aqueles, conforme demonstraremos, que serão aproximados de alguns aspectos da obra de Paulo Freire. O garantismo penal e o antipunitivismo são princípios que desenvolvemos baseados principalmente em outros referenciais teóricos, de modo que pretendemos que sejam objetos de trabalhos futuros. Quanto à interseccionalidade, por mais que não seja um conceito presente na obra de Paulo Freire, já que elaborada por autoras do feminismo negro, trabalharemos aqui uma aproximação entre a interseccionalidade e o conceito de violência em Paulo Freire, sendo as contribuições específicas deste autor para os



princípios do Coletivo Direito Popular o objeto deste artigo. Desta maneira, não se pretende aqui explorar profundamente o conceito de interseccionalidade, mas sim o conceito de violência em Paulo Freire, e como ele pode se aproximar na fundamentação de uma concepção interseccional de combate a opressão.

² O conceito de interseccionalidade na abordagem do feminismo negro está sendo tratado exclusivamente por trabalho específico de pesquisadoras da rede do Coletivo Direito Popular, sendo foco do trabalho da pesquisadora Adriana Ramos Costa e de Paulo Henrique Antonio Lima. Pretende-se que seja alvo de publicações futuras.

Bibliografía

Acosta, Leonardo (2015), José Martí y el indio de nuestra América, Centro de Estudios Martianos, La Habana.

Álvarez, Mercedes (1990), Simón Rodríguez tal cual fue, Caracas, Comisión Nacional del Cuatricentenario de la Fundación de Caracas.

Cano, Agustín (2012), “José Carlos Mariátegui y la educación” en Revista Regional de Trabajo Social, VOL. 26 - 3/2012 - n.º 56

Guevara, Arturo (1954), Espejo de justicia. Esbozo psiquiátrico social de Don Simón Rodríguez, Caracas, Imprenta Nacional.

Löwy, Michael (2008), “Ni calco ni copia: el Marxismo romántico de José Carlos Mariátegui” en 7 Ensayos 80 años, n. 2, año I, Lima.

Martí, José (2008), “Nuestra América” en Tres documentos de nuestra América, Casa de las Americas, La Habana.

Martí, José (1889), La Edad de Oro, (Versión electrónica).

Martí, José (1875), “Educación popular”, Obras Completas, tomo 19, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana 1975.

Martí, José (2012), “La Pampa” Centro de Estudios Martianos, tomado de: <http://www.josemarti.cu/publicacion/la-pampa/> 05/07/12

Mariátegui, José Carlos (2007), Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana, Fundación Biblioteca Ayacucho, Caracas.

Ouviña, Hernan (2007), “Ni calco ni copia. Mariátegui y la educación como praxis descolonizadora” en DesInformemonos tomado de: <https://desinformemonos.org/calco-copia-mariategui-la-educacion-praxis-descolonizadora/> 7/07/07

Pacheco, María y Rigoberto Pupo (2012), José Martí: la educación como formación humana, Centro de Estudios Martianos, La Habana.



Palma López, Jorge (1989), Simón Rodríguez, utopía y socialismo, Caracas, Cátedra "Pío Tamayo".

Pérez, Esther (2002), "Notas sobre educación a propósito de José Carlos Mariátegui" en Mariátegui, Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello, La Habana.

Ramírez fierro, María del Rayo (1994), Simón Rodríguez y su utopía para América, México, CCyDEL/UNAM.

Rodríguez, Simón (1990), Sociedades Americanas, Biblioteca Ayacucho, Caracas.

Rodríguez, Simón (1794) "Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras de caracas y medio de lograr su reforma por un nuevo establecimiento" en Chiaramonte, José Carlos (1979), (compilación prologo y notas), Pensamiento de la ilustración. Economía y sociedad iberoamericanas en el siglo XVIII, Caracas, Biblioteca Ayacucho.

Rodríguez, Simón (1848), "Extracto sucinto de mi obra sobre educación republicana" en Sociedades Americanas, Biblioteca Ayacucho, Caracas, 1990.

Rodríguez, Simón (1851), "Consejos de amigo dados al colegio de Latacunga", en Sociedades Americanas, Biblioteca Ayacucho, Caracas, 1990.

Weingberg, Gregorio (1995), "Mariátegui y la educación" en Cuadernos Americanos Nueva Época, UNAM, México, año IX, vol. 3, n. 51, pp. 37-47.



Conferencia (4998): La escuela como institución (los imaginarios en disputa).

Gerardo Romo Morales.

“Es en este sentido que la escuela, como la Iglesia, es una institución, porque instituye un sujeto arrancado de su propia naturaleza...” Dubet.

I. La escuela.

A partir de Durkheim (1980) y su texto clásico de *La evolución pedagógica en Francia*, el origen de la escuela moderna se asume vinculado con el modelo eclesiástico del Imperio Carolingio, a partir del siglo IX, en Europa occidental.

La Iglesia en este contexto, estaba imbuida de ese espíritu de recuperación de la cultura clásica en diferentes ámbitos de lo que hoy llamaríamos *vida pública*; ese ánimo que dio origen primero a la ilustración, y como su consecuencia, a la modernidad.

En esta condición, resultó indispensable, para ajustar la vida cotidiana a lo que hoy llamaríamos el programa institucional (Dubet, 2006) de la modernidad, ciertas transformaciones que operaron en diferentes ámbitos y con diferentes responsables. A la Iglesia le correspondieron dos de estas que fueron fundamentales: Por una parte, defender el universalismo, en este caso el de Roma, contra la diversidad cultural que representaban las tribus bárbaras conquistadas y, por la otra, la generación de un sujeto nuevo con una disposición moral que fuera propia de todos los individuos y que correspondiera con la que se asumía era propia de Dios (Dubet, 2006).

El desarrollo de estos dos procesos vitales se vivió en la renovada escuela bajo un modelo escolar que Durkheim llamó de *conversión*, es decir, que quienes pasaran por ahí en calidad de conversos, modificaban su visión general del mundo, de los valores que les daban sentido como sujetos, y se generaba así una especie de consenso con todos los demás que se asumían como súbditos.

Esto que aquí se relata en dos párrafos, inició hace doce siglos y ha pasado por diferentes etapas. Sin embargo, así sea de manera breve, es importante mencionarlo porque señala el momento instituyente de un nuevo imaginario que persiste hasta nuestros días.¹

En esta larga transición, la iconografía de los espacios escolares podría observarse como una evidencia del vínculo de este proceso escolar con lo eclesiástico: los edificios son al inicio de esta etapa muy similares a las construcciones religiosas clásicas, la



disposición de los espacios áulicos semeja a la disposición de los mismos en las iglesias, y el lugar del sacerdote y los fieles no cambia mucho: en lugar de bancas habrá mesabancos, y en lugar de púlpitos, tarimas.

En términos de grandes etapas históricas, a esta en la que la escuela se concibe con un importante carácter sagrado, le seguirán otras (Noro, 2010)²; la segunda, ya en plena modernidad, ese también largo periodo de la historia que se inicia en el siglo XVII y que se mantiene como hegemónico cuando menos hasta el final de la primera guerra mundial, tendrá como eje la secularización y laicización de los procesos escolares, y tendrá a los estados-nación como principales operadores. El hecho de que se ubique como hito histórico un evento que se da a finales de la segunda década del siglo pasado, no quiere decir que se plantee el asunto en términos dicotómicos y que, por lo tanto, a partir de ahí se hubiese terminado esa etapa. Se sugiere solo como el momento en el que el discurso que la sostiene se empieza a rebatir y poner en duda, donde empiezan a aparecer algunas proposiciones críticas que le restan fuerza y hegemónica y entonces empieza a convivir con otros discursos e imaginarios efectivos paralelos.

La laicización de la escuela, va a mantener dos características esenciales de la etapa previa, la primera, el hecho de asumir a esta institución como moralmente equivalente a cualquier dispositivo eclesiástico, y la segunda, se mantendrá el referente imaginario como un *santuario* en donde los actores y sus vivencias, se darán en una especie de burbuja independiente, relativamente resguardados de las interferencias del resto de interacciones o relaciones sociales que le rodeen.

Así, de la fe en Dios como guía, se transita, en la escuela de la ilustración, a la fe en la razón, la lógica, el progreso y la ciencia como el sustento ontológico de la institución escolar, los sacerdotes se sustituyen por los pro-fe-sores, y los fieles lo seguirán siendo, solo que ahora bajo la categoría de a-lu-mno.

Esta condición que vivía la escuela entonces en el mundo occidental, estaba soportada por un imaginario más amplio que incluía a otras instituciones fundamentales: la familia, los hospitales, o el sistema de justicia, por ejemplo. Y eso garantizaba que las cosas se vivieran sin mucha fricción. Se asumían los roles y comportamientos correspondientes como parte de un orden legítimo e inconscientemente incorporado como representaciones a los sujetos

Una forma de ver con claridad cómo es que, de la matriz iglesia, en un mismo programa institucional, se han derivados otros actores y el imaginario asociado con los mismos es



recordando que, durante mucho tiempo, incluso actualmente, en zonas principalmente rurales del mundo occidental, las autoridades por su saber y condición moral, van a ser el sacerdote, el médico, y por supuesto, el profesor. Al mismo tiempo, luego de la plaza central de las comunidades, junto con el atrio de las iglesias, van a ser los espacios escolares, sus patíos y sus aulas, en donde se vivan los procesos propios de la sociedad civil.

Pero no es la modernidad ni la relación entre sociedad civil, mercado y estado lo que nos interesa ahora aquí, regresemos a nuestro tema central.

¿Qué es la escuela? ¿Cuáles son en este momento los imaginarios y representaciones asociados con las mismas?

II.

Recordemos que para un análisis completo de la vida social tendríamos que asumir que sus dispositivos pueden ser entendidos bien desde un sentido funcional y por lo tanto racional, o bien en un sentido simbólico que permite comprender el imaginario asociado a estos.

Estas posibilidades van a estar relacionado con posturas epistemológicas específicas: los que apuesten por las funciones, asumirán que desde lo empírico es que se generan los conocimientos; mientras que los que lo hagan por miradas que consideren los aspectos simbólicos-imaginarios, estarán considerando que desde la razón es desde donde se podrá iniciar la generación de conocimiento.

De esta manera, por lo general las diferentes aproximaciones, del sentido común o académicas al objeto escuela, van a estar en función de algunos de estos aspectos con independencia de la teoría o del énfasis que se ponga al observar.

Por ejemplo, en la literatura especializada, habrá formas de aproximación que solo vean la función, y entonces caracterizarán a la escuela:

- a) *Como un establecimiento que tenga como función específica la impartición de instrucción (Real Academia Española, 2001));*
- b) *Como formadora de ciudadanos (Olsen, 2007);*
- c) *Como empresa de servicios involucrada en mercados competitivos (Olsen, 2007);*
- d) *Como un sistema conformado por elementos tales como objetivos, medios o de control (Gairín, 1999);*



Estas aproximaciones van a ser utilizadas generalmente por administradores o implementadores de políticas públicas, y su posibilidad de explicaciones complejas a partir de las mismas será muy reducida. Sin embargo, se asumen como necesarias para lograr eficiencia en la planeación y gestión de las actividades cotidianas.

Cuando estas aproximaciones intentan hacer análisis sociológicos o antropológicos de la escuela, por lo general van a hacerlo buscando elementos empíricos que puedan ser observables de manera directa y, por lo tanto, sus resultados o aportes serán por lo general epidérmicos, superficiales.

Podemos ejemplificar esta condición a partir de la lista de 17 “piezas” que se fueron ensamblando, en opinión de Pineau (2001, 309), para generar la escuela: “a) la homología entre la escolarización y otros procesos educativos, b) la matriz eclesiástica, c) la regulación artificial, d) el uso específico del espacio y el tiempo, e) la pertenencia a un sistema mayor, f) la condición de fenómeno colectivo, g) la constitución del campo pedagógico y su reducción a lo escolar, h) la formación de un cuerpo de especialistas dotados de tecnologías específicas, i) el docente como ejemplo de conducta, j) una especial definición de la infancia, k) el establecimiento de una relación inmodificablemente asimétrica entre docente y alumno, l) la generación de dispositivos específicos de disciplinamiento, m) la conformación de currículos y prácticas universales y uniformes, n) el ordenamiento de los contenidos, ñ) la descontextualización del contenido académico y creación del contenido escolar, o) la creación de sistemas de acreditación, sanción y evaluación escolar, y p) la generación de una oferta y demanda impresa específica”.

Si vemos, salvo la segunda, la de la incorporación de la matriz eclesiástica, todas las demás corresponden a una visión directa de los hechos, y por lo tanto tendrá las características señaladas al respecto.

Por otra parte, si el énfasis se pone en lo simbólico-imaginario, entonces veremos definiciones que asuman a la escuela:

- a) *Como aparato ideológico del estado (Althusser, 1971);*
- b) *Como un dispositivo de reproducción del status quo (Bourdieu y Passeron, 1977);*
- c) *Como escenario de transformación social (Giroux, 1992);*
- d) *O bien, como una institución (y aquí, como veremos más adelante, la perspectiva se diversifica).³*



Para ejemplificar estas posturas, podríamos pensar en lo que sugiere Lidia Fernández (2005, 26-27) cuando explora representaciones acerca de la escuela, y nos sugiere como evocaciones comunes:

- a) *“La existencia de un ambiente artificial en el que, parcial o totalmente -en unidades de tiempo diferenciadas- se aíslan algunas personas;*
- b) *La diferenciación de estas personas cuando no por edad cronológica, siempre por edad social en un área específica; en adultos–maduros- sabios y jóvenes-inmaduros-ignorantes;*
- c) *La asignación de roles específicos a cada uno de los grupos diferenciados en un proceso de intercambio destinados a garantizar que el segundo grupo adquiera ciertos rasgos importantes para la comunidad;*
- d) *El recorte de un conjunto de información, saberes, modos de valorar y percibir la realidad, que se convierten en materia de intercambio entre adultos y jóvenes sociales y en el vínculo través del cual se supone que los últimos adquirirán los rasgos deseados;*
- e) *Un conjunto de imágenes con alto contenido emocional que expresan la síntesis de la experiencia con las características anteriores y se acompañan de la sensación de estar en un “orden normal” (“esto es la escuela”);*
- f) *Algún conjunto de indicadores de la existencia de una trama simbólica en la que están presentes como temas dramáticos significaciones estructuradas alrededor de la figura del maestro: el discípulo el conocimiento y el camino de acceso este último.”*

En este caso, el tipo de aproximación es muy diferente y, la apuesta que yo hago al respecto de los resultados posibles, es que las explicaciones, o los resultados que se obtengan de los estudios realizados de esta manera, serán más complejos, completos y certeros.

Ahora bien, sin dudar de que las aproximaciones marxistas, de la teoría de la reproducción o de la transformación social son interesantes y muy importantes, por ahora, me gustaría concentrar la atención en la teoría institucional.

III. La institución.

Hagamos un pequeño paréntesis de teoría social. Una pregunta siempre pertinente para los sociólogos y teóricos en general de las ciencias del espíritu, será acerca del sentido (Weber, 2014) de estas acciones, o de las significaciones imaginarias de las mismas (Castoriadis, 2013).

Pensemos con Weber, que de lo que se trata es de comprender, es decir, de lograr la captación interpretativa del sentido o conexión de sentido subjetivo de los sujetos de la



acción. Mientras que las significaciones imaginarias nos van a permitir contestar a las preguntas fundamentales de la vida social: “¿quiénes somos como colectividad?, ¿qué somos los unos para los otros?, ¿dónde y en qué estamos?, ¿qué queremos, qué deseamos, qué nos hace falta?” (Castoriadis, 2013, 236)

Para contestar estas preguntas sobre la existencia de los sujetos en sociedad, el imaginario se convierte en una herramienta heurística indispensable a partir de que se le asume como un componente, junto al funcional, combinados en “proporciones y relación variables” formando parte de una “red simbólica, socialmente sancionada”, es decir, como institución.⁴

El sentido y la comprensión weberianos se puede considerar ligado a las significaciones imaginarias, a partir de que para Castoriadis (2013), cuando se intenta detectar las significaciones vehiculizadas por los símbolos, la captación del sentido y la comprensión son definitivas. Para él:

- a) “**Comprender**, tanto como se pueda, la “elección” que una sociedad hace de su simbolismo exige superar las consideraciones formales, e incluso, “estructurales”, y
- b) **Comprender**, e incluso simplemente **captar**, el simbolismo de una sociedad es captar las significaciones que conlleva.” (Pp. 220-221. Las negritas son mías)

De esta manera, lograda la captación y la comprensión de los sentidos que los sujetos le imprimen a las acciones, es posible captar el imaginario de una sociedad o época analizada.

Este imaginario (efectivo) tendrá las siguientes características o rasgos (Castoriadis, 2013, 234):

- a) *Será el elemento que dé “a la funcionalidad de cada sistema institucional su orientación específica”.*
- b) *Determinará “la elección y las conexiones de las redes simbólicas”.*
- c) *Crearé en cada “época histórica, su manera singular de vivir, de ver y de hacer su propia existencia, su mundo y sus propias relaciones.*
- d) *Será el “estructurante originario”.*
- e) *Será el “significado-significante central, fuente de lo que se da cada vez, como sentido indiscutible e indiscutido”*
- f) *Será el “soporte de las articulaciones y de las distinciones de lo que importa y de lo que no importa.*



- g) *Será el “origen del exceso de ser de los objetos de inversión práctica, afectiva e intelectual, individuales y colectivos”.*

Es conveniente que tengamos presentes estas consideraciones, para pensar luego lo que intento explicar con este texto: en la actualidad, con respecto a la escuela, hay dos imaginarios en disputa.

Luego de este paréntesis teórico que explica la relación entre orden legítimo, institución e imaginario, regresemos apoyados en este, al análisis de los imaginarios que se encuentran en disputa alrededor de la escuela.

IV.

Para hablar de las posturas institucionales con respecto a la escuela, tenemos que asumir que son varias, y que han tenido diferentes referentes geográficos o sociales de inicio. Podemos hablar de una escuela argentina con Ida Butelman o Lidia Fernández a la cabeza, dos escuelas francesas: una con orígenes psicoanalíticos que incluye a Gerard Mendel o Eugene Enriquez, y otra más bien sociológica con Francois Dubet a la cabeza; habría también una escuela mexicana con Eduardo Ibarra al frente de la misma.

Esta diversidad de posturas va a tener, sin embargo, tres referentes teóricos iniciales:

- a) *El antecedente freudiano-psicoanalítico (con las obras de Tótem y tabú y El malestar en la cultura como referentes iniciales),*
- b) *por la otra el de la teoría organizacional (sobre todo de la escuela noruega, Olsen y demás), y finalmente*
- c) *el sociológico con una fuerte presencia de las ideas de Weber y Durkheim.⁵*

Para los intereses de lo que aquí nos ocupa, como podría ser obvio ya a estas alturas del texto, lo que se intenta explicar se hace con base en una postura sociológica que considera sobre todo elementos de Castoriadis para entender las instituciones y el imaginario en general, y de Dubet, para el caso de la escuela en particular.

Y lo que vamos a hacer en seguida, es argumentar a propósito de la crisis del imaginario efectivo de la modernidad en la escuela, a partir de que va posicionando uno nuevo, el de la empresa capitalista que surgiera al mismo tiempo que los estados nacionales en el siglo XIX.



V. Los imaginarios en disputa.

Si aceptamos que la institución es la encarnación del imaginario, entonces este se traduce primero en una representación del orden legítimo, que al mismo tiempo crea a su contrario, (lo no legítimo).

Si recordamos lo que arriba decíamos del papel fundamental que tuvo la universalización de los valores y acciones en el Imperio Carolingio y el inicio de la ilustración, y cómo esta fue fundamental para sostener la certeza de la modernidad una vez que se substituyó a Dios con la razón y la ciencia, entonces, cualquier argumento relativista que apueste por la posibilidad de poli-versos significará un debilitamiento del programa institucional hegemónico, y una crisis evidente del mismo. Estos poli-versos solo son posibles en un contexto de diversidad y relativismo posmoderno.

Esta condición se va a evidenciar en términos de roles, expectativas y alternativas a las cuales los sujetos se ven confrontados en su vida cotidiana: de saberse profesor (o médico, o juez) con certezas en su nombre y actuación esperada, se transita a una diversidad de nombre y expectativas asociadas. Profesor, facilitador, acompañante, etc.

Para explicar esta crisis de la modernidad, hay dos argumentos antagónicos. Para algunos, el asunto es una especie de *derrota* o *falsación* de sus principios; para otros, no es más que el resultado normal de llevar al extremo las ideas que le dieron origen.

Esa discusión ha estado de alguna manera ligada, a partir de una especie de coincidencia temporal, con la crisis de la escuela como referente de socialización y de formación de los ciudadanos de los países occidentales.

Noro (2010), asumiendo la crisis de la modernidad, señala que esta influyó en la manera de entender la escuela. A partir de esta condición la institución se desacralizó provocando “el quiebre de su sentido, el vaciamiento de sus contenidos y la creciente desvalorización de sus actores y sus prácticas.” (113-114)

Y no solo de la escuela, el problema para este autor argentino, es que la desacralización está presente en la sociedad en general a través de la cultura y las instituciones.

Es muy tentador este argumento, porque con facilidad podríamos explicar muchos sucesos de la vida actual. Por ejemplo, la cantidad de memes burlescos que hay para los presidentes de las repúblicas, la crítica despiadada a los funcionarios encargados de la protección y seguridad de los ciudadanos, la crítica mordaz a las dependencias encargadas de la salud, etc. Sin embargo, considero fundamental separar algunos



elementos para darle rigor a la interpretación. Si bien esta desacralización sucede, me parece que para entenderla hay que complejizar la explicación. Aplica sin duda al pensar en cómo los medios electrónicos han generalizado la posibilidad de opinar, *democratizando* lo que antes se asumía como exclusivo para aquellos que tuvieran alguna autoridad moral o intelectual; o cuando observamos el relativismo que ha acompañado a algunas posturas filosóficas y de teoría social identificadas con el nombre de *posmodernismo*, ha generado una ausencia de referentes sólidos y anclajes de las ideas con el resultado de una incertidumbre abrumadora;

Sin embargo, para explicar lo que sucede con la escuela y de algunas otras de las instituciones que forman parte del programa institucional, y que los síntomas podrían caracterizarse como de “desacralización”, yo propongo que se considere como explicación principal, el hecho de que asistimos a una sustitución de imaginario efectivo, es decir, del referente institucional principal: Si durante siglos los referentes imaginarios estaban contenidos en la matriz eclesiástica, ahora será la de la empresa la que los aporte.

Ahora, lo que antes era sagrado, requiere de ser eficiente; la autoridad es difusa y reemplazable; no es el conocimiento en sí lo que da sentido a la existencia de las organizaciones que encarnan a la institución, sino el producto; el lugar de los fieles lo ocupan los clientes; el contexto en forma de mercado perfora por todos lados lo que antes estaba relativamente impermeable y se mantenía independiente; y lo que antes era jerárquico, ahora está constituido por nodos en una red horizontal.

En estas condiciones, la escuela antes aislada como santuario, se ha vuelto por completo permeable a las demandas del entorno, sobre todo, de aquellos que tienen más elementos de negociación para imponer condiciones. En ciertos contextos serán los representantes del capital, en otros los profesores como corporación, los alumnos en los niveles superiores, los padres de familia u otros sectores específicos de la sociedad, pero ¿se podrían incluir todas las demandas en el mismo imaginario?, ¿podría ser legítimo al mismo tiempo, la demanda de los profesores o intelectuales ligados a la educación, de presentar como prioritario el conocimiento, su generación, resguardo y difusión en sí mismo frente a la demanda de los empresarios de que la escuela forme para el trabajo? ¿sería compatible la demanda mencionada de los profesores con la de los gestores de la educación de ser a toda costa eficientes y eficaces? ¿Sería compatible la demanda de mantener a la universidad por ejemplo como una comunidad de sabios junto con la demanda de los alumnos de flexibilidad en los horarios y



aligeramientos en las cargas de estudio debido a su condición simultánea de trabajadores asalariados?

Si las demandas del capital de *mejor* educación con criterios modernos, junto con las protestas de los profesores inconformes por las condiciones que se tienen que generar para que se satisfaga la demanda del primero son parte del mismo imaginario, entonces, una no cae sin la otra. Si, por el contrario, se trata de imaginarios diferentes, entonces es posible pensar en que uno pueda ser *derrotado* y el otro sea el vencedor.

Un mismo imaginario supondría un juego de ganar-ganar, o mejor, de conformidad-conformidad. En un tipo ideal de modernidad, con sujetos atomizados y móviles, con reglas claras para transitar entre los segmentos horizontales de las condiciones económicas, las diferencias se arreglarían sujetándose a procedimientos sancionados como legítimos y, por lo tanto, sin mayores fricciones.

Esto es lo que explicaría en parte⁶, el complicado horizonte para los que se luchan ahora por revertir la reforma educativa en México: la relación de poder entre los actores, aunque siempre recíproca, es desequilibrada en su contra en este momento, precisamente a partir de que en el imaginario efectivo actual, esa condición que establece un orden de lo legítimo en el cual se ponen en juego las estrategias, está mayoritariamente concebido en la matriz empresarial, y no en la de la sacralización de la función escolar.

Pareciera que la única opción que se plantea desde la teoría al menos, sería la de la vivencia de un imaginario radical que instituyera una nueva configuración de representación social en donde el mercado no fuera el que tuviera, por decirlo así, la sartén por el mango. Sin embargo, habrá que estar alertas porque no hay porque asumir que este momento instituyente lo será en un sentido revolucionario y positivo. Lo que podemos observar en las últimas décadas, es como este funciona en un sentido que nos deja desolados a la hora de vivir la transición de programa institucional.

¿Qué es entonces lo que sustituye al programa institucional agotado por las mismas contradicciones propias de llevar al extremo las ideas de la modernidad, de la fe en la razón y el espíritu crítico?

No se trata, como afirma Dubet, de un retroceso en el programa institucional, y de que se lleve al límite la condición dialéctica del mismo, en donde por utilizar esa máxima de la dialéctica Harneckeriana, “la unidad y lucha de los contrarios” dio como síntesis una nueva condición en donde la razón y la democracia llevada al extremo, generan



condiciones de superación del mismo como efecto perverso. No, de lo que se trata, es de una sustitución institucional, en donde en vez de la iglesia como agente seminal, se tiene ahora a la empresa capitalista con todo el imaginario consecuente y los roles derivados.

Ya no es la vocación el valor más reconocido como positivo entre los pro-fe-sores, que en cierta manera dejan de serlo para convertirse en “facilitadores”, por ejemplo, sino la productividad medida en artículos publicados, alumnos aprobados, o promedio de calificaciones de sus alumnos en pruebas estandarizadas que cada vez más se asemejan a los estándares de las acreditaciones empresariales.

Dice Dubet:

(...) el retroceso del programa institucional deja expuestos a los individuos a una obligación de justificación y de accountability. [...] A día de hoy, cuando los muros del santuario se desmoronan, los actores tienen que rendir cuentas ante los usuarios, ante los clientes, ante los que financian que pueden en cualquier momento abandonar el mercado de la educación, de la salud y de la religión. (2006, 62. Las negritas son mías).

Veán en este párrafo como se cuelan sin sentir categorías propias de la eficiencia empresarial. Como ya no es la santidad de programa institucional que se hereda de la iglesia, sino a eficiencia como el criterio legitimador del orden.

Para hacer gráfica esta condición, permítanme una anécdota personal: Cuando recién terminaba yo la maestría, me contrataron para dar clases en una universidad privada importante y con cierto prestigio en la ciudad de Guadalajara. La clase que me ofrecían era la de “Sindicalismo”, e iba a ser impartida a estudiantes de administración de empresas.

Estudí el programa que se me proporcionó por la universidad, y la primera parte establecía que había que revisar la historia del sindicalismo en México. Yo consideré conveniente empezar por revisar algunos capítulos de *La revolución interrumpida* de Gilli (1971), para contextualizar el movimiento obrero, las posturas anarquistas de los Flores Magón, etc.

Bueno, todo más o menos bien la primera clase, la segunda... pero a la tercera, al iniciar, me interrumpen los alumnos de manera abrupta para señalarme que no les parecían las lecturas que les había sugerido y que, en cambio, me señalaban que era indispensable pasar a ver, en lo inmediato, cómo es que ellos tendrían que actuar para defender los



intereses de las empresas, cuando los empleados u obreros presentaran demandas o amenazas de huelga.

Los enfrenté contrariado argumentando sobre la importancia del tema, de que el programa lo indicaba, pero lo que nunca me esperé y fue toda una sorpresa chocante para mí, fue que me dijeran que, para acabar la discusión, recordara que yo era su empleado, y ellos mi patrón.

Como podemos ver, muchos de los rasgos señalados por Dubet en dos párrafos arriba para explicar la transición en los programas institucionales están aquí presentes en este relato. Es evidente que en el imaginario de estos jóvenes en su calidad de estudiantes sus criterios de legitimidad y los valores asociados a lo bueno y lo malo, son netamente *empresariales*. Que es muy probable que en el de los adultos relacionados con el caso, en su calidad de “gerentes universitarios” o padres de familia, también.

Estoy seguro de que cualquier colega del mundo occidental, nos puede contar historias personales de su condición profesional, en donde antes de pensar en el conocimiento o la formación integral de nuestros estudiantes, lo hace, por presiones de las organizaciones laborales, en rendimientos, comprobaciones, o incentivos (programas de estímulos o carreras magisteriales); y que se siente viviendo, antes que en una institución estructurante como comunidad de sabios, en organizaciones mercantilizadas (Romo y Pavón, 2011) en donde lo que se producen, son grados y títulos.

Y sí, si bien hay ahora propuestas de autores *best sellers* de la educación que proponen convertir la escuela en cafetería y sustituir los mesabancos por cómodos sofás; que nos llaman a diluir nuestra presencia y convertirnos en facilitadores o acompañantes; de trasnochados y conservadores que proponen el hogar como el espacio para tomar lecciones, tengámoslo claro, hasta ahora, la escuela sigue siendo, a pesar de todo, nuestro mejor referente para la instrucción, la formación y la educación de nuestros jóvenes. Sigue ocupando también un lugar privilegiado en los procesos vitales para nuestra vida común de la socialización e individualización en nuestras sociedades occidentales.

Por ello, para quienes creemos que la vocación para la enseñanza sigue siendo valiosa, que el conocimiento es importante en sí, que la escuela sigue siendo el mejor lugar para que los sujetos se integren a la sociedad como buenos ciudadanos, no nos queda más que resistir y ser creativos.



Notas

¹ En términos estrictamente escolares, estas escuelas de la alta edad media fueron también importantes en términos pedagógicos y curriculares a partir de los procesos formativos que tenían una preocupación especial por rescatar y fortalecer el idioma latín, teniendo como elementos curriculares el Trívium (gramática, retórica y dialéctica, así como el Quadrivium (aritmética, geometría, música y astronomía).

² Para autores como Noro (2010), las etapas por las que ha pasado este proceso, se podrían caracterizar de la siguiente manera:

(a) La matriz eclesiástica como factor determinante de los caracteres sagrados de la constitución de la escuela, a partir del siglo XVI.

(b) La intervención de los Estados modernos como factor desencadenante del proceso de secularización de la escuela.

(c) La ruptura de la modernidad como variable determinante del proceso de desacralización de la escuela.

(d) La profundización de los síntomas de deterioro de las prácticas y de la significatividad social de la escuela, interpretados como manifestaciones de un estado de profanación que pone en riesgo la supervivencia de la escuela como agencia educativa de la sociedad. (p. 113. Las negritas en el original).

³ Por supuesto, es conveniente mencionar que, si se integran las dos aproximaciones en los análisis de los dispositivos, entonces las probabilidades de que las explicaciones sean más certeras se amplían.

⁴ La definición textual de Castoriadis (2013) es la siguiente: “La institución es una red simbólica, socialmente sancionada, en la que se combinan, en proporciones y relación variables, un componente funcional y un componente imaginario”. (p. 211)

⁵ Es interesante observar cómo para el análisis de la escuela como objeto, no hay importantes propuestas institucionales que se planteen desde la perspectiva económica.

⁶ Desgraciadamente, en esta disputa hay también sobre la mesa algunos elementos que corresponden a prácticas que podríamos considerar pre-modernas, y que difícilmente van a encontrar respaldo de legitimidad ni en el imaginario de la empresa, ni en el de la escuela moderna.

Referencias bibliográficas:

Althusser, L. (1971). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Medellín: Cuadernos de la Oveja Negra. Editorial Prisma.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *La reproducción*. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. *Barcelona: laia*.



- Castoriadis, C. (2013). La institución imaginaria de la sociedad. Barcelona: Tusquets.
- Dubet, F. (2006). El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución/The Institution's Decline and Mutations/Le déclin et les mutations de l'institution. *Revista de Antropología social*, 16, 39.
- Durkheim, E. (1980). La evolución pedagógica en Francia. *Gras, A.(comp.)*. Sociología de la educación. Madrid: Narcea SA de Ediciones.
- Gairín, J. (1999). La organización escolar: contexto y texto de actuación. Madrid: Editorial La Muralla.
- Gilli, Adolfo (1971) La revolución interrumpida. México: El Caballito.
- Giroux, H. (1992). Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición. México: Siglo XXI.^[1]_[2]^[3]_[4]^[5]_[6]^[7]_[8]^[9]_[10]^[11]_[12]^[13]_[14]^[15]_[16]^[17]_[18]^[19]_[20]^[21]_[22]^[23]_[24]^[25]_[26]^[27]_[28]^[29]_[30]^[31]_[32]^[33]_[34]^[35]_[36]^[37]_[38]^[39]_[40]^[41]_[42]^[43]_[44]^[45]_[46]^[47]_[48]^[49]_[50]^[51]_[52]^[53]_[54]^[55]_[56]^[57]_[58]^[59]_[60]^[61]_[62]^[63]_[64]^[65]_[66]^[67]_[68]^[69]_[70]^[71]_[72]^[73]_[74]^[75]_[76]^[77]_[78]^[79]_[80]^[81]_[82]^[83]_[84]^[85]_[86]^[87]_[88]^[89]_[90]^[91]_[92]^[93]_[94]^[95]_[96]^[97]_[98]^[99]_[100]
- Hernández, O. G. (2010). El sentido de la escuela: análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(46), 945-967.
- Noro, J. (2010). Origen, glorificación y crisis de la escuela moderna. De la escuela sagrada a la escuela profanada. *Investigación y Postgrado*, 25 (2-3), 291-316.
- Olsen, J. P. (2007). The institutional dynamics of the European university. Oslo: University dynamics and European integration.
- Pérez, S. (2017). Situando los Imaginarios Sociales Aproximación y Propuestas. *Imagonautas*, 9, 1-22
- Pineau, P. (2001). ¿ Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En Pineau et al.(1999). La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós, 27-52.
- Real Academia Española (2001). Diccionario de la Lengua española (22ª ed.) Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Romo Morales, Gerardo y Karla Pavón, (2011) “La Universidad, de institución estructurante, a organización mercantilizada”, en Romo Beltrán Rosa Martha y María Rodríguez Batista (Coords.) Estudios Socioinstitucionales. Trayectorias, implicaciones y métodos. Zapopan: Universidad de Guadalajara.
- Sapiains Arrué, R., & Zuleta Pastor, P. (2001). Representaciones sociales de la escuela en jóvenes urbano populares desescolarizados. *Última década*, 9 (15), 53-72.
- Weber, M. (2014). *Economía y sociedad*. México: Fondo de cultura económica.



Línea Temática 4. Memoria, conflicto social, eventos contenciosos y actores educativos del sector educación



Configuración del sujeto docente en el bachillerato tecnológico estatal.

Antonio Lira Rangel

Resumen

Analizar al docente y su práctica en contextos institucionales es una actividad constante desde la antigüedad, a fin de ubicar su finalidad en la conformación de distintos elementos sociales, desde la individualidad de la persona hasta los miembros de las civilizaciones y sus procesos de socialización y reproducción de la cultura. El debate actual profundiza en la necesaria reflexión que permita repensar la identidad del docente, la escuela, el conocimiento y la sociedad en su conjunto.

Se presenta la investigación sobre la configuración de elementos que constituyen al sujeto docente del área profesional de un bachillerato tecnológico en el Estado de México; la atención se centra en el profesionista que ha ingresado a la docencia después de transitar por una trayectoria laboral diversa, a fin de comprender su devenir como “Sujeto Docente”, construyendo a través de lo cotidiano, por medio de experiencias y relaciones establecidas con otros, su concepto de docencia, sus rituales, sus referentes, sus ideales.

Se han retomado aportes metodológicos de la fenomenología y la hermenéutica, ya que se “está interesado por el estudio del *significado esencial* de los fenómenos, así como por el *sentido y la importancia* que éstos tienen” (Ayala, 2008), como parte de la experiencia vivida sobre la práctica de la docencia; se analizaron narrativas y entrevistas de seis profesores encontrando aspectos técnicos y pedagógicos de su docencia, sin embargo destacan el sentido humano y subjetivo que le asignan a su relación con el alumno.

Palabras Clave: sujeto, docente, identidad, sentido, técnica.

Introducción

La Reforma Educativa para la Educación Obligatoria emprendida en México a finales de la primera década del siglo XXI y hasta nuestros días, ha causado gran controversia e interés por diversos actores sociales que la han construido, estudiado, aplicado e incluso criticado. A partir de ella se han determinado diversas acciones como definición de objetivos y fines de la educación, generación de perfiles para los estudiantes y docentes, establecimiento de modelos de evaluación del servicio educativo, entre otras, siendo la más reciente la publicación del Modelo Educativo para la educación obligatoria, cuya finalidad es sintetizar los ideales pedagógicos que deben operar las



instituciones que conforman el Sistema Educativo Nacional.

El problema de investigación aborda la configuración como “sujeto docente” que ha desarrollado un grupo de profesores del Nivel Medio Superior Técnico perteneciente al Estado de México, específicamente en el área profesional, que ha ingresado a la docencia después de haber transitado por una trayectoria laboral diversa, alejada de los centros escolares.

Se considera como supuesto de investigación que el profesionista deviene “sujeto docente” al encontrarse en una institución educativa, con una configuración basada en posiciones construidas a través de lo cotidiano así como su concepto de docencia, sus rituales, sus referentes, sus ideales por medio de experiencias y relaciones establecidas con otros; por lo tanto el propósito principal se centra en determinar cómo construye su identidad con base en esas posiciones partiendo de

la necesidad de saber quiénes somos, qué hacemos, pero sobre todo por qué lo hacemos.

Estas circunstancias empíricas y de percepción subjetiva por parte de los profesores sobre la acción docente que llevan a cabo en la institución, han generado la pregunta esencial ¿Cuál es la configuración de posiciones constitutivas del “Sujeto Docente” en los profesores del área profesional?

El docente, podemos decir, es una persona que hace suya una importante función social, conjuntando elementos diversos, como los axiológicos, a través de los valores que enmarcan su práctica, que ponen al centro de la actividad educativa al alumno, que es quien recibe la intención pedagógica del docente; teleológicos que le brindan un propósito definido en relación con los contenidos del currículo, pero también que le otorga un sentido durante su vida (Frankl, 2004), óntico/ontológicos que determinan las características que lo distinguen de otras profesiones, así como pedagógicos que lo dotan de las herramientas necesarias para la aplicación cotidiana en el aula.

El sujeto docente es aquel en el que se convierte el profesionista que ingresa a ejercer la docencia, que se conforma por distintos elementos que le otorgan características particulares, los cuales, a pesar de la diferencia existente entre las personas, podrán ubicarse en grupos concretos con diferentes matices y variantes, será la tarea del proceso de investigación detectar, analizar y reflexionar sobre los elementos enunciados por cada uno de ellos



El recorrido metodológico

La perspectiva fenomenológica hermenéutica permite centrarse en el análisis de la experiencia vivida del profesor sobre la docencia, develando el significado que le es asignado, a fin de comprender su realidad cotidiana. De acuerdo a Dilthey (en Van Manen: 2003) la experiencia vivida “implica una conciencia de vida inmediata y prerreflexiva”, lo que puede entenderse como aquella situación que vive una persona sobre cualquier aspecto de su cotidianidad, de la cual se puede extraer su significado por medio de un ejercicio reflexivo posterior a su vivencia. Reunir las experiencias vividas de los profesores del área profesional que laboran en la institución resulta enriquecedor ya que acumulan importancia hermenéutica cuando nosotros, al reflexionar sobre ellas, las unimos al recordarlas (Van Manen) y se les asigna significado a los fenómenos de la vida.

Las experiencias que viven los profesores se convierten en fuente de información valiosa sobre la cual trabajar para realizar el proceso que conduce a descubrir la configuración de elementos que desarrollan como sujetos docentes, asignándole de esta manera un sentido a su práctica; obtener de ellos las descripciones de sus experiencias permite reunir el material experiencial, utilizando como instrumentos la narrativa escrita y la entrevista conversacional.

La experiencia vivida son aquellas vivencias de una persona, las cuales pueden ser descritas en su esencia (fenomenología) pero también es posible dotarle de un sentido por medio de su recuperación lingüística que se realice sobre la misma (hermenéutica), por lo que es importante el recuerdo y la interpretación de lo que se vive en la vida cotidiana por parte de los profesores en relación a su práctica docente.

La descripción personal anecdótica, o simplemente anécdota, es un recurso importante para conocer a través de la narrativa, las elaboraciones sobre la docencia que realicen los profesores, ya que como lo comenta Van Manen (2003) “La anécdota puede entenderse como un instrumento metodológico en ciencias humanas para hacer comprensible alguna noción que fácilmente se nos escapa”, ya que existen ocasiones y momentos en los que es necesario realizar un ejercicio reflexivo para recordar el sentido de las actividades que se realizan, como es el caso de la función docente en aquellos profesores cuya trayectoria se ha construido a lo largo del tiempo.

Con la finalidad de lograr una mejor interpretación de las experiencias vividas escritas por los profesores, será necesario recurrir también a entrevistas conversacionales, que de acuerdo a Van Manen (2003) puede usarse como vehículo para desarrollar una



relación conversacional con el entrevistado sobre el significado de una experiencia y a través de ellas se espera profundizar elementos de las narrativas escritas, puntualizando aspectos situacionales, contextuales y subjetivos que pudiesen haber sido omitidos.

Las posiciones de sujeto como herramienta para entender al sujeto docente

En el marco de la investigación en curso sobre los profesores del área profesional de un bachillerato tecnológico, es pertinente establecer como herramienta para su análisis la visión desarrollada por Ernesto Laclau sobre las posiciones de sujeto que se construyen en el entorno social, así como la descrita por Myriam Southwell específicamente para el campo de la docencia; la finalidad del uso de esta herramienta teórica es reconocer que el sujeto docente no es una unidad social determinada por el sistema, sino más bien un conjunto de identificaciones con coordenadas y contenidos culturales, articulados por medio de necesidades surgidas de la falta constitutiva del propio sujeto, en el sentido lacaniano.

La ontología del ser docente

La relación entre la ontología del ser y lo óptico del sujeto como proceso dialéctico permite considerar que el docente se encuentra inmerso en una dinámica constante, que implica moverse entre lo que se espera que realice como parte de una función institucionalizada y la interpretación personal que le otorga sentido a su propia práctica, construyéndose de manera contextualizada en las coordenadas del aquí y el ahora tanto de una institución escolar específica como de la vida personal de cada sujeto; de esta manera la relación se convierte en una subordinación óptica/ontológica, aunque para poder realizar una interpretación correcta se debe tener presente que no necesariamente se determina de manera lineal de lo general a lo particular, como se analizará más adelante.

Se entiende por carácter ontológico del ser docente, aquel a quien la estructura le determina las formas y contenidos de la actividad docente; dicho de otro modo, el sistema educativo como estructura social enuncia el marco normativo que da forma al ejercicio cotidiano de la docencia en las instituciones. De esta manera, el ser docente se encuentra frente a una serie de contenidos que le permiten el conocimiento de lo que es posible, e incluso exigible, hacer desde la óptica del sistema mismo.

La decisión por parte de algún profesionalista sobre el acceso a la docencia puede estar determinada por el conocimiento acerca de las características ontológicas del ser



docente, lo cual, como veremos, experimentará un proceso posterior de subjetivación de la función, donde de manera particular, tendrá la posibilidad de lograr una serie de identificaciones con las pautas normativas basadas en sus faltas constitutivas, es decir, sus propias necesidades, como nos ayuda a entenderlo Laclau (2017) “Yo solamente soy un sujeto en la medida en que la decisión crea la necesidad de una identificación de tipo nuevo.” (p. 330).

El sujeto como posición óptica

En la particularización del análisis, el sujeto óptico difiere del ser ontológico debido a que la concreción se centra en las identificaciones que el primero construye a partir de su falta que le constituye. Las determinaciones que ontológicamente se le presentan al sujeto por parte de la estructura social podrán satisfacer parcialmente su falta, aunque, como explica Laclau (2017:329) la experiencia de la incompletud también se presenta a través de las fallas estructurales, lo que permite encontrar espacios donde el sujeto buscará las identificaciones por medio de la subjetivación que le permitan llenar el vacío de su deseo.

Estas identificaciones presentan una temporalidad, retomando las palabras de Laclau (2017) “la vida del individuo va a ser una serie de identificaciones en la búsqueda de una plenitud que por definición le va a estar siempre negada.” (p. 328), debido a que la falta constitutiva del sujeto no es estática, dependerá de las coordenadas del aquí y ahora donde se encuentre el sujeto. Las identificaciones generadas por el sujeto se convierten entonces en posiciones, en tanto respondan a esa dinámica dentro del marco dialéctico óptico/ontológico.

Las posiciones del docente

Dentro del campo educativo, la relación dialéctica descrita se puede pensar entre lo docente y la docencia. De manera ontológica, *la docencia*, ubicada dentro de una estructura social, norma las prácticas educativas institucionales, pretendiendo constituirse de modo universal para cualquier sujeto que decida integrarse a ella.

Históricamente la determinación de la práctica docente ha abarcado diversos ámbitos en la institución escolar, cuya finalidad busca la reproducción del sistema social por medio de los agentes educativos, de esta manera se establecen perfiles deseables para el ingreso así como normatividad administrativa acorde al sistema económico hegemónico, contempla planes y programas de estudio con contenidos específicos,



metodologías didácticas cuya promesa es lograr el éxito escolar de los alumnos, e incluso las relaciones intersubjetivas entre los diferentes agentes educativos son determinadas por la estructura institucional.

El esquema analítico a utilizar como herramienta teórica para la interpretación conlleva considerar que, de manera óptica en el plano de *lo docente*, el sujeto construye posiciones docentes a partir de una relación dialéctica entre las determinaciones ontológicas que le interpela la docencia, es decir a través de "...concepciones específicas respecto del sentido de su tarea, la apropiación de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar..." (Southwell, 2017:112), pero que también "...implica formas de sensibilidad y modos en que los maestros y profesores se dejan interpelar por las situaciones y los "otros" con los que trabajan cotidianamente..." (p. 113), como resultado de las identificaciones respecto a las necesidades ópticas basadas en la falta constitutiva.

De esta manera, para la investigación en curso, Configuración del sujeto docente en el Bachillerato Tecnológico Estatal, se busca comprender las posiciones docentes construidas por seis profesores que se desempeñan en el área profesional, partiendo del supuesto de que a partir de la relación dialéctica óptico(lo docente)/ontológico(la docencia), configuran su identidad deviniendo sujetos docentes, en la práctica cotidiana, centrándonos en los ámbitos de su ingreso y permanencia en el servicio, la identificación con las determinaciones estructurales de la función institucionalizada y pedagógica y las relaciones que establece con los "otros" por medio de la práctica educativa.

Consideraciones finales

Hallazgos preliminares sobre el análisis de las experiencias vividas.

El análisis reflexivo de las experiencias vividas por parte de los profesores requiere de un ejercicio profundo en el cual se descubran elementos reveladores o temáticas que permitan extraer significados de ellos; hasta el momento, la lectura de la información proporcionada por los profesores permite reportar hallazgos que merecen ser tratados con mayor amplitud y fundamentación teórica, pero que al momento se configuran como grandes ejes temáticos que permiten empezar a centrar la atención en ellos como parte del significado que le atribuyen a su experiencia docente.

De las narrativas escritas se puede decir que todas ellas hablan de elementos que conforman al docente como parte de las tipificaciones que surgen de un sentido común



colectivo sedimentado en las creencias sociales; es decir, las experiencias hacen un recuento de lo que se espera haga el profesor en el aula, cumpliendo con la función que le asigna la estructura social. En ellas se profundiza en los motivos que acercaron a los profesionistas a la docencia, su ingreso a la institución, la manera en la que imparten clase, el significado que le otorgan a la función, así como las características que consideran destacan a un docente. Estos elementos son un punto de partida para las entrevistas que buscan, más que un deber ser institucionalizado, las creencias y significados como lo han vivido cotidianamente.

De lo revisado hasta el momento, se ha podido encontrar que los profesores mencionan varios motivos por los que ingresaron a la docencia, específicamente entre ellos se encuentra la situación económica del país que los condujo a solicitar su ingreso, ya sea por la falta de trabajo, las estables condiciones laborales de la docencia, la aspiración de formar una familia y el poder destinar tiempo a otras actividades, incluidas aquellas que son también de índole laboral en otras áreas. Esto permite aventurar que tales motivos, al ser diversos, son susceptibles de un análisis más profundo en cuanto a su origen y la forma de realizarlos bajo una perspectiva sociológica.

La metodología didáctica se encuentra presente en los escritos y las entrevistas con los profesores; aunque se reconoce su importancia, se puede apreciar que es posible desplazarla del lugar central de la función docente, sobre todo cuando, a pesar de no contar con una formación específicamente pedagógica, decidieron ingresar a una institución repitiendo esquemas de trabajo de sus etapas previas de formación profesional e incluso anteriores. La práctica cotidiana y los eventos imprevistos, que por su naturaleza aparecen repentinamente en un salón de clase, les permite tomar rutas alternativas a las que planificaron con antelación a fin de resolver, incluso de manera improvisada y sin seguir con un método didáctico riguroso, el problema que se les ha presentado, de ahí que se presente la flexibilidad como característica de la metodología de clase.

La relación que establecen con la función de manera institucional se aprecia muy clara por parte de los profesores, ya que reconocen como sus funciones la impartición de las clases, la retroalimentación y evaluación de los aprendizajes, así como sus responsabilidades de lograr los fines educativos establecidos por la institución y lograr los aprendizajes de los programas. Sin embargo, cuando se habla de los alcances que llega a tener la función docente se deja ver de manera muy clara que las relaciones



establecidas con los diversos agentes educativos, como otros docentes, directivos, padres de familia e incluso los propios alumnos, determina fuertemente la función docente. A decir de ellos, se va más allá de lo que se establece en la norma institucional por medio de la preocupación constante por la educación de los alumnos.

Los diferentes elementos que se han encontrado hablan de una configuración del Sujeto Docente basada en aspectos técnico-operativos importantes para la práctica docente, pero se considera que el aspecto personal ha tomado un papel esencial para los participantes, por lo que se puede comenzar a pensar que el contenido subjetivo atribuido por los profesores a su práctica es aún más relevante que los demás aspectos, de ahí que se contempla la necesidad de ahondar en la explicación de la categoría de la intersubjetividad como un problema de la realidad social que determina el significado profundo de la docencia para los profesionistas que devienen sujetos docentes en la práctica cotidiana, que además se convierte en un motivo para la permanencia del docente en las instituciones escolares.

Fuentes consultadas

Ayala, R. (2008) La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. Revista de Investigación Educativa, vol. 26, núm. 2, pp. 409-

430. Fecha de Consulta: 30 de noviembre de 2018. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321909008.pdf>

Buenfil, R. (2011) Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social, consideraciones metodológicas e investigación social, USA, Editorial Académica Española.

Ducoing, P. (2003) Sujetos, actores y procesos de formación. México. Grupo Ideograma/COMIE

Frankl, V. (2004) El hombre en busca de sentido. México. Herder

Laclau, E. (2017) Posición de sujeto, dislocación y falta. En María del Pilar Padierna Jiménez y Mónica García Contreras (coordinadoras), Lo político en las subjetivaciones. Una década de investigaciones desde el análisis político de discurso. México, Programa de Análisis Político del Discurso e Investigación: Plaza y Valdés

Orozco F., B. (2012) Capítulo "La problematización en la investigación socioeducativa" en Marco A. Jiménez García (coordinador) Investigación educativa. Herramientas metodológicas. México, Juan Pablos.



Razo, J. (2009) Metodología Hermenéutica e investigación educativa. ISCEEM, Estado de México.

Sánchez, R. (1993) Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. Perfiles Educativos [en línea] 1993, (julio-sept): [Fecha de consulta: 27 de febrero de 2018] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206108>

Saucedo, C. (2013) Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. México. ANUIES/COMIE

Schutz, A. (1962) El problema de la realidad social. Argentina. Amorrortu

Southwell, M. (2017) El concepto de posición docente y la cuestión de la politicidad de la educación. En María del Pilar Padierna Jiménez y Mónica García Contreras (coordinadoras), Lo político en las subjetivaciones. Una década de investigaciones desde el análisis político de discurso. México, Programa de Análisis Político del Discurso e Investigación: Plaza y Valdés

Van Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. España: Idea Books S.A.

Coloquios, Congresos y Encuentros

Blanco, I. (2018). Congreso del Sistema Incorporado 2018. Moviendo el Aula. DGIRE/UNAM, realizado los días 25, 26 y 27 de octubre de 2018

Díaz, A. (2018). Congreso del Sistema Incorporado 2018. Moviendo el Aula. DGIRE/UNAM, realizado los días 25, 26 y 27 de octubre de 2018

Díaz Barriga, F. (2018). 8.º Encuentro Politécnico de Formación y Profesionalización Docente, CGFIE/IPN, realizado los días 30 y 31 de octubre 2018

Hernández, D. (2018). Primer Coloquio: La Educación Media Superior. Desafíos en el contexto de una nueva política educativa, IISUE/UNAM, realizado el día 18 de octubre de 2018

Plascencia, M. (2018). Congreso del Sistema Incorporado 2018. Moviendo el Aula. DGIRE/UNAM, realizado los días 25, 26 y 27 de octubre de 2018

Zorrilla, J. (2018) Primer Coloquio: La Educación Media Superior. Desafíos en el contexto de una nueva política educativa, IISUE/UNAM, realizado el día 18 de octubre de 2018



Prática, senso prático e reflexividade na docência¹

Darbi Masson Suficier

Resumo

A presente pesquisa analisa os percursos biográficos de quatro professores dos anos iniciais do ensino fundamental e a relação estabelecida com a docência nos âmbitos doméstico e profissional. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semidiretivas e analisados com a metodologia dos retratos sociológicos. As entrevistas contemplaram as diferentes matrizes de socialização (família, escola, trabalho, sociabilidade, lazer, dentre outras) e temas relacionados à prática profissional (escolha e aprendizado da profissão, formação, percurso profissional e atuação). A pesquisa valeu-se do referencial teórico de Pierre Bourdieu (prática, senso prático e capital cultural), Bernard Lahire (retratos sociológicos) e Ana Caetano (reflexividade). Compreende-se que a atuação profissional cotidiana dos professores entrevistados é permeada pela influência de seus percursos biográficos, tais como: o estabelecimento de padrões de atuação com base nos professores que teve ao longo de seu percurso enquanto aluno; a valorização da experiência profissional em detrimento da formação superior em Pedagogia. Na rotina profissional dos quatro professores, evidencia-se componentes do senso prático, como a rotinização de práticas privadas e profissionais e a sistematização do que é realizado em sala de aula, como o que fazer perante cada situação (p. ex: em relação ao desempenho e ao comportamento dos alunos).

Palavras-chave: Professores. Prática. Senso prático. Reflexividade. Retratos sociológicos.

Introdução

O objetivo da presente pesquisa é analisar o percurso biográfico de quatro professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e a sua atuação profissional enquanto prática, na acepção de Bourdieu (2009). Trata-se de uma pesquisa sociológica empírica de tipo qualitativo na qual a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semidiretivas. Com base na noção de prática de Bourdieu (2009, 2011), busca-se a compreensão de como se dá a atuação cotidiana de um grupo de professores. Para isso, utiliza-se as descrições, classificações e reflexões por eles elaboradas e coletadas por meio das entrevistas. Conforme aponta Bourdieu (2011, p. 146):



[...] percebemos que os agentes sociais (seja um médico fazendo um diagnóstico, ou um professor atribuindo nota em um exame) têm, no estado prático, sistemas classificatórios extremamente complexos, jamais constituídos como tais, e que não podem sê-lo senão a custo de um trabalho enorme.

Neste sentido, conforme aponta Caetano (2016, p. 19): “A vida interior dos sujeitos não é, contudo, composta apenas por dinâmicas conscientes”; posto que: “Os indivíduos não precisam de refletir sobre as suas opções porque incorporaram no decorrer das suas vidas os limites das suas práticas, o campo dos possíveis das suas ações” (Caetano, 2016, p. 19). Assim, no presente trabalho diferencia-se práticas não-conscientes (ou não-reflexivas) enquanto senso prático (Bourdieu, 2009) de práticas reflexivas, conscientes (Lahire, 2004; Caetano, 2011, 2013, 2016, 2016a).

As práticas não-conscientes que, para Bourdieu (2002, 2009), ocorrem sob a forma de um senso prático e que são interiorizadas sob a forma de *habitus*, “[...] sistemas e disposições duradouras, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como tal, ou seja, enquanto princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações [...]” (Bourdieu, 2002, p. 163-4); e, por sua vez, as práticas conscientes, que são o resultado da reflexividade do indivíduo. Conforme aponta Caetano (2016, p. 32): “O principal problema da mobilização do conceito de reflexividade reside, portanto, na posição de confronto em que é muitas vezes colocado relativamente às condições materiais de existência”. Isso ocorre porque:

A reflexividade remete, de facto, a muitos níveis, para a autonomia individual. Contudo, não deve deixar de ser reforçado que o exercício da reflexividade é indissociável dos posicionamentos dos agentes face à distribuição de diferentes tipos de recursos (Caetano, 2016, p. 32).

Dentre as formas de reflexividade, conforme elaborado por Archer (2003) e desenvolvido por Caetano (2016), têm-se as conversações internas como forma de ponderação, planejamento e cálculo, dentre outras. Ocorre que, na presente pesquisa, a utilização da noção de reflexividade teve como objetivo a sua operacionalização com vista a permitir o acesso a um conjunto de informações referentes a atuação cotidiana dos professores; ou, de outra forma, para superar a dificuldade apontada por Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2007, p. 28):

A prospecção superficial das funções psicológicas tais como elas são vividas – “razões” ou “satisfações” – impede, quase sempre, a busca das funções sociais que as “razões”



dissimulam e cuja plena realização proporciona, por acréscimo, as satisfações experimentadas diretamente.

Ou seja, no presente trabalho não se pretende analisar as práticas reflexivas dos entrevistados, conforme executado por Caetano (2016) ou Lahire (2003), mas de "ver" (de forma direta ou indireta), nos entrevistados, "se são reflexivos ou não" (Lahire, 2015, p. 289) sobre um pequeno número de temas referentes a atuação profissional dos professores. Caetano (2016a, p. 71) diz que a reflexividade:

Enquanto capacidade intelectual que pode ser exercida mentalmente, mas também por via do discurso oral e escrito, é indissociável das aprendizagens subjacentes a outras competências sociais que têm lugar, ao longo do percurso biográfico, nos diferentes domínios da vida.

Apresentam-se a seguir a fundamentação do problema, a metodologia utilizada e os resultados e discussões originados da análise dos retratos sociológicos elaborados.

Fundamentação do problema

Em seu *Esboço de uma teoria da prática*, Bourdieu (2002, p. 164) esclarece que: "O *habitus* está no princípio do encadeamento de 'golpes' que são objetivamente organizados como estratégias sem serem de maneira alguma o produto de uma verdadeira estratégia [...]". Para o autor: "É porque os agentes jamais sabem completamente o que eles fazem que o que fazem tem mais sentido do que imaginam" (Bourdieu, 2009, p. 113). Trata-se do "princípio da não-consciência" (Bourdieu, Chamboredon e Passeron, 2007, p. 25-6) das práticas (Bourdieu, 2009; Lahire, 2003; Costa, 2007; Caetano, 2016), em que o *habitus* é "espontaneidade sem consciência nem vontade" (Bourdieu, 2009, p. 93); ou, de outra forma:

O habitus é a mediação universalizante que faz com que as práticas sem razão explícita e sem intenção significativa de um agente singular sejam, todavia, "sensatas", "razoáveis" e objetivamente orquestradas e com que a parte das práticas que permanece obscura aos olhos dos seus próprios produtores seja o aspecto através do qual são objetivamente ajustadas às outras práticas e às estruturas cujo princípio da sua produção é ele próprio produto. (Bourdieu, 2002, p. 176).

Para Bourdieu (2002, p. 178), o "*habitus* produz práticas, individuais e coletivas" e se apresenta como "essa espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação" (Bourdieu, 2011, p. 42). O autor sintetiza, *en passant*, o conceito de prática por meio da fórmula: "[(*habitus*) (capital)] + campo = prática" (Bourdieu, 2007, p. 97), posto que "é ao



mesmo tempo necessária e relativamente autônoma por referência à situação considerada na sua imediatez” (Bourdieu, 2002, p. 164) na relação estabelecida entre “uma situação e um *habitus*”. O autor aponta que: "A lógica da prática é ser lógico até o ponto em que ser lógico deixaria de ser prático" (Bourdieu, 2004, p. 100); ou seja, caso as práticas fossem conscientes ou reflexivas, não haveria "a produção de um mundo de senso comum", em que "a harmonização das experiências e o reforço contínuo que cada uma delas recebe da expressão individual ou coletiva (em uma festa, por exemplo), improvisada ou programada (lugares comuns, ditados), de experiências semelhantes ou idênticas" (Bourdieu, 2009, p. 95-6). Ao afirmar que: "Na maior parte das condutas cotidianas, somos guiados por esquemas práticos", Bourdieu (2004, p. 99) também estabelece que a própria prática se constitui de "princípios de classificação, de hierarquização, de divisão que são também princípios de visão"; ou seja, conforme já citado, de "sistemas classificatórios extremamente complexos" em estado prático (Bourdieu, 2011, p. 146). Assim, tem-se o senso prático:

[...] sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão (o que comumente chamamos de gosto), de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada (Bourdieu, 2011, p. 42).

Essa “visão quase corporal do mundo”, “o senso prático orienta as ‘escolhas’ que mesmo não sendo deliberadas e organizadas em relação a um fim, não são menos portadoras de uma espécie de finalidade retrospectiva” (Bourdieu, 2009, p. 108). O senso prático:

[...] necessidade social tornada natureza, convertida em esquemas motores e em automatismos corporais, é o que faz com que as práticas, em e por aquilo que nelas permanece obscuro aos olhos de seus produtores e por onde se revelam os princípios transobjetivos de sua produção, são sensatos, ou seja, habitados pelo senso comum (Bourdieu, 2009, p. 113).

Por sua vez, em sua crítica à teoria da prática de Bourdieu, Lahire (2003, p. 192) diz que: "A ação nem sempre é redutível a um gesto executado, à palavra anunciada ou à decisão tomada na urgência", posto que: "Ela pode durar alguns segundos ou então durar vários meses e até mesmo vários anos". Assim, nos exemplos do autor: "Não fazemos as compras como descemos rápido, não construímos uma casa como chutamos uma bola [...]" (Lahire, 2003, p. 192).



Depreende-se então que, para diferentes práticas, mobiliza-se ou o senso prático enquanto um automatismo corporal (a não consciência da prática) ou a reflexividade, a prática consciente. É neste sentido que busca-se o duplo enfoque de que diz Conde (1993, p. 214):

Antes de mais, sobre a questão da vida total ou parcial, a biografia sociológica que apela à memória realizada na narração deve supor a inclusão de um duplo eixo, por seu turno convocando um também duplo enfoque – este, relativo à factualidade dos acontecimentos que decorrem numa vida e relativo às simbólicas (representações e valores; imagem, orientações e projeções) aí imbuídas.

Por não serem excludentes, conforme aponta Lahire (2003, p. 157-160), Caetano (2013, p. 27) sintetiza que, senso prático e reflexividade: "[...] não são incompatíveis, coexistem na ação humana e estão permanentemente a suceder-se e a intercalar-se no quotidiano"; ou, de outra forma: "Reflexividade e sentido prático são ambos mecanismos de orientação da ação, que podem atuar em circunstâncias diferentes, mas que se articulam permanentemente na definição das práticas" (Caetano, 2016a, p. 62). Conforme aponta a autora (Caetano, 2011, p. 158): "Mediante o exercício da reflexividade, os sujeitos elaboram projetos e definem estratégias com base nas circunstâncias sociais em que estão inseridos e nos recursos a que têm acesso". Por isso:

Em suma, o conceito de reflexividade é aqui entendido como uma propriedade emergente das pessoas que permite aos indivíduos pensarem conscientemente sobre si mesmos, tendo por referências as suas circunstâncias sociais. É um processo mental, privado, subjetivo, sob a forma de diálogo, que pressupõe sempre a relação com o lugar que os indivíduos ocupam no espaço social e nos contextos por onde se movem (Caetano, 2011, p. 164).

Longe de se psicologizar os percursos e as práticas dos entrevistados, leva-se em conta o que diz Wacquant (2008, p. 49) ao comentar a obra de Bourdieu: "A dificuldade peculiar da sociologia, então, é produzir uma ciência precisa a partir de uma realidade imprecisa, difusa e embaçada". É com o objetivo de minimizar tal dificuldade que foram coletadas as descrições sobre o cotidiano dos entrevistados, pois:

Podemos, e muitos cientistas sociais o fazem, colher dados sobre os significados que as pessoas dão às coisas. Descobrimos – não com perfeita exatidão, mas melhor que zero – o que as pessoas pensam estar fazendo, como interpretam os objetivos, eventos e pessoas em suas vidas e experiências (Becker, 2007, p. 33).



Posto que: “A fronteira entre o que é ou não reflexivo, o que tem ou não um referente social, é incerta e pouco clara” (Caetano, 2011, p. 163). Por isso, as formas de elaboração dos procedimentos metodológicos e da execução da pesquisa estão apresentadas abaixo também com o objetivo de expor as dificuldades de se definir as práticas reflexivas ou de senso prático.

Metodologia

O material primário desta pesquisa é o discurso individual coletado junto aos pesquisados por meio de entrevistas semidiretivas (ou guiadas) (Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut, 1995, p. 47) por meio da aplicação de um roteiro de perguntas. Conforme Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1995, p. 47), o roteiro possui as funções de enquadramento, isto é, “não deixar o narrador sair do campo da pesquisa” e de precisão, pois procura aceder a informações que o entrevistado “não fornece espontaneamente”. Kaufmann (2013, p. 79-80) diz que: “Para atingir as informações essenciais, o pesquisador deve se aproximar, de fato, do estilo da conversa sem se deixar levar por uma verdadeira conversa: a entrevista é um trabalho, exigindo um esforço constante”. Por outro lado, a execução da entrevista pressupõe uma margem para a improvisação (Ferreira, 2014, p. 171) e mesmo de não diretividade (Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut, 1995, p. 47). Por isso, a entrevista aqui utilizada recebe, mormente, a nomenclatura de semidiretiva. Sobre a entrevista semidiretiva, May (2004, p. 148) aponta que: “As perguntas são normalmente especificadas, mas o entrevistador está mais livre para ir além das respostas de uma maneira que pareceria prejudicial para as metas de padronização e comparabilidade”.

Caetano (2013, p. 123) aponta que a entrevista sofre alterações em sua estrutura no momento de sua realização. Isso ocorre pelo surgimento, durante a realização da entrevista, de novos questionamentos. Para a autora: “É a partir dessa informação que se opta no preciso instante, por colocar determinadas questões, em momentos específicos, que não seguem necessariamente a ordenação proposta” (Caetano, 2013, p. 123). Esse imprevisto (Poupart, 2010) em relação ao roteiro se faz necessário para o acesso a questionamentos não previstos no programa de pesquisa, bem como o aprofundamento dos temas já presentes, pois: “o pesquisador se apropria da entrevista não como uma técnica que transpõe mecanicamente para uma situação de coleta de dados, mas parte integrante da construção sociológica do objeto de estudo” (Zago, 2003, p. 295).



Por sua vez, a opção pelos retratos sociológicos deve-se ao fato de ser uma metodologia de investigação amplamente testada na análise de percursos biográficos individuais (Lopes e Costa, 2008; Lopes, 2012; Caetano, 2013; Costa, Lopes e Caetano, 2014).

Os retratos sociológicos apresentam o percurso biográfico dos entrevistados. Com isso, pretende-se compor um quadro geral do percurso biográfico dos entrevistados por meio do recorte temático e temporal, mas sem a pretensão da compreensão da totalidade e, ao mesmo tempo, sem fragmentá-lo. Neste sentido, Lahire (2004, p. IX) diz que: “a ideia de apreender certas complexidades individuais [...] não corresponde à pesquisa ilusória da totalidade complexa de uma pessoa singular”.

O retrato sociológico, conforme aponta Lopes (2012, p. 82), “consiste, antes de mais, numa entrevista biográfica de cariz semidiretivo¹⁴”. Para Lahire (2012, p. 200), a “noção de retrato reenvia-nos [...] para a exploração do estudo de caso que acumula uma longa série de informações sobre a mesma ‘unidade’; para o autor, a unidade pode ser uma “configuração familiar ou um indivíduo”. Na pesquisa que originou a metodologia dos retratos sociológicos, Lahire (2004, p. 38) elaborou os blocos¹⁵ de questões com o objetivo de abarcar “as grandes matrizes socializadoras” (família, escola, trabalho, sociabilidade, lazer-cultura e corpo). Com isso, o objetivo foi coletar informações “sobre suas práticas, comportamentos, maneiras de ver, sentir, agir em diferentes domínios de práticas (ou esferas de atividade) ou em microcontextos (no interior desses domínios de práticas)” (Lahire, 2004, p. 32). Lahire (2004, p. 38) faz a ressalva de que “cada grade não pretende abranger uma matriz socializadora (uma esfera de atividade ou um domínio de práticas) diferente”, pois:

Embora possamos ter a impressão de lidar com universos relativamente autônomos, que correspondem a espaços-tempos específicos, quando se trata da família, escola ou trabalho as realizações estão muito mais entrelaçadas do que se imagina, quando se começa a detalhar as práticas (LAHIRE, 2004, p. 38).

Assim como em outras pesquisas que se utilizaram desse instrumento metodológico (Caetano, 2013; Lopes, 2012; Lopes e Costa, 2008; Costa, Lopes e Caetano, 2014), foi feita a adequação de diferentes blocos (exclusão, diluição ou acréscimo). Na pesquisa de Lahire (2004, p. 33), o sociólogo realiza seis entrevistas “de duas ou três horas cada uma”. Por questões de viabilidade temporal e aceitação dos participantes, optou-se, assim como nas pesquisas de Caetano (2013) e Lopes (2012), pela realização de duas entrevistas com cada um dos entrevistados.



Apresenta-se a seguir uma breve análise sobre os dados coletados.

Resultados e discussão

Destaca-se que, no pequeno grupo pesquisado, as atividades privadas e profissionais são realizadas conforme as condições materiais de existência; as urgências cotidianas se impõem no dia a dia em detrimento de práticas culturais e de lazer: Aline cuida das filhas em uma tripla jornada como professora e mãe; Bento concilia diferentes atividades profissionais; Carla faz uma segunda graduação sem saber se permanecerá ou não na área da educação; Diana planeja o ingresso no doutorado enquanto se adapta à vida de recém-casada. Na rotina e na atuação profissional dos quatro professores, evidencia-se componentes da lógica prática, ou seja, do senso prático, como a rotinização de práticas privadas e profissionais e a sistematização do que é realizado em sala de aula, como o que fazer perante cada situação (p. ex: em relação ao desempenho e ao comportamento dos alunos).

A professora Aline revela em suas falas o imprevisto presente em diversas atividades realizadas durante o dia, inclusive em sala de aula, bem como os automatismos de uma rotina que comporta uma multiplicidade de tarefas. Nisso, é possível exemplificar com duas situações: por diversas vezes no decorrer das entrevistas Aline teve que atender o telefone ou ligar para a mãe e para a filha de 9 anos para perguntar sobre alimentação, remédio e compromissos; o segundo caso é a dificuldade que Aline tem para descrever a sua rotina em sala de aula. Assim, depreende-se que suas atividades cotidianas tendem a ser guiadas por um senso prático. Ressalta-se que Aline tem grande dificuldade em relatar um dia comum de sua rotina.

O professor Bento possui uma vida ascética que inclui cuidados com a saúde (alimentação, exercícios), leituras e frequência ao templo religioso e regularidade nos horários (de comer, de dormir, etc.), o que transparece em sua rotina profissional e nos planejamentos das aulas. Destaca-se o papel desempenhado pela religião na rotina de Bento, inclusive em sala de aula. Dessa forma, há uma prática reflexiva, no qual Bento sempre avalia suas atividades passadas e futuras.

A professora Carla, que ainda não possui estabilidade profissional, planeja suas diversas atividades cotidianas com rigor e ascetismo. Sua tripla jornada como professora, esposa e estudante de Direito a faz controlar seus horários de forma rigorosa, o que já causou preocupação de seus familiares. Carla procura racionalizar suas práticas, o que tende a minimizar a atuação cotidiana do senso prático.



Por sua vez, a professora Diana realiza o planejamento de suas aulas. Ela procura, inclusive devido às exigências da escola em que leciona, adiantar-se com relação ao planejamento das atividades. Em sua rotina, mantém uma vida social de encontros constantes com amigos e familiares. Em suas falas, pouco aparece de automatismos nas práticas cotidianas e ela procura refletir sobre fatos passados em sala de aula.

Conforme os quatro casos estudados, retoma-se Bourdieu (2004, p. 100), que aponta: “A lógica da prática é ser lógico até o ponto em que ser lógico deixaria de ser prático”; assim, caso as práticas fossem conscientes ou reflexivas, não haveria “a produção de um mundo de senso comum”, em que “[...] a harmonização das experiências e o reforço contínuo que cada uma delas recebe da expressão individual ou coletiva (em uma festa, por exemplo), improvisada ou programada (lugares comuns, ditados), de experiências semelhantes ou idênticas” (Bourdieu, 2009, p. 95-96).

Assim, as falas dos professores revelam práticas, na acepção de Bourdieu (2009), que, enquanto exteriorização do habitus, desvelam as relações estabelecidas com a profissão (a forma de planejamento das aulas) e a rotina. Depreende-se dos quatro casos estudados que as noções de prática e de senso prático podem ser utilizadas na pesquisa sobre as práticas individuais com o intuito de se trazer à tona aspectos referentes às ações, das mais banais às mais complexas, de um determinado grupo.

Reflexões finais

Este estudo pretendeu analisar o percurso biográfico de quatro professores e a sua atuação profissional. Para isso, foram entrevistados professores provenientes de diferentes cidades e com percursos acadêmicos e profissionais distintos. Com a utilização dos conceitos de prática, senso prático e reflexividade, foi possível expor os percursos biográficos dos professores, a sua rotina diária e aspectos relacionados com a sua atuação profissional.

Na rotina e na prática profissional dos quatro professores entrevistados, evidencia-se tanto componentes da lógica prática, ou seja, do senso prático, como a rotinização de dadas práticas (privadas e profissionais) e a sistematização do que é realizado em sala de aula, como o que fazer perante cada situação (p. ex: em relação ao desempenho e ao comportamento dos alunos). Por sua vez, a componente reflexiva é notada por meio das diferentes formas de planejamento, bem como da ponderação e do autocontrole diante dos alunos, como na emissão de opiniões pessoais e na maior dedicação aos alunos com dificuldades de aprendizagem.



Destaca-se que, no pequeno grupo pesquisado, as atividades privadas e profissionais são realizadas conforme as condições materiais de existência; as urgências cotidianas se impõem no dia-a-dia em detrimento de práticas culturais e de lazer: Aline cuida das filhas em uma tripla jornada como professora e mãe; Bento concilia diferentes atividades profissionais; Carla cursa uma segunda graduação sem saber se permanecerá ou não na área; Diana planeja o ingresso no doutorado enquanto se adapta a vida de recém-casada.

Depreende-se dos quatro casos estudos que, a despeito das diferenças conceituais, as noções de senso prático e de reflexividade podem ser utilizadas na pesquisa sobre as práticas individuais com o intuito de se trazer à tona aspectos referentes as ações, das mais banais às mais complexas, de um determinado grupo. Vale tomar como exemplo o que diz Bourdieu (2009, p. 87) sobre o conceito de *habitus*:

Seria necessário poder evitar completamente falar dos conceitos por si mesmos, e de se expor assim a ser tanto esquemático como formal. Como todos os conceitos disposicionais, o conceito de habitus, que o conjunto de seus usos históricos predispõe a designar um sistema de disposições adquiridas, permanentes e geradoras, talvez valha em primeiro lugar pelos falsos problemas e pelas falsas soluções que elimina, pelas questões que permite colocar ou resolver melhor, pelas dificuldades propriamente científicas que faz surgir.

No sentido da inevitabilidade de se ser esquemático, mas buscando reduzir os seus efeitos, a operacionalização dos conceitos de senso prático e reflexividade se dá, em maior ênfase na elaboração do roteiro de entrevistas e na sua execução. Assim como, com a intenção de se evitar os possíveis falsos problemas e as falsas soluções de que fala Bourdieu, apresenta-se as próprias falas dos entrevistados dispostas e organizadas pelo pesquisador como uma interpretação particular dos dados coletados.

A concepção bourdieuniana de lógica prática em oposição à lógica lógica carrega consigo a possibilidade de se desvelar o que parece não ter uma definição clara, como o questionamento se determinada prática é reflexiva ou não.

Por outro lado, descarta-se a premissa da não-consciência das práticas, uma vez que nos casos estudados e na bibliografia consultada ou se relativiza a utilização do conceito de *habitus* (Passeron, 1995; Boltanski, 2005; Costa, 2007) e/ou há claramente uma componente reflexiva na prática (Lahire, 2003, 2004; Archer, 2011; Caetano, 2011, 2013, 2016, 2016a; Vandenberghe, 2013), do qual pode-se elencar: o planejamento, a



ponderação e a própria visão de mundo exposta nas opiniões e na descrição do cotidiano. Nesse sentido que Caetano (2013, p. 34) diz:

Dialogam consigo mesmos tanto para decidirem o que cozinhar para o jantar, como para planejarem a carreira profissional. Desse processo resulta autoconhecimento e conhecimento do real que lhes permite fazerem sentido do mundo e, em certas circunstâncias, agirem sobre ele.

No caso dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, faz-se necessário indagarmos, para a realização de pesquisas mais amplas, qual a influência, por exemplo, de uma rotina que demanda esforço físico e mental. Nos quatro casos analisados, têm-se que os entrevistados conciliam duas ou mais atividades, como: i) vida privada (ser pai e mãe, os relacionamentos pessoais, etc.); ii) empregos em diferentes escolas; iii) formação e atualização profissional (leituras, realização de cursos, dentre outros). Como uma das consequências, também relacionadas com a posse de capitais culturais de cada um e as condições materiais de existência, pode ser ressaltado o pouco tempo disponível para as práticas culturais, de lazer e de socialização. Uma rotina com demasiadas atividades também parece refletir sobre a preparação e planejamento das aulas, posto que os professores muitas vezes se utilizam do improvisado; o mesmo parece ocorrer como consequência.

Sobre a valorização da experiência adquirida em detrimento à formação superior, aventa-se a possibilidade de que, nos quatro casos estudados, a prática que ocorria logo após o ingresso na profissão se dava de forma reflexiva pelas prováveis necessidades de planejamento, ponderação e de conversas internas advindas das dificuldades encontradas e da inexperiência; como hipótese, tem-se que, conforme os professores se sentiam seguros e as rotinas da profissão iam se sucedendo, a prática passou, em seus pormenores, a ocorrer enquanto senso prático, com os consequentes automatismos.

Como exposto na introdução do presente trabalho, Caetano (2016) ressalta que não há uma fronteira clara entre o que seriam as práticas advindas do senso prático, a lógica da prática de que diz Bourdieu (2009), e aquelas provenientes da reflexividade. O presente trabalho pode vir a dar subsídios para futuras pesquisas sobre percursos biográficos e a utilização dos conceitos de senso prático e de reflexividade.

Notas

¹O presente trabalho é um recorte da tese de doutoramento (Suficier, 2017).



Referências bibliográficas

Archer, M. S. (2003). Investigating internal conversations. In: Structure, agency and the internal conversation. Cambridge: Cambridge University Press.

Habitus, reflexividade e realismo. Dados, Rio de Janeiro, 2011, vol. 54, n.1, pp. 157-206.

Becker, H. S. (2007). Segredos e truques da pesquisa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

Boltanski, L. (2005). Usos fracos e usos intensos do *habitus*. In: Encrevé, Pierre; Lagrave, Rosie-Marie (Coord.). Trabalhar com Bourdieu. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Bourdieu, P. (2007). A distinção: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk; São Paulo: EDUSP.

Coisas ditas. São Paulo: Brasiliense, 2004.

Compreender. In: Bourdieu, P. (Coord.) A miséria do mundo. Petrópolis: Vozes.

Esboço de uma teoria da prática, precedido de três estudos de etnologia Cabilia. Oeiras: Celta.

O senso prático. Petrópolis: Vozes, 2009.

Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus.

Chamboredon, J-C; Passeron, J-C. (2007). Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia. Petrópolis: Vozes.

Caetano, A. (2013). A exterioridade da reflexividade: contributos de Lahire para o estudo empírico do exercício de competências reflexivas. Cadernos do Sociófilo: Quarto Caderno, Rio de Janeiro, 4(1), p. 27-70, 2013. Disponível em: <<http://sociofilo.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2013/12/>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

O mundo aos nossos olhos: socialização familiar e reflexividade. Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Número temático: Famílias e curso de vida, 2016a. p. 58-74. Disponível em: <<http://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/1694/1504>>. Acesso em: 08 jan. 2017.

Para uma análise sociológica da reflexividade individual. Sociologia, Problemas e Práticas, Lisboa, n.º 66, p. 157-174.

Pensar na vida – biografias e reflexividade individual. Lisboa: Mundos Sociais.

Vidas reflectidas: sentidos, mecanismos e efeitos da reflexividade individual. 2013. 336 f. Tese (Doutorado em Sociologia), ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa.

Conde, I. Falar da vida (I). (1993). Sociologia, Problemas e Práticas, Lisboa, nº 14, pp. 199-222.



Costa, A. F. (2007). Os desafios da teoria da prática à construção da sociologia. In: Pinto, José Madureira; Pereira, Virgílio Borges (Orgs.). Pierre Bourdieu: a teoria da prática e a construção da sociologia em Portugal. Porto: Edições Afrontamento.

Lopes, J. T. (coord.). (2008). Os estudantes e os seus trajectos no ensino superior: sucesso e insucesso, factores e processos, promoção de boas práticas. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia.

Caetano, A. (orgs.). (2014). Percursos de Estudantes no Ensino Superior - Factores e Processos de Sucesso e Insucesso. Lisboa: Mundos Sociais, 2014.

Ferreira, V. S. (2014). Artes de entrevistar: composição, criatividade e improvisação a duas vozes. In: TORRES, Leonor Lima; Palhares, José Augusto (Orgs.). Metodologia de investigação em Ciências Sociais da Educação. Vila Nova de Famalicão: Húmus.

Kaufmann, J-C. (2013). A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo. Rio de Janeiro: Vozes; Maceió: Edufal.

Lahire, B. (2012). Entrevista com Bernard Lahire. Pensata, Guarulhos, 2012, v. 2, n. 1, p. 213-227.

O homem plural – as molas da acção. Lisboa: Instituto Piaget.

O singular plural. Cadernos do Sociófilo: Quarto Caderno, Rio de Janeiro, 4 (1), p. 16-26. Disponível em: <<http://sociofilo.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2013/12/>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. Sociologia, Problemas e Práticas, Lisboa, n. 49, p. 11-42.

Retratos sociológicos: Disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed.

Sociología y autobiografía. Trab. soc., Santiago del Estero, n. 12, maio 2009. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1514-68712009000100009&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 24 out. 2016.

Lopes, J. T. et al. (2014). Retratos Sociológicos: orientações gerais. Coleção Working Papers Bradramo. Mar 2014. Disponível em: <http://www.bradramo.pt/wp-content/uploads/2015/10/working-paper-5_Retratos_guidelines_PT.pdf>. Acesso em: 14 nov 2015.

Subjetividade plural no mundo contemporâneo. Cronos: R. Pós-Grad. Ci. Soc. UFRN, Natal, v.13, n. 1, p. 81-88, jan./jun. 2012.

Passeron, J-C. (1995). O Raciocínio sociológico: O espaço não-popperiano do raciocínio natural. Petrópolis: Vozes.

Poirier, J; Clapier-Valladon, S; Raybaut, P. (1995). Histórias de vida – teoria e prática. Oeiras: Celta.



Poupart, J. (2010). A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: Poupart, J. et al. A pesquisa qualitativa - enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes.

Vandenberghe, F. (2013). A sociologia na escala individual: Margaret Archer e Bernard Lahire. Cadernos do Sociófilo. Quarto Caderno. Rio de Janeiro: IESP.UERJ, 2013. Disponível em: <http://sociofilo.iesp.uerj.br/?page_id=503>. Acesso em: 09 fev 2016.

Wacquant, L. (2008). Hacia una praxeología social: la estructura y la lógica de la sociología de Bourdieu. In: Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loïc. Una invitación a la sociología reflexiva. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Zago, N. (2003). A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: Zago, N; Carvalho, M.P.; Vilela, R. A. T. (Orgs.) Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A.

Suficier, D. M. (2017). Senso prático e reflexividade na prática de quatro professores do ensino fundamental. 2017. 146 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista, Araraquara.



Tensiones público – privado en la educación actual: un análisis del encuadre noticioso sobre la carrera docente

Loreto Rico Castro

Resumen

A través del uso del *framing* y del análisis de discurso de noticias, la presente ponencia busca describir las tensiones ideológicas que entretrajeron la discusión por la reforma docente (2015 - 2016) en los medios de comunicación escritos chilenos en torno al concepto de lo público - privado. Los resultados dieron cuenta de que los marcos noticiosos no develan las tensiones público – privado en educación, sino que ambos conceptos se entremezclan de manera sinérgica, creando un discurso que a primera vista no da lugar a dudas ideológicas. Sin embargo, a partir del análisis de discurso, las estrategias discursivas sí permiten observar dichas tensiones, situadas en torno al consenso, la noción de calidad y el profesionalismo docente.

Palabras clave: carrera docente, tensiones público-privado, calidad.

Introducción

“La transición ha terminado”, fue la afirmación con la que el Presidente de Chile Patricio Aylwin Azocar, en 1991 durante una conferencia de prensa (Walker, 1992), quiso dejar atrás los años de la dictadura cívico militar de Pinochet. Sin embargo, no hay una fecha clara para definir los puntos de partida y final de este tránsito. Durante la década de 1990 e inicios de 2000, en la esfera educativa se continuaron los objetivos y estructura del modelo educativo legado por la dictadura, tanto a nivel conceptual, de valoración de la educación privada, como del uso de criterios económicos en contextos escolares, tales como la rentabilidad y las tasas de retorno (Ruiz Schneider, 2010).

Todo lo anterior, vivió su punto de inflexión máximo con el Movimiento Estudiantil de 2011, el que obligó a situar las políticas públicas en educación al centro del debate público, veintiún años después del regreso a la democracia.

El hito, empujó la discusión en torno a la educación de manera nunca antes vista en su historia, tanto así, que el segundo gobierno de Michelle Bachelet adoptó la coyuntura e impulsó una serie de reformas educativas, entre ellas, la referida a la carrera docente, cuya discusión sucedió entre abril de 2015, hasta su aprobación en enero de 2016; debate documentado en los medios chilenos.



Fundamentación del problema

El argumento base de esta investigación es que las demandas estudiantiles y educativas en general, exponen la existencia de una representación conflictual de cómo finalmente es entendida la educación. Por un lado, la demanda: educación gratis y de calidad (Falabella, 2008). Por el otro, la mantención de la educación como parte del mercado, considerándola un bien de consumo (Bellei, 2015). Ambas fuerzas estarían tensando el verosímil educativo, el orden del discurso de lo que es entendido como educación pública.

Y se trata de una relación conflictual en tensión, porque el Estado chileno no acaba por reconocer que su educación pública es regida por el mercado (es decir, el ámbito de lo privado como espacio primordial), dado que al parecer los esfuerzos no estarían enfocados en un cambio de este paradigma, sino en su mantención por la vía de la vigilancia, a través de lo que se conoce como el Sistema de Aseguramiento de la Calidad y el dispositivo mayor: la Nueva Gestión Pública. Se trata de un discurso enfocado en el imaginario de lo público, con conceptos como inclusión y educación justa y de calidad para todos y todas, entre otros, contra un orden que verifica a cada tanto su ontología en lo privado, en una transición que pareciera nunca acabar.

En efecto, en 2015 Alejandra Falabella constató que durante los gobiernos de la Concertación se negó la dimensión conflictiva entre principios dicotómicos tales como lo público y lo privado, el mercado y el Estado, en una suerte de ensamblaje sinérgico, pero ilusorio. Es esa relación, ese maridaje, ese conflicto lo que rescata esta investigación, en el contexto de la discusión de la carrera docente ocurrida entre 2015 y 2016, y de cómo ésta se cristalizó en los dos medios de comunicación escritos más relevantes de Chile.

Para ello, el objetivo general fue analizar los encuadres noticiosos sobre la carrera docente y sus conflictos en torno a lo público y privado en educación. Mientras que los objetivos específicos fueron identificar y analizar los *frames* que dan cuenta de “lo público” y “lo privado” en educación; y analizar las representaciones sociales en conflicto a través de las fuentes utilizadas en las noticias.

Metodología

La investigación se realizó en dos fases. La primera, utilizando los aportes que el *framing* aporta desde las noticias en tanto objetos de investigación. La segunda es una complejización del análisis de los encuadres, a partir de los Estudios Críticos del Discurso (ECD) y que se propone como metodología complementaria.



En ambos momentos, las unidades de análisis fueron noticias publicadas por los medios escritos La Tercera y El Mercurio, considerados entre los principales constructores de la agenda pública en Chile (Santa Cruz y Olmedo, 2012; Mönckeberg, 2009). Los dos conglomerados a los que pertenecen, Grupo Copesa y El Mercurio S.A.P., respectivamente, cuentan con una amplia red de medios a lo largo del país que les permite una fuerte influencia en el campo mediático (Becerra y Mastrini, 2008; Palacios, 2002). Es decir, a través de sus discursos, tienen la capacidad de producir, reproducir y distribuir los *frames* hegemónicos, acerca de la discusión de proyectos como la Carrera Docente.

Primera Fase: además de cumplir un rol como marco teórico, el *framing* es también una herramienta metodológica (Piñeiro-Naval y Mangana, 2018), cuya perspectiva, comparable con el segundo nivel de la agenda-*setting* -de selección de atributos- otorgó un uso pertinente para las particularidades de la investigación.

Se realizó una pre investigación en la que se identificaron los encuadres que verificaran la tensión temática entre lo público y lo privado, que permitió su aplicabilidad sobre 311 noticias pertenecientes a El Mercurio y La Tercera, en las cuales se aborda o menciona los temas “carrera docente”, “plan nacional docente” u otros sinónimos similares para referirse al desarrollo de esta política pública. Las fechas de publicación fueron desde el 1 de abril de 2015 hasta el 28 de febrero de 2016, en referencia al período en que esta iniciativa de ley estuvo en discusión en el Parlamento.

Por otra parte, se acompañó con el levantamiento de datos para realizar un análisis de contenido sobre las mismas unidades, con el objetivo de efectuar relaciones entre los *frames* y otras variables objetivables.

Segunda Fase: análisis crítico del discurso

El corpus se realizó mediante la selección de 7 noticias pertenecientes al corpus de la Fase 1, a través del método de semana construida. Con esto se pretendió profundizar el análisis de contenido cuantitativo y tener una visión más completa del discurso desplegado en estas noticias.

La metodología utilizó las orientaciones de Fairclough (2003), quien de acuerdo a Stecher (2014) ha desarrollado un programa de investigación sobre el lenguaje en el nuevo capitalismo, buscando explorar las transformaciones discursivas características del nuevo orden socioeconómico, atingentes para esta investigación.



A partir de lo anterior, se utilizó el modelo tridimensional del discurso de Norman Fairclough, lugar en el que se proyectaron las preguntas y cuestionamientos discursivos para el caso de la discusión de la carrera docente.

Dicho modelo está compuesto por tres niveles: Nivel Textual (NT), que busca dar cuenta del modo en cómo sus distintos rasgos producen efectos de sentido en tres planos: (inter)acción, representación, identificación (Stecher, 2010, citando a Fairclough, 2003); el Nivel Discursivo (ND) que supone realizar un detallado análisis interdiscursivo buscando dar cuenta, justamente, de cómo un determinado texto es el producto de la mezcla y combinación de distintos recursos discursivos (géneros, discursos, estilos) estabilizados en órdenes del discurso; y Nivel Práctica Social (NPS) que espera indicar las condicionantes sociocontextuales de los eventos discursivos bajo estudio, así como del modo en que éstos participan de los procesos de sostenimiento (o transformación) de las formas de dominación imperantes en un particular dominio social (Stecher, 2010).

Resultados

Fase 1

Entre las variables contables y pertinentes para esta investigación se encuentra la extensión de los artículos, ya que denota la importancia que los medios les asignan a los temas (Weaver, McCombs & Shaw, 2004).

La Ilustración 1 nos muestra que casi dos tercios de las informaciones publicadas en ambos diarios, ocuparon un espacio importante (grande o muy grande) en las páginas. Esto indica que la cobertura fue extensa y relevante para los medios analizados.

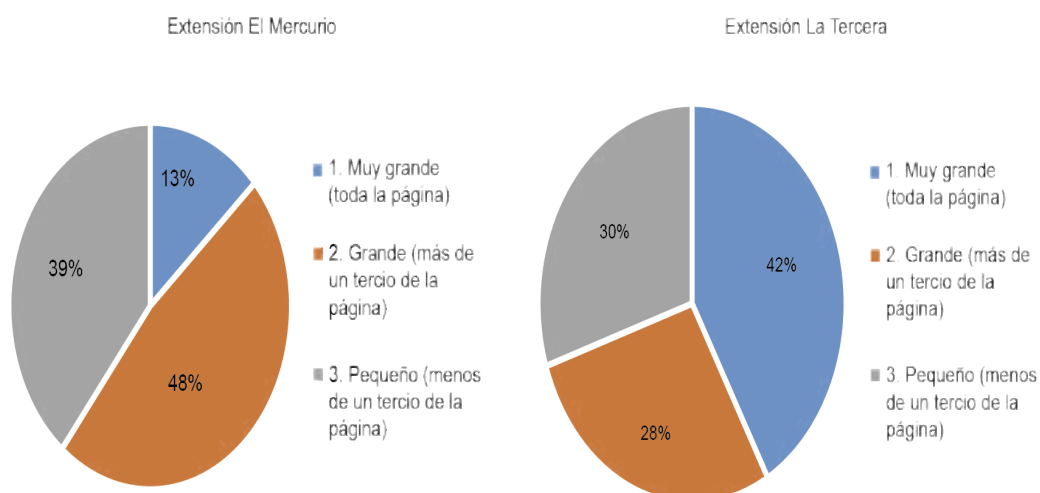


Ilustración 2: Tamaño de las piezas informativas



Fuentes

El uso de las fuentes ha sido objeto de investigación constante desde la década de 1970 (Díaz & Mellado, 2017) y documentado por diversos autores (Dimitrova & Strömbäck, 2009; Shoemaker & Reese, 1996; Tuchman, 1978), lo cual otorga indicios de su importancia en las rutinas y efectos mediales. Destaca en este punto, el uso de la diversidad de voces como parámetro de la calidad periodística (Amado, 2015), lo que obliga por tanto, a preguntarse por los *frames* preestablecidos desde las rutinas profesionales del periodista y de cómo estas se traducen en la presentación de la discusión de la carrera docente en los medios.

Un estudio realizado por Díaz y Mellado en 2017, dio cuenta tanto de la homogeneidad como del alto uso de fuentes oficiales del Estado en medios chilenos, evidenciando la fuerte dependencia de los periodistas locales con este tipo de fuente. Esto se correlaciona con los resultados obtenidos en esta investigación. En general la selección de fuentes en el proceso de producción periodística de la muestra establece una voz única que amplifica la voz oficial del gobierno y por tanto su agenda, ignorando a otros actores sociales y en particular al profesorado.

Parte de esto último es recogido en la Ilustración 2 que agrupa a las fuentes de acuerdo al sector. Siendo en total, los más requeridos los parlamentarios, con una frecuencia de 294 apariciones y los representantes (vinculados a educación, sistema político y otras organizaciones sindicales). El mundo del sistema educativo obtiene una frecuencia de 24, apenas el 8% de las voces presentes. Así, el discurso se concentra entre la voz institucionalizada de los profesores y de oficialistas en general y se excluye a las y los protagonistas de la política pública discutida.



Ilustración 3: Fuentes por sector



Encuadre

Los *frames* que contextualizaron a la discusión de la carrera docente (Ilustración 3), estuvieron dados en primer lugar por la referencia a las variaciones en el ejercicio profesional que tendría el profesor, bajo alguna de las circunstancias que propone la reforma cuya incidencia es de 47% como temática presente. Dichos cambios aludieron a las mejores condiciones laborales y de salario que éstas traerían, con un 34% y 31% respectivamente. Se relegan a un 18% el perfeccionamiento y la noción de calidad a un 17%. En otras palabras, la discusión se concentró en los cambios en las condiciones laborales, que, en el aporte de la reforma a una educación de calidad, homologando discursivamente los planos gerenciales y públicos.

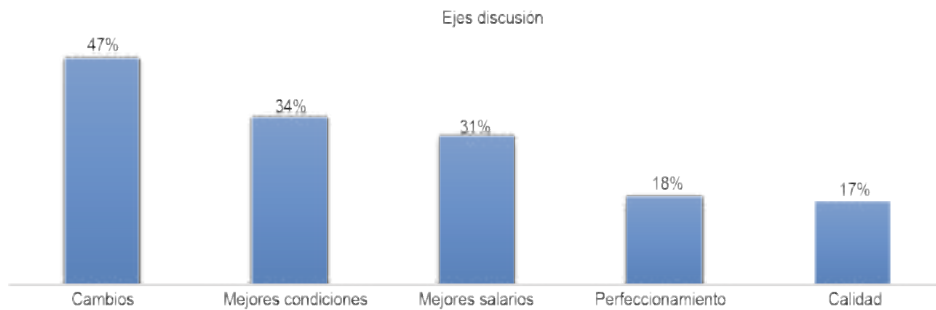


Ilustración 4: Ejes discusión Carrera Docente

La Ilustración 4 que compone el *frame* de profesionalismo complementa lo anterior. En este se observa que el profesor como profesional no es un agente importante en la discusión, puesto que es caracterizado como un actor neutro, cuyo quehacer no aporta ni para bien o para mal en el funcionamiento de la educación. Es destacable, en todo caso, que al momento del diseño de este *frame* se consideraron las variables de calidad y perfeccionamiento que aparecen como las más relevadas en las noticias. Se trata entonces de un sujeto que hasta cierto punto se le exige cumplir con un patrón de calidad y perfeccionamiento, pero que no influye sobre el devenir educativo.

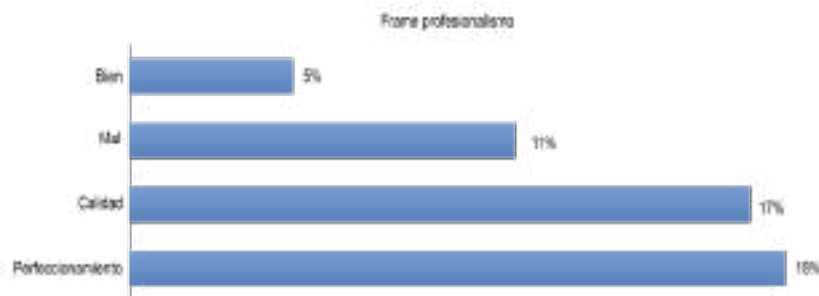


Ilustración 5: Frame Profesionalismo

Educación como derecho y consenso

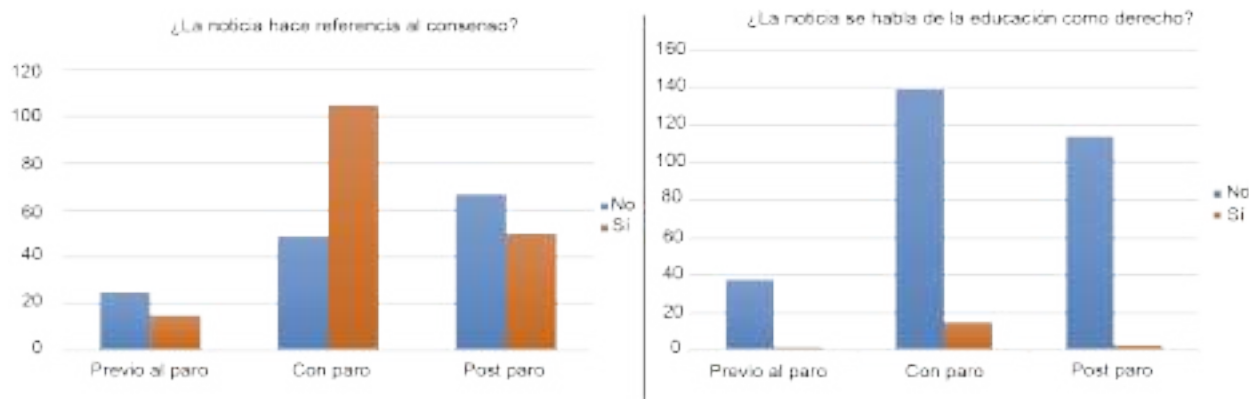


Ilustración 6: Consenso y educación como derecho

El análisis indica que la perspectiva de la educación como un derecho no es un tema relevante a mencionar ni mucho menos a discutir acerca de la carrera docente. Así lo indica la Ilustración 5, que si bien muestra un alza en su presencia durante el paro, la suma total no es significativa. Esto se traduce en la ausencia de discusión del modelo educativo, dando por superadas o ignorando tal vez, las demandas que tensionaron el sistema educacional durante el movimiento estudiantil de 2011, momento en el cual se alzó con fuerza la pregunta por el paradigma y que valorizó el enfoque de derechos.

En la vereda contraria, existe una fuerte alusión al consenso durante las movilizaciones de los profesores. Pareciera ser que durante la tramitación general de la ley esta noción no fuese un factor importante a la hora de discutirla. No hay llamados importantes implícitos ni explícitos al diálogo o consenso, sino que es el paro el que realiza un punto de inflexión que invoca la temática dentro de las noticias, arrojando un total de 105 menciones. Si bien la política de los consensos fue la viga maestra durante el Chile post dictadura de la década de 1990, pareciera ser que ésta aun no se derrumba y que por, sobre todo, aparece de manera evidente en tiempos de agitación social.

Fase 2

Cabe recordar que el análisis de discurso se efectuó sobre las fuentes utilizadas por los medios; asimismo mencionar el paro indefinido al que convocó el Colegio de Profesores mientras se sostuvo gran parte de la discusión de la carrera docente, cuya temática atraviesa a todas las publicaciones que componen este corpus.

En el Nivel Textual, las principales representaciones sociales y sentidos que se manifiestan se encuentran en torno a la idea del factor vocacional que se espera de un estudiante de pedagogía y por tanto de un profesor: "Si uno hace lo que más le gusta, va



a lograr sentirse realizado profesionalmente y es ahí donde está la felicidad, no en el dinero". Asimismo, se pone en cuestión la validez de los paros y se destacan las evaluaciones docentes como oportunidad de mejora en el ejercicio docente. Se observa el "exceso de facultades" que tendrá el Centro de Perfeccionamiento Pedagógico del Mineduc y se plantea en cambio "descentralizar algunas labores y entregar más facultades a los directores de colegio".

Los sujetos activos de las noticias son las voces de expertos; las de sostenedores; y recurrentemente lo es también la voz del gobierno y parlamentarios. En diversas ocasiones, el contexto implicado de las noticias es el retiro de estudiantes de liceos municipales cuya contraparte son las familias y "los niños".

No hay información acerca de los motivos del paro, se le omite constantemente, en cambio se pone de manifiesto un llamado reiterado al diálogo y consenso.

A Nivel Discursivo, se establece una percepción negativa de las movilizaciones cuya contraparte son las familias y los niños como víctimas - clientes de los paros, que no reciben su servicio educativo: "El paro tiene otro efecto, no sólo hoy inmediatamente, sino también tiene un perjuicio en una gran tarea nacional que es fortalecer la educación pública, esto tiene impacto para muchas familias que toman decisiones de retirar sus niños"; "(apelamos a) no perder de vista a los millones de niños y jóvenes, cuyas oportunidades futuras dependen en parte de este proyecto"

Como consecuencia disminuye la posición de poder del profesor: se le resta su posibilidad de voz, reduciéndolo a un trabajador que debe "hacer" porque su vocación así lo demanda: "me llama la atención que un alto nivel de profesores dejen de hacer su trabajo, cuando en realidad deberían estar en la sala de clases enseñando y tratando de poner de su parte para mejorar la situación". Se caracteriza discursivamente como un sujeto egoísta cada vez que se moviliza a causa de sus propias demandas: "¿Ayuda hoy mantener la misma postura del paro indefinido hasta el retiro del proyecto? Creo que no".

Por otra parte se potencia el discurso de gerencialismo y se utiliza un discurso empirista y monoglósico; "No me complicaría ser evaluado; lo veo como un filtro y una oportunidad para mejorar en caso de estar haciendo mal las cosas".

Se realiza una estrategia argumentativa que dispone a las movilizaciones como algo fuera de lógica, mientras que se se objetiva la calidad de la educación pública, circunscribiéndola al número de matriculados por establecimiento y a la entrega permanente del "servicio": "estamos en una situación en que esperamos que la



racionalidad inspire, porque estamos en una situación en la que además la ley, no el ministerio (dice la Ministra) que si la subvención se paga sólo por asistencia en la medida que no hay asistencia no se paga subvención”.

Se realizan constantes llamados al consenso de manera tácita, reiterando el uso del diálogo, siendo el Congreso el espacio válido para dicha instancia: “Hay que seguir el diálogo, pero mantener la tramitación”; “lo que hacemos es invitar una vez más, y lo vamos a hacer muchas veces, a que sigamos dialogando, el Congreso es parte de esos espacios, uno de los fundamentales para discutir las leyes”.

Finalmente, a Nivel de Práctica Social se deslegitima el rol del profesor que se moviliza y se realza aquel que se dedica a hacer clases. Como consecuencia, los paros también son invalidados: se normaliza la Nueva Gestión Pública, al ser la gestión docente una transacción que requiere de un profesor con disposición a ser evaluado mediante una acción rutinaria y necesaria: "Parte de la vocación es superar pruebas y motivarse a sí mismo a lograr los objetivos. Mejorando como profesores podemos mejorar a los estudiantes del futuro". En esa misma línea se se normaliza también a las familias como usuarias y clientes de la educación: “A nadie le cabe duda que se está perjudicando la educación pública porque obviamente si una familia no tiene dónde dejar a sus hijos van a optar por un colegio que esté funcionando”.

A su vez, se precariza al sujeto profesor que debe dejar de lado sus propias demandas por alcanzar los cambios sociales que le demanda su profesión: “encuentro que no es la mejor forma (de solicitar sus demandas), porque aquí los más perjudicados son los niños que no reciben la educación que merecen”;

Por otra parte, se valorizan las instancias institucionalizadas de diálogo, tales como el Congreso, subsumiendo al consenso las oportunidades de conflicto, toda vez que se le legitima por sobre el paro: “Nos ha faltado diálogo, eso es cierto, pero no podemos renunciar a nuestro deber de legislar con miras al bien común. Con mucho diálogo y capacidad de escucha, pero en sede parlamentaria y con respeto mutuo.”

Conclusiones

Nadie podría decir que la educación no tiene relevancia en la arena pública, ni en la agenda de los medios. Se trata de un tema que siempre tendrá contenidos que difundir. Por lo menos, esa es una de las primeras conclusiones que se puede atender con los primeros resultados. Las 311 noticias publicadas a lo largo de 10 meses acerca de la



carrera docente, ocupando grandes extensiones en los diarios estudiados así lo constatan.

No se pone en cuestión el modelo educativo que ampara la carrera docente, ni se habla de la educación como derecho. Así las cosas, lejos quedaron las demandas estudiantiles que movilizaron a todo el país en 2011.

Hasta aquí, la educación simplemente existe y transcurre bajo la tranquilidad aparente que se indican en el análisis cuantitativo de las páginas precedentes, sin las expresiones manifiestas del mercado. Esto ocurre gracias a uno de los primeros resultados concluyentes que entregó el análisis cuantitativo de las fuentes: no hay discusión.

Las fuentes requeridas o fueron representantes del Colegio de Profesores (cuyo representante recurrente, Jaime Gajardo, es militante del Partido Comunista, miembro de la entonces Nueva Mayoría, oficialismo en aquel momento) o del gobierno, fueran estos titulares de carteras o parlamentarios y parlamentarias oficialistas. Quedaron totalmente invisibilizados estudiantes, los propios profesores y sostenedores inclusive. Con un poco más de espacio se destacaron las voces de los expertos. En resumen, la política pública se construyó en los medios con la opinión del gobierno, de parlamentarios oficialistas y de la voz técnica de los expertos, ignorándose el mundo educativo.

Los datos que arrojó la Ilustración 4, que da cuenta del *frame* de profesionalismo, indica que no importa si el profesor desarrolla su oficio bien o mal (5 y 11 por ciento, respectivamente), si no que es importante para la agenda de los medios hablar sobre cierta calidad (17%) y el perfeccionamiento docente (18%). Y con ello, demuestran que las definiciones de Stephen Ball (2003) se cumplen letra a letra.

El autor nos dice que el profesionalismo “es una forma de práctica localizada en sitios determinados” (p.87), es decir, hay un “hacer” propio, contextualizado, circunscrito a algo. Aquí no sería de interés público saber cómo es que ese “hacer” se realiza, sino que más bien se efectúe bajo ciertas normas de calidad.

Es esa relación particular entre el profesional y su trabajo, el espacio de la duda, de la reflexión de su quehacer cotidiano y las soluciones que toma el profesional, es el corazón del profesionalismo. En consecuencia, ante la imposibilidad de reflexión, desaparece el profesionalismo y queda el “post profesionalismo”. Y aquí ya no está la reflexión propia del otrora profesional, es la de alguien más sobre la cual además, se le exigirá cumplir cabalmente. “Al profesor se le responsabiliza de su desempeño, pero no de lo “correcto” o “adecuado” del mismo; solo del cumplimiento de requisitos exigidos por la auditoría”



(p.89). Analizando el Ilustración 4 son precisamente los porcentajes que están detrás de las definiciones. El profesor y su quehacer no tienen incidencia sobre la educación, para bien o para mal. Es un técnico que debe cumplir la norma, que no tiene voz ni en la discusión de las políticas públicas de su rubro ni en los medios, al cual sí se le exigirá en cambio, calidad (medido en cuánto se apega al orden) y perfeccionamiento.

Este hallazgo nos habla de la normalización y naturalización de dicho marco alrededor de la figura del profesor: un sujeto que debe cumplir con lo que se le exige, sin reflexión mediante y que se valorará en tanto su apego al patrón indicado. Esa es la imagen del profesor que los medios ponen en circulación y de soslayo esa es la forma en que la educación pública es dispuesta. La Nueva Gestión Pública (NGP) se cristaliza sobre el profesionalismo y, en consecuencia, sobre los paradigmas educativos. Se entrelazan educación y gerencialismo para la opinión pública, bajo una falsa amalgama que se naturaliza a través de una monoglosia.

Los resultados del Análisis Crítico de Discurso (ACD) también dan cuenta de esto. En general, se espera que el profesor no realice exigencias y se limite a trabajar; que se entregue al servicio de las familias y los niños a través de su trabajo. Un funcionario que debe satisfacer a su cliente, nunca a la educación. Paradójicamente, solo se le adjudica una cuota de incidencia en ésta cuando decide exigir, levantar la voz, parar; es una influencia de carácter negativa, puesto que atenta contra su normal desarrollo, contra esa calidad contable en evaluaciones y horas de clases. Aunque en realidad lo que sucede, bajo los lentes del ACD, es que se resignifican ideas de otros ampliamente aprobadas por la opinión pública. Porque enmascarada bajo el discurso de la educación pública de calidad, las mismas banderas estudiantiles en 2006 y 2011, se esconde la demanda por la interrupción de un servicio.

Es alguien que debe dar todo de sí, puesto que es su deber público hacerlo; es su vocación beata por la educación pública la que es valorada y puesta en tensión contra una educación y una política pública que se realiza evidentemente bajo los márgenes de lo privado: la NGP.

Otra de las consecuencias de las voces únicas que se posicionan, es el consenso. Si bien los llamados al diálogo (Ilustración 5) se evidenciaron durante el paro, los medios parecieron no mostrar disidencias en la construcción de la política pública. Consensos tácitos o llamados explícitos fueron la moda en el tratamiento de las noticias. Esto podemos corroborarlo usando los resultados del ACD.



Si desde la perspectiva de Jacques Rancière (1996) la política es desacuerdo, la tendencia es a evitar la política en los medios: “La política así entendida produce una disolución o subversión de la totalización social: el conflicto político es la tensión entre un cuerpo social estructurado en el cual cada parte tiene un lugar y “la parte de ninguna parte” que perturba ese orden en nombre del principio vacío de la universalidad: la igualdad de principio de todos los hombres en tanto seres que se valen de la palabra” (Etchegaray, 2014, p. 28).

La monoglosia mostrada en ambos estadios de esta investigación dan cuenta de ello. No hay profesores reclamando, sino que es siempre la voz del orden dispuesta a través de quienes representan al gobierno, al ejecutivo, al legislativo y a las fuentes seleccionadas para hablar y aparecer en los medios. En esas aguas, el consenso asoma como el modo para mantener dicho orden, se hacen llamados explícitos a él y en ello, los medios de comunicación juegan un rol importante.

Aquí Rancière permite seguir iluminando los resultados. Para decir que la política es desacuerdo, se vale del concepto de policía y de la lógica que organiza las relaciones. Los interlocutores del desacuerdo hablan desde racionalidades distintas, en la que comparten y no comparten un mismo logos. Es decir, alguien entiende lo que el otro dice, pero no ve el punto de lo que el otro habla: “Se trata de una situación en la que dos interlocutores hacen referencia a un mismo término, pero no lo entienden con el mismo significado a causa de que no hay acuerdo en “lo que quiere decir hablar” ni sobre quiénes están en condiciones y tienen derecho a hablar. Sin embargo, no se trata de un desacuerdo puramente lingüístico, sino que en general se refiere a la situación misma de quienes hablan” (Etchegaray, 2014, p. 29).

En la situación de desacuerdo se pone en cuestión tanto el objeto de la discusión, la calidad de quienes están en condiciones de cuestionar, como el lugar de cada uno y del criterio para definir ese lugar. Dice Etchegaray (2014), estudiando a Rancière, que “cuando ya están determinados los lugares o las partes en la comunidad, no hay política sino (lo que Rancière llama) ‘policía’ (police)” (p.30).

Podríamos situar a los medios de comunicación como esa ‘policía’, como ese “orden más general que dispone lo sensible en lo cual los cuerpos se distribuyen en la comunidad” (Rancière, 1996, p.43). La ‘policía’ es “en su esencia, la ley, generalmente implícita, que define la parte o la ausencia de parte de las partes. (...) La policía es primeramente un orden de los cuerpos que define las divisiones entre los modos del hacer, los modos del ser y los modos del decir, que hace que tales cuerpos sean asignados por su nombre a



tal lugar y a tal tarea; es un orden de lo visible y lo decible que hace que tal actividad sea visible y tal otra no lo sea, que tal palabra sea entendida como perteneciente al discurso y tal otra al ruido” (p.44).

El rol de los medios dando voz a unos, enmudeciendo a otros, indicando quién es y no es parte de la parte, definiendo el modo de hacer, ser y decir de los profesores, es clave en la política pública, y probablemente en la construcción de imaginarios colectivos. Son los medios quienes seleccionan la fuente y el entendimiento que habremos de concluir a partir de las lecturas, asignando lugares. La figura destacada del profesor por vocación (que tampoco habla en los medios), el espacio oscuro que se le asigna al paro y a los profesores que participan en el, el llamado a debatir pero dentro de los márgenes que establece el orden, las voces legitimadas de los técnicos y de los privados, el tono amable que persuade la discusión, dan cuenta del poder que tienen los medios al definir los márgenes de la política y de lo político.

Después de las anomalías del sistema educativo en 2006 y 2011, pareciera ser que la reforma educacional, al menos en su esfera docente, logró reencauzar las crisis hacia las mismas claves que durante los noventa le dieron fruto: el consenso.

Podríamos concluir que no se ha movido una línea del plan del regreso a la democracia hasta hoy: continua la estabilización y profundización del modelo educativo y de deslegitimización del profesor que la dictadura cívico militar planteó hace décadas, y en ello los medios estudiados han sido garantes, dirimiendo y organizando las relaciones de los sujetos. Son escenarios del vaciamiento de la política y de la mantención del *status quo*, invalidando las movilizaciones y paros docentes, enunciando el lugar para “la discusión” y sobre todo, quiénes están invitados a ella. Las tensiones público y privado en educación estarían dadas ya no por definiciones, puesto que ambos paradigmas estarían en concordancia lógica, comprendiéndose mutuamente lo que son y lo que quieren. Baste decir para ello la evidencia que muestra la ausencia del discurso educativo como derecho.

Las tensiones están ahora en las posibilidades de romper los cercos informativos, de ampliar las voces y fuentes y de incidir en la agenda. De exigir un lugar en medio de la homogeneidad. O también podrían estar más bien en una pregunta administrativa: si la educación ya no es un derecho (o al menos no estaría en cuestión su condición actual) sino un bien de consumo subvencionado por el Estado, la pregunta que le sigue es ¿Hasta dónde el Estado sostendrá lo privado?.



Referencias bibliográficas

- Amado, A. (2015). Calidad periodística y fuentes presidenciales: el periodismo argentino frente a la comunicación de gobierno. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 21, Núm. Especial, 63-84
- Ball, S. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Revista educación y pedagogía*, 15 (37).
- Becerra, M., & Mastrini, G. (2008). *Los dueños de la palabra*. Buenos Aires: Prometeo Libros
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago: LOM Ediciones
- Díaz, M. & Mellado, C. (2017). Agenda y uso de fuentes en los titulares y noticias centrales de los medios informativos chilenos. *Un estudio de la prensa impresa, online, radio y television*. *Cuadernos.info*, (40), 107-121.
- Dimitrova, D. V. & Strömbäck, J. (2009). Look who's talking: Use of sources in newspaper coverage in Sweden and the United States. *Journalism Practice*, 3(1), 75-91.
- of Communication*, 57, pp. 163-173.
- Etchegaray, R. (2014). La filosofía política de Jacques Rancière. *Nuevo Pensamiento*, IV (4).
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. Londres: Routledge.
- Falabella, A. (2008). "Democracia a la Chilena: Un análisis del movimiento estudiantil y de su desenlace." *Revista Docencia*, 36, pp. 5-17.
- Mönckeberg, M.O. (2009). *Los magnates de la prensa*. Santiago: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Palacios, R. (2002). Concentración oligopólica de la industria cultural en Chile: escenario global y nacional. *Revista Latina de Comunicación Social* 52.
- Piñeiro-Naval, V. & Mangana, R. (2018). Teoría del Encuadre: panorámica conceptual y estado del arte en el contexto hispano. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*. 24. 1541-1557. 10.5209/ESMP.62233.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*, Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Ruiz Schneider, C. (2010). *De la República al mercado*. Santiago: LOM Ediciones.
- Santa Cruz Grau, E. & Olmedo Reinoso, A. (2012). Neoliberalismo y creación de "sentido común": crisis educativa y medios de comunicación en Chile. *Profesorado*, 16(3), pp. 145-168.



Shoemaker, P. J. & Reese, S. D. (1996). *Mediating the message. Theories of influences on mass media content* (2nd ed.). White Plains, NY: Longman.

Stecher, A. (2014). Fairclough y el lenguaje en el Nuevo Capitalismo: Análisis de las dimensiones discursivas del mundo del trabajo. *Psicoperspectivas*, 13 (3), pp. 19-29.

Stecher, A. (2010). El análisis crítico del discurso como herramienta de investigación psicosocial del mundo del trabajo: discusiones desde América Latina. *Universitas Psychologica*, 9(1), pp. 93-107.

Tuchman, G. (1978). *Making news: A study in the construction of reality*. Nueva York: Free Press.

Walker, I. (1992). Transición y consolidación democrática en Chile. *Inicio*, 14(1-2), 89-104

Weaver, D.; McCombs, M. & Shaw, D. L. (2004). Agenda-setting research: issues, attributes, and influences. En *Handbook of political communication research* (p. 257-282). New York: Lawrence Erlbaum Associates.



O medo: precarização subjetiva do trabalho docente em tempos de crise

Natália Salan Marpica

Márcia Aparecida Gobbi

Resumo

A presente investigação explora as condições de trabalho de professores e professoras no contexto das mudanças políticas, sociais e econômicas que marcaram o Brasil nos últimos anos e se centra no medo como um de seus desdobramentos. Menos como um conceito bem delimitado, tratamos o medo como um conjunto de constrangimentos que permeia a escola e o trabalho docente. Foram entrevistados 21 professores e professoras de sociologia efetivos do ensino médio da rede pública estadual paulista. Optou-se por entrevistar professores de sociologia por ser esta uma disciplina que ingressou como parte do currículo obrigatório em 2008 e foi alvo de intensos debates desde então e esta particularidade ajuda a compreender os caminhos das políticas educacionais no Brasil. O medo, como uma manifestação subjetiva de precarização docente, mesmo em condições de estabilidade funcional, demonstra como as políticas neoliberais na educação gera um ciclo de angústias, incertezas e vigilâncias constantes. Os medos de ingressar na carreira, da violência escolar, da repressão política, da perseguição, de abordar determinados conteúdos e também de perder o emprego, da disciplina sair da grade curricular e ter um futuro a deriva são relatados pelos professores, mas encontram também espaços para resistência, em especial nas salas de aula, junto aos alunos. Medos que fazem parte do momento histórico marcado pelo fluxo intenso de mudanças, pelo cerceamento das ideias e pela profusão do pensamento conservador que reverberam na escola, acentuam a insegurança dos docentes de sociologia e trazem a tona diferentes formas de precarização do trabalho na escola.

Palavras-chave: precarização subjetiva, trabalho docente, currículo obrigatório.

Introdução

A Sociologia entrou como parte obrigatória do currículo do ensino médio em 2008, por meio de alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB e, junto com a Filosofia, passou a compor os conhecimentos básicos a serem ensinados aos



estudantes no Brasil. A partir dessa mudança, surge um novo contexto para a escola, para a formação dos alunos, e também para professores e professoras que fazem do ensino de Sociologia seu trabalho e emprego. Tendo como recorte a rede estadual paulista, na cidade de São Paulo, onze professores e dez professoras com cargos efetivos de Sociologia são os sujeitos que dão materialidade a esta pesquisa. A partir de suas falas, buscamos compreender as condições de trabalho específicas deste conjunto de professores na concretude do cotidiano nas escolas. Diante deste contexto, as entrevistas apontaram o medo como um desdobramento das condições de trabalho neste momento de crise política e econômica pela qual passa o Brasil. As entrevistas foram realizadas em meados de 2017, após a polêmica saída de Dilma da presidência da República, fato que acentuou as inseguranças dos professores em seu fazer docente.

Nas 410 páginas de transcrição das entrevistas realizadas com os 21 docentes de Sociologia, o termo “medo” aparece 64 vezes. Se, na linguagem oral, utilizar a expressão “medo” não carrega uma definição conceitual bem delimitada, sua adoção, somada a relatos que expressam inseguranças e constrangimentos, sugere um fluxo de mal-estar que se manifesta de muitas maneiras na escola e aparece sob formas específicas na experiência daqueles que lecionam Sociologia no ensino médio da rede paulista. Sendo funcionários públicos efetivos, não possuem o temor latente de serem demitidos, como ocorre na maioria das profissões, mas têm medo de punições, sentimento de perseguição, exclusão, exposição pública, insegurança diante dos alunos, dos pais dos alunos e dos colegas, se sentem ameaçados pelas reformas escolares e pela incerteza em torno da manutenção ou não da Sociologia como parte do currículo obrigatório.

Não há um agente único que possa ser identificado como promotor deste ciclo de constrangimentos. É uma difusão de atores, são as formas de organização da rede de ensino, do próprio movimento da sociedade como um todo e de sua relação com a escola que se apresentam como responsáveis pelo desconforto no exercício de suas profissões. Seus medos anunciam um período histórico também. Deflagram ações e ideias disponíveis na sociedade que se manifestam na forma como são constrangidos em determinado momento. Neste sentido, buscamos entender a especificidade do professor e da professora de Sociologia quanto às suas condições de trabalho,



caracterizadas aqui por aspectos mais subjetivos, ligados às sensações, emoções e disposições. Não é novo que o medo seja um meio de controlar o trabalhador para aumentar a produtividade, mas há particularidades no assédio ao professor e, conseqüentemente, ao professor de Sociologia com suas nuances.

Para Aristóteles, segundo Abbagnano (2014), o medo é uma agitação produzida pela perspectiva de um mal no futuro, que possa produzir morte ou dor, ou seja, quando a harmonia dos elementos que compõem a vida é ameaçada ou desequilibrada. Pode ser um elemento de precaução ou um mal presumido sem fundamento na razão. Contudo o medo não é abordado aqui numa perspectiva filosófica ou psicanalítica, mas a partir dos desconfortos relatados pelos entrevistados no exercício da docência no que se refere às sensações e ações que geram insegurança e constrangimentos, indicam uma determinada condição de trabalho e trazem à luz disputas políticas, ideológicas, sociais que permeiam a escola e que se manifestam na disciplina de Sociologia e em seus principais agentes, ou seja, professores e professoras.

Como analisam Souza e Leite (2011), diferentes medos compõem o cotidiano do professor, sendo comum que cheguem a afetar sua saúde. As mudanças no mundo do trabalho reverberam também na profissão docente: intolerância, pequenas violências, uma cultura institucional do medo e da culpa, mudanças constantes na forma de organizar o trabalho, incentivos à competição, avaliações sistemáticas e subjetivas, intensificação do trabalho, funções e atribuições mal delimitadas criam incertezas e caracterizam a base estrutural de um processo de assédio laboral. “Porque o mundo do trabalho mudou de forma significativa nesses últimos trinta anos, a tal ponto que as certezas que antes faziam parte da vida de um trabalhador foram substituídas por incertezas, medos e angústias” (Barreto; Heloani, 2015).

Há, por sua vez, as peculiaridades da escola que acarretam sensações próprias. A supervalorização da escolarização em contraponto à desvalorização da profissão docente faz com que professores se sintam humilhados e perdidos, com muitas atribuições que não sabem muito bem quais são e que configuram as causas sociais do sentimento de culpa e de medo ou, como afirma Esteve (1995), um “mal-estar docente”, definido pelo autor como os efeitos negativos, sobre os professores, de mudanças sociais aceleradas. Connell (1985), de outra perspectiva, afirma que há na escola uma pressão emocional muito intensa, sufocante e absorvente, e administrar estas relações



emocionais é parte inerente do trabalho do professor. Como afirma uma das professoras entrevistadas, Marina, “parece que professor nasce e morre na sala de aula. Tenho medo de me tornar a escola, aquela pessoa que é só escola, que não é mais indivíduo”. Deste modo, a alta carga de trabalho emocional própria da escola, conjugada com a organização do trabalho e suas condições materiais e subjetivas levam os professores a estar sempre atentos.

1. Medo e violência escolar

O primeiro medo relatado pelos professores de Sociologia entrevistados é o medo de ingressarem na carreira, movidos principalmente por uma visão social da escola pública como um lugar perigoso, de violência física. Esse medo de ingressar também aparece no momento em que se chega inicialmente em sala de aula, quando se deparam com os alunos e, muitas vezes, afloram preconceitos. Como disse o professor Pedro, “Eu tive muito preconceito, fiquei assustado, e pensei ‘como eu vou dar bronca nesse menino? Ele vai me pegar lá fora!’”.

A violência escolar gera um medo inicial, inculcado por uma visão social externa sobre a escola. Contudo no interior da escola essa violência é explorada como uma ameaça constante. Se apropriam, na cultura escolar, da narrativa da violência e promovem punitivismos e burocratismos. Uma sensação permanente de que na escola tem que “tomar cuidado com tudo”, criando um clima de medo dos alunos, de sofrerem violência ou punição. Na escola pública, se dissemina o medo, mas este não se fundamenta quando os professores passam a conhecer melhor a escola e, principalmente, os alunos. Nenhum deles afirmou ter medo dos alunos, no sentido de serem vítimas de violência física e afirmam que este é um medo, muitas vezes, infundado, mas que não deixou de estar presente no início de sua trajetória:

“Na outra escola tinha uns problemas de indisciplina. Quando eu entrei, eu levei um susto, porque já falaram assim: “se o aluno vier, a primeira coisa que você tem que fazer é colocar a mão pra trás, senão o aluno vai acusar de você ter batido nele”. A primeira dica que me deram foi essa. Eu fiquei com medo e pensei: ‘eu tô entrando onde?’ Mas eu não tenho medo dos alunos não” (Professora Raquel).



Assim, se a violência escolar, mencionada por Souza e Leite (2011), é um problema verificado nas pesquisas relativas às condições de trabalho e assusta os professores de forma geral, os professores de Sociologia relatam que existe este discurso, mas que ele não se realiza em suas vivências cotidianas. Funciona como um limitador, como uma ameaça presente a todo momento, mas que não se efetiva. Dos muitos medos relatados, tanto por professoras quanto por professores de Sociologia, aquele relacionado à violência escolar proveniente dos alunos não é central, não se manifesta nas entrevistas realizadas, mas faz parte do imaginário social sobre a escola e da conduta de gestores e professores em geral. Este medo é mobilizado pelo conjunto da sociedade e, ironicamente, é um dos medos que os professores não sentem. Taubman (2009) corrobora a opinião de que o medo da violência na escola é ressaltado pela mídia e pelos gestores, mas que esta sensação não é concreta no dia a dia da escola já que, para alunos, pais e professores, este acaba sendo inclusive um lugar mais seguro do que outros espaços, entretanto a violência escolar faz parte do discurso social sobre a escola e reforça uma cultura do medo.

2. Medo e a gestão escolar

Uma outra expressão do medo que faz parte da cultura da escola refere-se às equipes de direção dessas instituições que, segundo os professores, têm medo de perder seus cargos, já que são, em sua maioria, designados pela equipe do governo e não efetivos. Ao terem medo de perder seus cargos, perdem autonomia na tomada de decisões e, por sua vez, criam excessos de burocracia e obstáculos para o funcionamento da escola:

A direção tem muito medo de tudo. Não tomam várias atitudes importantes por medo de perderem o cargo... Ficam amarrados... Tudo não pode, tudo tem que tomar cuidado... E às vezes tem coisas que podem ser resolvidas, mas que não são, por conta desse medo (Professora Marcela).

Se, para estes professores, a equipe gestora é movida por um medo de perder cargos, é também produtora do medo, principalmente por meio da vigilância, de perseguições e de constrangimentos, fazendo a ponte entre o modelo autoritário e neoliberal de gerir a educação do governo estadual de São Paulo e a rotina da escola, com seus múltiplos agentes, produzindo na escola uma rigidez que não deixa espaços para mudanças: “A



gestão cobra as coisas, prazos, notas, um monte de avaliação, mas não tem ajuda em nada do que você pede. É mais uma vigilância do que um auxílio” (Professor Alisson).

A maioria dos professores de sociologia estão há menos de 10 anos no cargo, dada a entrada da disciplina em 2008 no currículo obrigatório. O fato de serem ingressantes, reforça a condição de se sentirem vulneráveis. Em muitos relatos, os professores afirmam que ainda não sabiam muito bem como se proteger das pressões, e que a equipe gestora se aproveita de sua condição inexperiente para reforçar o medo e o punitivismo. Neste sentido, o papel da democratização da gestão escolar, com cargos eleitos ou concursados para a equipe da direção se mostra um elemento importante que pode favorecer as condições de trabalho dos professores.

3. Política, medo e repressão

De acordo com os entrevistados, o controle por parte da gestão se acentua com a participação política tanto de alunos quanto de professores. Os movimentos políticos que se intensificaram a partir das jornadas de junho de 2013, que na rede estadual paulista se desdobraram na greve de 2015, nas ocupações estudantis em 2015, nas escolas técnicas estaduais em 2016, e menos enfaticamente nas manifestações contra a reforma da previdência em 2017, e a própria eleição para presidente em 2018 tiveram consequências no cotidiano das escolas.

O conjunto de professores de Sociologia entrevistados apresenta um discurso político relativamente uniforme, de apoio às ocupações dos alunos e às greves dos professores. Todos assumiram que a saída da presidente Dilma foi um golpe e, à época das entrevistas, participavam ativamente das manifestações contra a reforma da previdência anunciada pelo governo Temer. Como afirma Frago (2008), uma disciplina vai se formando de acordo com um mesmo código disciplinar, que envolve práticas, conteúdos e discursos semelhantes dos professores e demais agentes envolvidos com este campo de atuação. Neste sentido, os professores de Sociologia vão compondo uma forma coesa de se identificar, que tem, na atuação política, uma de suas referências.

O que há de específico quanto aos docentes de Sociologia é a ampla participação, principalmente nas ocupações dos estudantes. Vivenciaram intensamente este movimento e se sentiram expostos na escola, o que deixou também a própria disciplina de Sociologia caracterizada como uma matéria associada à organização política,



segundo relatam. Esta atuação trouxe consequências posteriores na escola: “As escolas estão divididas” foi uma frase comum. Se houve ganhos em níveis maiores, como a exoneração do então secretário de educação do estado de São Paulo, Herman Voorwald, e a paralisação do processo de reorganização do sistema de ensino pelo governo estadual, na experiência diária da escola houve a ruptura entre grupos de alunos e de professores em posições opostas. A polarização do país se manifestou também da escola. Relatam que foram estigmatizados, se sentiram perseguidos e isolados:

Na época da ocupação, falaram que eram os professores de Sociologia que estavam fazendo a cabeça dos alunos, jogam isso sempre: “Quando vocês não estavam a escola não era assim, não tinha isso” (Professora Raquel).

Por causa da ocupação dos alunos o diretor saiu, e aí mudou toda a equipe. O diretor pediu pra sair. Ele não aguentou o pique da escola depois do processo de ocupação. Os alunos estavam tentando fazer uma assembleia, alguns professores apoiando, mas ele morria de medo dos estudantes, ele não conseguia falar com eles. Ele não quis e proibiu. Simplesmente proibiu. Eu falei “Ok, a gente pediu, vocês viram, todo mundo viu. Eu sou professor de Sociologia, estou saindo daqui e estou indo pra sala e vou continuar o assunto que eles estão tratando, estou seguindo o currículo de Sociologia, o currículo de Sociologia diz “formação crítica dos estudantes aproximando a realidade vivida por eles” e a realidade que eles estão vivendo agora é um processo de reorganização, a gente vai discutir a partir disso. Se alguém quiser me denunciar pode me denunciar, não estou fazendo nada. Mas nisso começou um processo pesado de difamação, porque eu apoiiei os alunos e já havia sido preso nas manifestações com eles (Professor Paulo).

Para os docentes de Sociologia, a participação política e junto aos alunos é parte inerente à profissão, confere sentido às suas práticas e ajuda a consolidar a identidade do professor e da própria disciplina. Por outro lado, ilustra que há, na escola, uma multiplicidade de fatores de controle que cerceia sua atuação profissional e política. Paulo Freire e Ira Shor publicaram, em 1986, o livro cujo título é “Medo e ousadia”, no qual discutem o medo que professores sentem ao se posicionarem politicamente. Apesar de escrito em outro contexto histórico, suscita reflexões próximas às relatadas pelos entrevistados e permite compreender que professores e professoras de Sociologia se veem politicamente como oposição dentro da escola, o que lhes gera diferentes medos e incômodos.



Quem protesta, agora, torna-se individualmente mais visível, e, portanto, mais vulnerável. Se se está na oposição, em vez de estar seguro dentro do consenso do establishment (o currículo oficial), arrisca-se a ser despedido, ou a não ter uma promoção, ou a não ter aumento de salário, ou a não conseguir os cursos que se quer ministrar, ou o horário que se quer, ou a licença que se pediu, ou até mesmo, em alguns casos, fica-se na mira dos grupos ultraconservadores. Quando falo com professores, o medo é uma presença palpável que ronda pela sala (Shor; Freire, 1986, p. 68).

Os professores e professoras entrevistados relatam cartas anônimas com denúncias, apelidos depreciativos, exposição nas reuniões de professores, isolamento social e até mesmo perda de cargos indicados (como o professor que estava na escola de tempo integral e foi demitido por ter apoiado a greve). Ao se sentirem constrangidos por participarem de movimentos políticos, seja junto aos alunos ou por melhorias nas condições de trabalho, os professores anunciam que sobrevivem estruturas autoritárias na escola pública paulista e também demonstram a pluralidade que compõe o corpo docente, uma vez que o rechaço é proveniente não apenas da equipe gestora mas também de outros professores. Reforçam que a escola é um espaço de conflitos políticos e ideológicos. O fato de se sentirem expostos por adotar determinado posicionamento quanto aos movimentos estudantis e grevistas traz à luz que há diferentes tipos de assédio laboral na rede pública de ensino, ainda que sejam, muitas vezes, indiretos e sutis.

4. O currículo de Sociologia e o medo da perseguição

A construção que os professores fazem da Sociologia no ensino médio como uma disciplina que por si só é questionadora faz emergir também o medo de abordar determinados conteúdos. Cada vez mais presente, o medo de serem perseguidos, denunciados, insultados por tocar em temas considerados polêmicos tem como agentes alunos, gestores, e também os pais dos alunos. A maioria dos professores relatou algum tipo de incômodo derivado do conteúdo ensinado em Sociologia, com destaque para o controle dos pais dos alunos, que são incentivados pelas reformas educacionais a participar mais ativamente da vida escolar dos filhos, mas que são também considerados uma parte bastante conservadora da comunidade escolar (Whitty; Power; Halping, 1999). As experiências dos professores de Sociologia corroboram esta perspectiva e ilustram que os pais exercem um papel importante de controle curricular:



O pai de uma aluna veio reclamar porque a aluna estava andando com um cartaz de apoio à greve, veio reclamar, me chamou na direção. Aí nesse momento eu era nova aqui, a direção fechou um cerco, o pai veio reclamar porque a filha estava estudando muito Marx. Aí falei: “olha, eu cumpro currículo...”, eu fui chamada na diretoria pra explicar pro pai por que a filha dele estava tendo esses comportamentos, porque eles achavam que era uma influência da professora de Sociologia (Professora Denise).

O contexto político, com avanço e disseminação de propostas como “escola sem partido”, ainda que sem fundamento legal, gera desconforto aos professores de Sociologia, que ficam receosos de ensinar determinados conteúdos. Ao abordar temas como gênero, direitos humanos e as próprias teorias sociológicas, sendo Karl Marx, um dos seus principais autores, os professores de Sociologia se veem associados a pautas ditas “comunistas” e, diante da polarização política crescente no Brasil, se sentem perseguidos. Nesse sentido, a legislação funciona como proteção e não como cerceamento de suas aulas, daí a importância do currículo oficial estar em sintonia com as demandas dos professores, para que eles se sintam amparados.

Contudo não é somente na disciplina de Sociologia que professores se sentem constrangidos de abordar determinados assuntos em contextos específicos. Almeida Neto (2002), por exemplo, menciona que as professoras de História afirmaram que, durante o período da ditadura militar no Brasil, nunca ensinavam o que era comunismo, porque havia medo da palavra, não era seguro falar desse assunto. Trataram de nazismo, fascismo e ditaduras, mas nunca comunismo. No contexto atual, redes sociais e meios de comunicação anunciam que há uma crescente perseguição de professores por conta de conteúdos abordados, medo de gravarem suas falas, de tirarem fotos divulgarem em páginas da internet de grupos conservadores’ etc. Contudo, como os professores ainda possuem respaldo legal, este medo, segundo eles, se dá mais como um desconforto, exigindo certos cuidados:

É uma coisa que me incomoda, porém me dá mais força, porque depois da denúncia, aí que eu comecei a falar mais coisas. Eu pensei: ‘Se antes eu falava pouco, e fui denunciada, exposta, difamada, agora eu vou falar com todas as palavras’. Eu não vou parar de falar sobre o que está acontecendo. Todo mundo diz: ‘você tem que tomar cuidado...’. Eu não vou tomar cuidado! Por que se eu for tomar cuidado, eu não vou dar a minha aula do jeito que eu quero dar! (Professora Marcela).



Ao se sentirem perseguidos pelos conteúdos que abordam e pelo aspecto político, de oposição, que atribuem à Sociologia, os professores desta disciplina se veem como alteridade na escola. A coerção da gestão, de outros professores, de pais de alunos e até mesmo de alunos, feita por mecanismos que vão de aspectos sutis, em micro-tempos –“quando eu falo em classes sociais, vejo alguns alunos me olhando feio” disse a professora Denise – até aspectos mais rígidos, como denúncias e exposições públicas, mostram que seus trânsitos e movimentos fazem emergir as disputas ideológicas na escola.

5. Reformas curriculares, o ensino de Sociologia e o medo do futuro

O medo em torno de conteúdos que podem gerar conflitos se manifesta mais como uma sensação de vigilância do que como algo paralisante para os professores de Sociologia, mas ter respaldo na legislação garante maior tranquilidade a eles. Por outro lado, as reformas curriculares, com destaque para a reforma do ensino médio promulgada em 2017 (Lei No 13.415, de 2017.), significam uma fonte de insegurança quanto ao futuro e movem os professores no sentido de se preparem para mudanças na estrutura da escola e, por consequência, em suas vidas profissionais. Com medo das reformas, da saída da Sociologia da grade curricular, eles se desdobram em fazer outros cursos para garantir possibilidades futuras. Ainda que realizar outros cursos de graduação seja uma prática comum entre professores, no caso da Sociologia, esta opção formativa se dá baseada no medo, na insegurança que sentem por ministrar uma disciplina que, para eles, não está consolidada no currículo:

Eu estou com medo porque é meu sustento. Aí falei: “vou fazer outra faculdade pensando em uma outra possibilidade, abrir um outro caminho”. Porque a lei está me atropelando mesmo. Ano que vem, já não sei o que vai acontecer com a Sociologia, comigo. Ninguém sabe (Professora Raquel).

Me preocupo muito; ser tirada, ser arrancada da sala de aula vai ser uma dor muito grande. Então, eu espero que não dê certo essa reforma do ensino médio, ou então que comecem a dialogar com quem faz parte da realidade educacional desse país, porque não foi isso que aconteceu, essa reforma veio de cima para baixo (Professora Camila).

Se as reformas constantes assustam os professores, de forma geral, no caso dos professores de Sociologia, este medo é potencializado pela trajetória inconstante da disciplina no ensino médio. Além disso, os professores sentem que é uma disciplina que faz oposição ao estabelecido e que muitas vezes não se enquadra no sistema escolar



enrijecido. O sentido político e questionador que os professores de Sociologia atribuem à disciplina é também uma tentativa de diferenciá-la dos demais conteúdos da escola, mas ao diferenciá-la, sentem o medo de que ela possa não seguir como parte do currículo. É um movimento contraditório. Professores e professoras de Sociologia, ingressantes em uma disciplina com trajetória inconstante no sistema de ensino, tentam consolidá-la, mas para isso é preciso conhecer as regras que fundamentam o jogo, que garantem que uma área do conhecimento se legitime. A falta de tradição da Sociologia no ensino médio abre possibilidades de construir novos panoramas de ensino, mas também gera medo e insegurança nos professores, por não saberem como agir, como negociar diante de conflitos existentes no campo educacional.

Para além da questão da disciplina de Sociologia, alguns autores afirmam que as reformas neoliberais na educação têm como base inculcar a cultura do medo nos professores. Macedo (2014) faz esta relação entre o currículo, as reformas e o medo que os professores sentem. Segundo a autora, a cultura do *accountability* na escola faz com que professores fiquem com medo de que sua escola feche por baixo rendimento ou de que seja privatizada, por exemplo, então aderem com mais facilidade às normativas e às bases curriculares voltadas para a avaliação. Taubman (2009) analisa que há um discurso que responsabiliza professores pelo fracasso escolar, mas principalmente por não serem capazes de fazer com que a escola seja um elemento de superação de problemas sociais, fazendo com que sintam medo, vergonha, culpa e sentimento de perda. Este discurso é enfatizado por meios de comunicação, gestores educacionais e empresários em geral que ressaltam o modelo de gerenciamento escolar baseado em avaliações e rankeamentos como solução para os conflitos nas escolas, mas que aumentam a sensação de controle e vigilância sobre professores. Para o autor, são novos medos gerados sobre os docentes que, de forma sutil, cerceiam sua autonomia.

O medo de a Sociologia sair da grade curricular obrigatória e a insegurança que isso gera os afetam não necessariamente quanto a serem demitidos, mas sobre qual futuro terão dentro do próprio sistema de educação. A saída da disciplina vislumbrada pelos professores os atinge em suas subjetividades, é como retirar sua identidade:

Sou professora de Sociologia. Se ela sair, vão tirar tudo aquilo [em] que eu tô me fortalecendo. A cada ano você vai aprimorando a técnica, aprimorando um jeito de



colocar algumas questões, selecionando o que é mais pertinente, e de repente tiram todos os seus instrumentos (Professora Denise).

Considerações finais

Para Taubman (2009), a insegurança é parte inerente à prática docente. Os medos de perder o controle da sala de aula, de os alunos terem desempenhos ruins ou o “frio na barriga” diante de uma nova sala de aula compõem o compromisso dos professores com seu trabalho. Entretanto, há, neste momento, novos medos e que se manifestam com algumas especificidades nos professores de Sociologia, que são produzidos dentro e fora da escola e trazem à tona os conflitos sociais em torno da escolarização. O discurso sobre a violência escolar e sobre as mazelas da educação deixa os professores com medo de ingressar na carreira, mas este medo se dissipa diante da realidade da escola. Os diretores e demais membros da equipe gestora, com medo de perderem os cargos a que são designados, potencializam a cultura da burocracia, da vigilância, da hierarquia, do punitivismo e reforçam sensações de medo nos professores.

A especificidade dos medos dos professores de Sociologia se manifesta mais efetivamente pela insegurança do lugar que a Sociologia ocupa no sistema escolar. As reformas escolares, ao serem elaboradas de forma desarticulada com os professores, mal divulgadas e sem diálogos, ampliam a sensação de que a disciplina de Sociologia não se manterá em longo prazo no currículo, gerando mais medo e inseguranças: “a lei está querendo me atropelar”, como disse a professora Raquel; isso resume a sensação, que pode ou não ser fundamentada, dos professores em relação às políticas educacionais. Desconforto, mal-estar, perseguição, insegurança e exclusão são sensações que fazem parte do momento histórico, marcado pela velocidade, instabilidade e fluxo permanente de mudanças sociais, que reverberam na escola e acentuam a insegurança dos docentes de Sociologia no exercício de suas profissões.

Professores de sociologia encaram o futuro com receio, como é próprio do sistema capitalista, em que mudanças são permanentes. A estabilidade do funcionalismo público é, sem dúvidas, ressaltada: lhes trouxe equilíbrio, inclusive emocional, mas ainda não lhes garantiu a tranquilidade profissional. Seguem inquietos. Mais para as mulheres do que para os homens, a docência em Sociologia na rede estadual paulista tende a ser uma passagem, enquanto buscam outras opções que lhes forneçam melhores condições de trabalho. Mas enquanto estão ali, desfrutam, aprendem, se divertem,



criam. Porém, numa profusão de sentimentos, se assustam, se preocupam, criam estratégias. Como disse o professor Paulo, “Queria seguir dando aulas de Sociologia, adoro o que faço, mas estou pensando em fazer História, acho mais estratégico. Nós vamos virando estrategistas para sobreviver”.

Como nos lembra Lefebvre (1991), no cotidiano se manifestam diversos tempos simultaneamente. O passado inconstante da disciplina se faz presente em suas rotinas, e aturdidos em meio a uma profissão em mudanças, os professores e professoras vislumbam um futuro incerto. Assumem que suas trajetórias estão inscritas num período histórico que se esgotou, se veem na sequência de projetos educacionais dos governos petistas, de onde conseguiram usufruir de alguns direitos que seus pais não conseguiram. O acesso ao ensino superior pela classe trabalhadora os inseriu na universidade, da mesma forma que a Sociologia se tornou obrigatória mediante a ascensão política do PT, colidida pelo impeachment de Dilma Rousseff, o qual representa um ciclo que se encerrou e acentua suas inseguranças. Da mesma forma, a obrigatoriedade da Sociologia lhes encheu de sonhos, lhes deu uma possibilidade de um emprego estável na área que escolheram, mas os sonhos, quando realizados, na cotidianidade, são cheios de pormenores: “o extraordinário do cotidiano era a cotidianidade finalmente revelada: a decepção, o desencanto” (Lefebvre, 1991, p. 15). Contudo é no cotidiano, com suas repetições por dias, semanas, meses e gerações, que as mudanças se consolidam e se reproduzem. Os professores de Sociologia viam na força da lei a garantia da legitimidade da Sociologia, mas duvidam que tenha se alicerçado na cultura escolar. Associada a condições de trabalho pouco atrativas, a história da Sociologia no ensino médio se faz lembrar, com suas idas e vindas, e conjuga cotidianos, entre riquezas e misérias: “enquanto puderem viver o cotidiano, as relações se reconstituem” (Lefebvre, 1991, p. 39).

Referências bibliográficas

- Abbagnano, N. Dicionário de filosofia. 7. ed. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2014.
- Almeida Neto, A. S. Dimensão utópica nas representações sobre o ensino de história: memórias de professores. 2002. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- Barreto, M.; Heloani, R. Violência, saúde e trabalho: a intolerância e o assédio moral nas relações laborais. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 123, p. 544-561, set. 2015.



- Connell, R. W. *Teacher's Work*. Sidney: Macarthur Press, 1985.
- Esteve, J. M. *Mudanças sociais e função docente*. 2. ed. IN: Nóvoa, A. *Profissão Professor*. Lisboa: Porto Celebra, 1995. p. 93-124.
- Frago, A. V. A história das disciplinas escolares. *Revista Brasileira de História da Educação*, 18, p.243–269, 2008.
- Lefebvre, H. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.
- Macedo, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista Científica e-Curriculum*, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.
- Shor, I.; Freire, P. *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- Souza, A. N.; Leite, M P. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, v. 32, n. 117, 2011.
- Taubman, P. M. *Teaching by numbers: deconstructing the discourse of standards and accountability in education*. New York: Routledge, 2009.
- Whitty, G.; Power, S.; Halping, D. *La escuela, el estado y el mercado: Delegación de poderes y elección en educación*. Madrid: Ediciones Morata; A Coruña: Fundación Paideia, 1999.



Em busca de sentido: um estudo sobre trabalho docente e suas perspectivas na educação de jovens e adultos

Fernanda Santos Lima¹

Resumo

O objetivo desta pesquisa constitui-se em compreender o contexto no qual docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos encontram-se inseridos para pensar perspectiva(s) de sentido do trabalho docente nessa modalidade. Como resultado verificamos que os professores se encontram inseridos em uma conjuntura de precarização do trabalho a desvalorização da profissão que revelam o aprofundamento de um estado de crise na esfera educacional que parece se agravar na atual conjuntura brasileira.

Palavras-chave: Trabalho docente; experiência; percepções; sentido do trabalho.

1. Introdução

As sociedades se constituem por meio do trabalho e organizam-se em torno dele. O trabalho não só garante o sustento individual como fornece elementos de estruturação para a constituição da vida coletiva, das relações sociais, das ideologias e das instituições como um todo. (Dal Rosso, 1996)

As condições de trabalho determinam o grau de envolvimento do trabalhador, seu empenho e seu esforço empregado para dar conta das tarefas adicionais. Dal Rosso salienta ainda que qualquer trabalho — seja ele de qualquer natureza — pressupõe determinado grau de intensidade, e esse grau se faz presente em todo e qualquer trabalho executado, seja ele material ou imaterial (Dal Rosso, 2006). Nessa assertiva, infere-se que o termo revela ainda uma ligação ao objeto, e não ao sujeito. Não há sentido em se dizer que o sujeito é intenso, já que o trabalho é o que guarda essa intensidade. É o envolvimento humano, enquanto trabalhador, que se constitui em objeto de estudo propriamente dito das ciências sociais (Dal Rosso, 2013, p. 23).

Se a intensidade traduz esse significado, pensar as causas determinantes do aumento desse esforço e analisar o conjunto de características e condições de trabalho, bem como o ambiente no qual essa atividade é desempenhada, torna-se uma condição necessária (CARDOSO, 2013, p. 358). As condições de trabalho são compreendidas nesse contexto a partir de uma série de elementos, desde o espaço físico em que o



trabalho é executado até aspectos socioeconômicos, culturais, organizacionais, afetivos, etc., que contribuem para esboçar esse cenário complexo em que são desempenhadas as atividades relacionadas ao trabalho (Batista, 2008).

De acordo com Antunes (2009), *“uma vida cheia de sentido fora do trabalho supõe uma vida dotada de sentido dentro do trabalho [...] [e] uma vida desprovida de sentido² no trabalho é incompatível com uma vida cheia de sentido fora do trabalho”* (Antunes, 2009, p. 173). Para que um indivíduo tenha uma vida preenchida de sentido em todas as esferas, é necessário a *“demolição das barreiras existentes entre tempo de trabalho e tempo de não trabalho”* (Antunes, 2009, p. 174).

O trabalho imaterial também sofre transformações por práticas intensificadoras e é capaz de produzir efeitos nocivos sobre a saúde dos trabalhadores (Dal Rosso, 2008). A docência se enquadra nessa categoria de trabalho. Segundo Marx, a produção não-material — ou imaterial — pode resultar

[...] em mercadorias, valores de uso, que possuem uma forma autônoma, distinta dos produtores e consumidores, quer dizer, podem existir e circular no intervalo entre produção e consumo como mercadorias vendáveis, tais como livros, quadros, em suma, todos os produtos artísticos que se distinguem do desempenho do artista executante [...]. (Marx, 1980, p. 403).

Nesse sentido, *“a produção é inseparável do ato de produzir, como sucede com todos os artistas executantes, oradores, atores, professores, médicos, padres, etc. [...]”* (Marx, 1980, p. 403). O que classifica determinado trabalho como produtivo ou improdutivo se veicula unicamente às relações sob as quais os trabalhadores encontram-se organizados, de modo que nada tem a ver com a natureza do produto. Nessa assertiva, *“o trabalho [...] consumido diretamente no processo de produção com vistas à valorização do capital configura-se como produtivo, na medida em que se produz mais-valia”*(Marx, 1980, p. 481).

Artistas e professores, de igual modo que operários, podem ser empregados por capitalistas com objetivo de obtenção de lucro. Para o capitalista *“[...] a natureza do valor de uso e o caráter do trabalho concreto utilizado é totalmente indiferente [...] o trabalho produtivo é puramente meio de obter dinheiro, de produzir mais-valia”* (Marx, 1978, p. 486).

Dessa forma, o trabalho docente em escola pública era considerado improdutivo para Marx, na medida em que havia o objetivo direto da produção de mais-valia para fins



de interesse do capital. Assim, o trabalho produtivo consistiria no trabalho de *“um mestre-escola que é contratado com outros para valorizar mediante seus trabalhos, o dinheiro do empresário [...]”* (Marx, 1978,

p. 486). Saviani parte da afirmativa de que o trabalho docente insere-se na perspectiva de produção imaterial, porém *“[...] os professores das escolas públicas seriam colocados do lado do trabalho improdutivo, uma vez que tais escolas seriam como entidades de prestação de serviço público”* (Saviani, 1987, p. 86).

Segundo Oliveira *et. al.* (2002), a configuração do trabalho em ambiente escolar representa uma maneira específica de organização do trabalho sob o sistema capitalista. No modelo de acumulação, o processo, os meios e a própria força de trabalho são dirigidos particularmente para a finalidade de produção da mais-valia e acumulação de capital. Nesse sentido, a escola, ainda que seja pública, encontra-se inserida em uma dinâmica marcada e permeada por esses traços de organização da produção.

Tardif e Lessard (2014) consideram o aspecto interacional do trabalho docente, reforçando a necessidade de problematização enquanto agenda de pesquisa, ao afirmar que o ato de ensinar constitui-se em *“[...] trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos. Dessa forma, a impregnação do trabalho pelo ‘objeto humano’ merece ser problematizada por estar no centro do trabalho docente”* (Tardif & Lessard, 2014, p. 31). Gadotti e Romão (2007) chamam atenção para o fato de que o ato de *“[...] ser educador não nasce ontologicamente com a pessoa, nem depende de um despertar mágico ou de uma iluminação súbita da consciência [...]”* (Gadotti & Romão, 2006, p. 63). Nesse sentido, consideram que esse processo se dá por meio de uma construção que passa pelo saber adquirido, mediante a teia de relações que acabam por produzir convicções e compromissos.

A educação é traduzida pelo artigo 205 da Constituição Federal de 1988 como direito garantido a todo cidadão brasileiro, de modo que é constituído enquanto dever do Estado e da família com o intuito de desenvolvimento do indivíduo de forma plena, no que se refere ao exercício da cidadania e desenvolvimento de aptidões para o trabalho. O direito a educação é tido como conquista no mundo ocidental somente no século XVIII, a partir da constituição de um Estado de Direito com a Declaração Universal dos Direitos Humanos. No caso brasileiro, a legislação tem como instrumentos garantidores de tais direitos em primeira instância a Constituição Federal de 1988, seguida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Estatuto da Criança e do Adolescente



(ECA) e, além disso, as leis que regulamentam o processo de distribuição do financiamento e o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014 com vigência de 10 anos (2014-2024) (Lisniowski, 2016).

Nessa perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é definida pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB) como modalidade de ensino da educação básica, destinada ao atendimento de indivíduos que não tiveram oportunidade de acesso e/ou permanência no ambiente escolar e, portanto, não puderam concluir os estudos na idade regular (Brasil, 1996, p. 30). Constituída por indivíduos jovens, adultos, idosos, com necessidades educacionais especiais ou não, trabalhadores da cidade e do campo, permeada pela diversidade, complexidade e pluralidade, a EJA traz em sua composição sujeitos com tempos e espaços de aprendizagem distintos e igualmente dotados de saberes e valores culturais diversos (Distrito Federal, 2014, p. 12). A especificidade da EJA reside no fato de que o estudante é essencialmente um trabalhador que se encontra submetido a condições de mobilidade e/ou alterações no turno de trabalho, ao cansaço, etc., (Gadotti e Romão, 2007) para participarem das aulas abrem mão de momentos de descanso e convívio junto aos familiares e adequam sua rotina em prol disso (Oliveira, 2002).

Na EJA o trabalho é uma questão muito presente. Seja porque os alunos estão tentando manter seus empregos, seja porque estão tentando se qualificar para conseguir um, seja porque acreditam que só com educação poderão consegui-lo mais adiante. Mesmo os jovens que nunca tiveram essa experiência atribuem grande importância à escola para conseguirem uma profissão (Gonçalves, 2014, p. 39). (Barcelos, 2006), salienta que a EJA se constitui em um importante elemento de inserção das camadas populacionais historicamente excluídas e, segundo Arroyo, os personagens dessa modalidade são “[...] domésticas ou pedreiros, serventes, limpadores/as de rua, de escritório, ou serventes nas escolas, nos espaços públicos”. (Arroyo M. G., 2017, p. 23), “[...] são jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia” (Arroyo, 2006:22) e assinala o fato de que essa modalidade cria condições de acesso a espaços de debate e participação da vida pública em seus mais diversos modos (Koch, 2014), e cria possibilidades de inclusão (Koch, 2014, p. 43).

Para Arroyo, o descrédito ainda é uma marca presente nessa modalidade. Descrências estas “[...] que têm raízes fora, na persistência de estruturas, nas relações de classe, gênero, raça, nas relações de produção na cidade [...]. Descrências que o golpe



reafirma” (2017, p. 30). A *educação dos periféricos* (Arroyo M. G., 2017), revela espaços periféricos no próprio sistema educacional e nas políticas públicas. O descaso com a EJA se evidencia, por exemplo, pelo fechamento de turmas no período noturno em escolas do Distrito Federal.

Considerando esse cenário permeado por dilemas, contradições e especificidades, pensar o trabalho docente nessa modalidade de ensino constitui-se em algo fundamental, na medida em que tais elementos trazem uma série de implicações para o fazer docente. Dessa maneira, voltamos nossos olhares para a EJA em uma tentativa de ampliar os debates nesta área, com o objetivo de trazer contribuições sobre possibilidades de constituição de uma educação de qualidade.

A Educação de Jovens e Adultos na atual conjuntura brasileira

Desde agosto de 2016 o Brasil encontra-se em uma conjuntura de profunda instabilidade mediante uma série de atentados a ordem democrática – evidenciada pelo processo de *impeachment* – golpe – da presidenta Dilma. A assunção de Michel Temer à presidência representou a retomada ao projeto neoliberal que culminaram no apagamento dos direitos sociais nas mais diversas esferas – a exemplo, a aprovação da Reforma Trabalhista em 2017 – e, no campo educacional expressa pela reforma do Ensino Médio – que revelam com clareza os planos de mercantilização da educação – e pela onda repressiva da “Lei da Mordaza”, ou Escola sem Partido.

A atual conjuntura – com a eleição do então presidente Jair Bolsonaro – revela um futuro ainda incerto ao país e à educação como um todo. Nesse sentido, a EJA também tem sido permeada por incertezas, com a dissolução da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) – órgão responsável pela EJA e outras modalidades como a Educação do Campo e a Educação nas Prisões. Em substituição, o MEC instituiu duas novas secretarias, denominadas Secretaria de Alfabetização (Sealf) e Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação (Semesp), por meio do Decreto nº 9.465, 2 de janeiro de 2019. No decreto que as instituiu, entretanto, não há nenhuma diretoria específica dedicada à modalidade e as estratégias e princípios da EJA tampouco aparecem no desenho atual da Política Nacional de Alfabetização.

Essa invisibilização da EJA na estrutura administrativa do MEC culmina no risco de que as demandas educacionais para este público não sejam institucionalmente respondidas de maneira efetiva, reforçando sua trajetória permeada por



descontinuidades, entre avanços e retrocessos, ao passo em que “[...] a erradicação do analfabetismo com a oferta de EJA ainda é um sonho distante, em decorrência da omissão do Estado em relação à garantia do direito à educação (Freire, 2016, p. 39). Após 31 anos de Constituição Federal de 1988 e 23 anos de LDB, “a EJA ainda continua na sala de espera” (Haddad & Ximenes, 2014, p. 255).

Percursos metodológicos e técnicas de pesquisa

Em “*Sociologia da Experiência*”, François Dubet articula a noção de experiência para designar condutas sociais, onde parte da afirmação de que a sociedade moderna “*possui uma unidade funcional complexa que permite a análise em termos de sistemas nos quais cada elemento só tem utilidade pela combinação que o liga ao sistema geral da sociedade*” (Dubet, 1994, p. 47). Desse modo, a noção de experiência é apreendida por ele de uma maneira que permite mediação entre sujeito e sociedade. Nesse sentido, o objeto da sociologia da experiência se constitui na subjetividade dos atores, cuja postura encontra-se menos vinculada a um postulado ontológico, associado a condição humana, do que efetivamente a uma necessidade de método, pois é elemento essencial de que dispõe a sociologia da ação. Nessa lógica, a subjetividade dos atores deve ser levada a sério, não porque representa “[...] a expressão de uma verdadeira liberdade, mas porque é testemunha da própria experiência, da necessidade de gerir várias lógicas [...]” (Dubet, 1994, p. 101). O papel do sociólogo então se constitui na leitura destas experiências onde verificam-se “[...] coisas em jogo e problemas sociais” (Idem). Para o autor, as lógicas da ação não são totalmente condicionadas pelo ator, uma vez que são também condicionadas pela natureza do sistema social ao qual encontra-se inserido. Significa dizer que “[...] os elementos que compõem a experiência social não pertencem ao ator, mas lhe são dados e preexistem a ele, ou lhe são impostos por meio de uma cultura, das relações sociais, dos constrangimentos de situação ou de dominação” (Dubet, 1994, p. 139).

Tendo em vista o objeto desta pesquisa, nos amparamos em Dubet na medida em que interpretamos o trabalho enquanto experiência social, utilizando-nos de uma abordagem mista – qualitativa e quantitativa – ao nos apoiarmos também na concepção bourdieusiana do “pensar relacional”, compreendida aqui como condição necessária para interpretação dos resultados, tendo em vista o fato de que a realidade é relacional e as relações constituem-se em elemento central no mundo social (Bourdieu, O poder simbólico, 2004). Em relação aos procedimentos de coleta de dados, foi realizada a aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas³ onde contamos com a



participação de 51 professores da rede pública de ensino do Distrito Federal que atuam no 3º segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno, ao longo do primeiro semestre de 2019, em cinco escolas localizadas em diferentes regiões da capital federal.

Apresentação de resultados e considerações finais

Como a pesquisa ainda se encontra em andamento, optamos pela apresentação do que consideramos os principais resultados obtidos, reconhecendo o fato de que as afirmações aqui condidas não são generalizáveis a todo o cenário brasileiro. Nossa intenção é lançar bases para contribuições de alcance mais amplo, como pensar construções de representações sobre o trabalho docente em EJA a partir de diferentes regiões do país condicionadas às condições existentes de vida e trabalho.

Um dos maiores desafios postos pela maioria dos educadores refere-se à necessidade de lidar com diferentes perfis em sala de aula. Sobre processos formativos para atuação na modalidade, a maior parte dos professores entrevistados afirmou não ter tido qualquer contato com a modalidade ao longo da graduação. A maioria também afirmou já ter realizado cursos de formação oferecidos pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação do DF (EAPE), há pelo menos 4 anos, e, na maior parte dos casos, não apresentavam qualquer ligação com EJA.

Dentre os motivos elencados pelos professores enquanto justificativa para a baixa adesão aos cursos fornecidos, os principais elementos destacados pelos professores foram a não obrigatoriedade de realização de cursos de formação para atuar na Educação de Jovens e Adultos e a falta de tempo, associada a dificuldade de assumir mais uma tarefa em sua rotina de trabalho. Dessa maneira, a partir dos elementos elencados, identificamos a existência de defasagem nos processos formativos dos professores da Educação de Jovens e Adultos da rede pública de ensino do Distrito Federal.

A formação do professor, sobretudo a do educador de jovens, adultos e idosos para Haddad (2005) deve ser pensada enquanto ação permanente, na medida em que essa educação continuada se constitui em seu próprio cotidiano, no contato com as diferentes realidades e saberes dos estudantes.

Sobre sentidos e representações do trabalho em EJA, a partir dos relatos colhidos mediante entrevistas com os professores, fica bastante evidente a ideia de educação



enquanto elemento que possibilita a condição de existência.

Qual o sentido? Para mim é quase o sentido da vida. Em quase 20 anos trabalhando, vai mudando a percepção. Antes eu era ambiciosa, queria que meus alunos fossem para a academia, porque era onde eu vivia. [...] Hoje eu não tenho mais isso. Eu quero, lógico, incentivo. Mas [...] se eu conseguir fazer com que ele desempenhe um currículo, escreva um currículo, para não ficar igual e não seja jogado fora em uma seleção, que ele consiga falar que ele precisa daquele emprego, vamos para o próximo desafio. Foi diminuindo para o micro, porque a realidade das periferias... [...] Eu tenho que me inserir ali e enxergar uma possibilidade de resgatá-lo dali com o que dá ali, não é fantasiar [...]
(Professora L.)

Outro discurso bastante afirmado é de que o acesso à educação a jovens, adultos e idosos desempenha importante papel de combate e superação a violência em suas mais diversas formas, é uma ideia elencada a partir da fala do professor V.:

A libertação em um sentido mais amplo, promove a quebra de alguns tabus que nós temos que quebrar, e isso faz parte. É normal nós nascermos ou sermos imiscuídos nesses tabus, etc.? [...] que a minha rua, a minha cidade, a minha cultura, ela é tão importante quanto a de qualquer outro. Não é só a minha. Então, por exemplo, é a libertação. O respeito às diferenças... é incrível como cada vez mais as pessoas definem esses problemas com mais exatidão, porém a gente combate com menor rigor. Quanto maior a exatidão na definição desses problemas, como vem ocorrendo agora, mais a gente combate com menos vigor. Pelo o contrário, ainda acontecem. A questão do feminicídio⁴. [...] A questão da violência. A escola, o ensino, a educação como um todo não ser um elemento concorrente para o combate e erradicação de toda a forma de violência, é uma perda de tempo. (Professor V.)

Em sua obra *Educação e emancipação*, (Adorno, 1995) realiza uma profunda reflexão sobre educação partindo do exemplo de Auschwitz, partindo da afirmativa de que qualquer debate sobre metas em educação deve necessariamente ter como preocupação central evitar que tal atrocidade torne a acontecer. Se contrapor a repetição de tal evento passa pela necessidade do reconhecimento de mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometerem tais atos e, mais do que isso, é necessário revelá-las a si próprias, com o intuito de despertar uma consciência geral de não reincidência. Para Arroyo, é necessário desvelar e desconstruir os elementos estruturantes “[...] de segregação, repressão e extermínio” (Arroyo M. G., 2017, p. 246). Nesse sentido, compreender o racismo e sexismo que tanto violentam estes indivíduos como elementos “[...] estruturantes dos padrões capitalistas de expropriação dos



direitos humanos mais básicos” (idem) como o direito à vida por exemplo, constitui-se em elemento fundamental para a uma educação como prática libertária.

Em relação ao exercício da docência, a falta de reconhecimento é um elemento bastante presente na fala dos professores. Os principais elementos elencados referem-se à *desvalorização da profissão docente, invisibilidade da EJA, falta de recursos destinados à modalidade e a violência.*

Os principais elementos apontados como fatores de desvalorização da profissão referem-se a questão salarial, a falta de políticas de valorização à profissão e a falta de cursos voltados especificamente para a modalidade.

Professor por si só já é desvalorizado, e o professor do noturno e EJA é só mais um. São várias situações... falta de reconhecimento do professor, falta de valorização (salarial), faltam programas de governo que busquem valorizar mais o professor e ultimamente as políticas adotadas pelo MEC são de completo desmonte da educação.
(Professora F.)

É perceptível a ideia de que a desvalorização docente é um elemento de caráter estrutural e não se vincula de maneira única a EJA. Outra ideia elencada refere-se a perda de prestígio social, conforme descrito abaixo:

Os professores perderam muito prestígio social. Hoje dizer que é professor é quase assumir "atestado de pobreza". Baixos salários dos profissionais de educação.
(Professor B)

A ideia de invisibilidade da EJA é bem presente nas descrições realizadas pelos professores transparecendo a ideia de “educação de segunda classe”, que sugerem uma condição de subalternidade⁵ expressa em todo seu processo histórico constitutivo no cenário brasileiro, mediante as ações do Estado e formulação de políticas públicas, permeado por avanços e retrocessos entre um governo e outro.

Servindo a interesses hegemônicos de uma elite, o acesso à educação à população jovem, adulta e idosa é limitado, conformando a classe trabalhadora aos interesses de uma sociedade capitalista em busca de mão de obra ao menor custo possível. As classes subalternas foram dessa maneira cerceados de usufruir de seus direitos civis, políticos e sociais, e, na esfera educacional, ocuparam lugar de desprestígio no acesso a elementos culturais.



Bourdieu afirma que o sistema escolar – respaldado pela ideologia de “*escola libertadora*” – não se constitui em um elemento de mobilidade social, como somos culturalmente estimulados a pensar. Na verdade, tudo tende a mostrar que “[...] é um dos fatores mais eficazes de conservação social”, (Bourdieu, 2007, p. 41) na medida em que, de alguma forma, legitima desigualdades sociais. Tais mecanismos de eliminação encontram-se presentes em toda a trajetória escolar e se tornam ainda mais notórios no quando se verifica a questão do acesso ao ensino superior, por exemplo.

A falta de recursos destinados a modalidade é outro elemento trazido pelos professores entrevistados que indicam sinais do que parece apontar para um momento de declínio da modalidade nas escolas do DF. Nesse sentido, salientou-se a ocorrência de fechamento de turmas de EJA no 1º semestre de 2019, parte de um projeto de desvalorização de cunho neoliberal.

O cenário que se configura por meio dos relatos, expressam uma conjuntura de “mal-estar” docente que a profissão vem sofrendo em detrimento das constantes mudanças e contradições do cenário educacional. Este cenário de crise da profissão docente

[...] arrasta-se há longos anos e não vislumbram perspectivas de superação em curto prazo. As consequências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: elevados índices de absenteísmo e abandono, desmotivação pessoal, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e indisposição constante, recursos de desculpabilização e ausência de reflexão crítica sobre a ação profissional, etc. (Nóvoa, 1995, p. 95).

Os sentidos atribuídos pelos professores expressam o estigma⁶ da profissão, que não se limita expressamente à atuação na Educação de Jovens e Adultos, mas encontra-se vinculado ao próprio “ofício”. Nas palavras de Arroyo (2013):

A dificuldade de afirmar nosso ofício como um saber específico, profissional passa pela imagem social tão pobre e tão utilitarista, tão provada e tão adestradora, que nos acompanha e desempenhamos desde a escolinha [...] A imagem pobre que a sociedade tem do magistério, tem como base o próprio papel empobrecido dos professores que desempenhamos, e a própria visão empobrecida de educação primária, elementar, preparatória, que herdamos desde a construção do sistema público de instrução no Império. No profissional médico vemos uma garantia do direito humano à saúde, não vemos um preparador técnico para estarmos em forma e competir em carreiras ou jogos (Arroyo M. , 2013, p. 193)



Em relação a jornada de trabalho⁷, verificamos que a maioria dos professores cumprem carga horária de 60 horas semanais onde desempenham dupla jornada, se dedicando a uma atividade remunerada ao longo do dia e em contra turno lecionando em turmas de EJA.

Quando questionados sobre tempo disponível para descanso/lazer, a maioria dos professores afirmou não considerar suficiente. Dentre os principais motivos afirmados, destacam-se: (i) carga horária semanal elevada; (ii) carga de trabalho elevada; (iii) acúmulo de tarefas; (iv) realização de atividades extraclasse como planejamento de aulas e correções de atividades avaliativas; e (v) atividades relacionadas ao lar.

Solicitamos aos educadores entrevistados que descrevessem suas apreensões sobre as condições de trabalho no ambiente escolar, um dos elementos maior recorrência nos relatos se refere a falta de materiais didáticos adequados para a modalidade.

[...] os recursos são muito poucos, existe uma falta de material terrível. O EJA tem toda uma carência, toda uma necessidade diferente do regular, e isso não é visto. [...] de uma forma geral, não existe um material só para o EJA. Tanto que os livros do regular, quando sobram, vão para o EJA, mas não se adequam. É um ou outro capítulo que a gente consegue aproveitar. Na maior parte das vezes, a gente faz o próprio material. Às vezes na escola falta folha, que é o básico para você poder trabalhar. (Professora P.)

[As condições de trabalho] São precárias. [...] Falta material... a maioria é carente, e eu acho que o ensino público deveria suprir tudo isso, e não supre. [...] Tem muitos professores que fazem isso [elaborar material]. Eu não faço. Que fazem apostila e cobram da escola, cobram do aluno. Eu na maioria das vezes prefiro fazer aula expositiva no quadro e se eu tenho algum material eu dou para eles. (Professor R.)

A falta de materiais didáticos para EJA produz a necessidade de que os próprios professores elaborem o material a ser utilizado com os alunos. A falta de recursos destinados ao funcionamento das escolas, que compromete o fornecimento de itens básicos para seu funcionamento como papel por exemplo, prejudica a distribuição do material produzido pelos professores aos alunos de maneira gratuita, uma vez que na maioria dos casos os próprios professores se veem obrigados a arcar com este custo.

A sensação de insegurança e o medo da violência são outros elementos presentes nos relatos dos professores.



[...] o medo da violência acho que tem em qualquer escola. Como a escola, para o público de EJA, ela é aberta, não tem controle de portão, não tem controle de entrada, isso dá uma sensação de insegurança. Acho que essa condição de você ficar receoso de se vai acontecer alguma coisa, se vai chegar alguém que está mal-intencionado, você vai ao banheiro e fica meio preocupado, acho que essa sensação de fragilidade, de vulnerabilidade, isso é uma condição ruim. (Professora B.)

[...] a insegurança, de modo geral, que permeia, que cerca a escola, o perímetro da escola que é complicado. Às vezes tenho que terminar minha aula mais cedo, porque tem um grupo de alunos que ficou por último e tem receio de sair mais tarde ainda por conta do risco que corre nesse retorno para casa, então isso acaba influenciando também na nossa rotina. A nossa escola não faz intervalo, a gente começa a aula mais cedo, a gente não faz intervalo para dar oportunidade para esses alunos que saem um pouquinho mais cedo por conta do risco que alguns bairros aqui na cidade que a gente conhece bem. (Professor A.)

A partir dos elementos apresentados é possível inferir a existência de sobrecarga de trabalho na docência em Educação de Jovens e Adultos do DF, tendo em vista o fato que os professores desempenham duplas jornadas, com o objetivo de complementação da renda familiar, configura-se como trabalho intenso e precário. Além disso, desvalorização da profissão mediante a falta de políticas de valorização a produção, a falta de recursos aplicados à modalidade revela o aprofundamento de um estado de crise no campo educacional que parece se agravar na atual conjuntura, diante da defesa e implementação de políticas seguindo aos ideais e interesses de cunho neoliberal.

Referências Bibliográficas

- Adorno, T. W. (1995). Educação Após Auschwitz. Em T. W. Adorno, *Educação e emancipação* (pp. 119-138). São Paulo: Paz e Terra.
- Antunes, R. (2009). *Os sentidos do trabalho*. São Paulo: Boitempo.
- Arroyo, M. (2013). *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Arroyo, M. G. (2017). *Passageiros da noite: do trabalho para EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Barcelos, V. (2006). *Formação de Professores para a Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: Vozes.



- Batista, A. S. (2008). Condições de trabalho dos Agentes Penitenciários do Distrito Federal e de Goiás. . Em S. D. Rosso, & J. A. (Orgs), *Condições de trabalho no limiar do século XXI* (pp. 163-171). Brasília: Época.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1972). *A Construção Social da Realidade*. . Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P. (2004). *O poder simbólico* (7 ed.). (F. Tomaz., Trad.) Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P. (2007). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Em M. A. Nogueira, & A. (. Catani, *Escritos de educação* (9 ed., pp. 39–64). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Brasil. (20 de dez de 1996). LEI 9.394, DE 20 DE Dezembro DE 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF. Acesso em 28 de nov de 2019, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.ht
- Cardoso, A. C. (2013). Organização e intensificação do tempo de trabalho. *Sociedade e Estado*, 358.
- Dal Rosso, S. (1996). *A jornada de trabalho na sociedade: o castigo de Prometeu*. São Paulo: LTr.
- Dal Rosso, S. (2008). Intensificação do trabalho – teoria e método. Em S. Dal Rosso, & J. A. FORTES, *Condições de trabalho no limiar do século XXI*. Brasília: Época.
- Dubet, F. (1994). *Sociologia da Experiência*.
- Fórum Brasileiro De Segurança Pública – FBSP (2019). *Anuário brasileiro de segurança pública*. Edição XIII. São Paulo. Disponível em http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Anuario-2019-FINAL_21.10.19.pdf. Acesso em: 20 set. 2019.
- Freire, P. C. (2016). Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos: contradições e possibilidades. *Revista Brasileira de educação profissional e psicológica*, 1, 34-43. Fonte: <http://www2.ifrn.edu.br>
- Gadotti, M., & Romão, J. E. (2006). *Educação de jovens e adultos: teoria prática e propost* (8 ed.). São Paulo: Cortez.
- Goffman, E. (1891). *Estigma - notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. (M. Lambert, Trad.)
- Gonçalves, R. (2014). Educação de Jovens e Adultos e o mundo do trabalho. Em M. H. Laffin, *Educação de jovens, adultos e idosos na diversidade: processos de intervenção na realidade escolar e social*. Florianópolis: Apoio.



Haddad, S. (2005). O exame nacional de certificação de competências em jovens e adultos- enceja. Em F. J. (Org.), *Avaliação educacional em debate: experiências no Brasil e na França* (pp. 81-89). São Paulo: Cortês.

Haddad, S., & Ximenes, S. (2014). A educação de pessoas jovens e adultas na LDB: um olhar passados 17 anos. Em I. (. Brzezinski, *LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões e compromissos* (pp. 233-255). São Paulo: Cortez.

Koch, L. L. (2014). Formação Docente para Educação de Jovens e Adultos. Em M. H. Laffin, *Educação de jovens, adultos e idosos na diversidade: processos de intervenção na realidade escolar e social*. Florianópolis: Apoio.

Lisniowski, S. A. (2016). Legitimidade jurídico-democrática do direito à educação. Em M. Z. (Org.), *Organização Da Educação Brasileira: Marcos Contemporâneos*. (1 ed., pp. 58-96). Brasília: Editora UnB.

Marx, K. (1980). *O Capital - crítica da economia política*. Boitempo.

Nóvoa, A. (. (1995). *Os professores e a sua formação* (2 ed.). Lisboa: Dom Quixote.

Oliveira, D. A. (11 de jul/dez de 2002). Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas consequências para os professores. *Trabalho & Educação*.

Saviani, D. (1987). *Ensino público e algumas falas sobre a universidade*. São Paulo: Cortez.

Tardif, M., & Lessard, C. (2014). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Notas

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Brasília (UnB). Apresento meus agradecimentos à Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF) pelo fomento à participação deste evento. Para contato: fslima26@gmail.com.

² Para Berger e Luckmann (1972), a realidade é construída a partir da vida cotidiana, “interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente” (Berger & Luckmann, 1972, p. 35). A vida cotidiana é partilhada com os indivíduos que se encontram ao redor tendo em vista o fato de que este movimento de “estar face a face” é o que permite tal construção. Sendo assim, os autores admitem a ideia de “múltiplas realidades” (p. 38), ao partirem da ideia de que a realidade é constituída à partir de um processo dialético entre realidade objetiva e realidade subjetiva, na medida em colocam em evidência a questão da intersubjetividade como importante neste processo, elemento este que não só



diferencia a vida cotidiana de outras realidades como também difere um indivíduo dos demais no mundo.

³ Partir da fala dos trabalhadores constitui-se em elemento central para esta pesquisa considerando o fato de que concordamos com a premissa de que “a linguagem se constitui em um sistema de sinais vocais dotada da “capacidade de comunicar significados, que são expressões diretas da subjetividade (Berger e Luckmann: 1972: 55). Nesse sentido, ainda de acordo com os autores, a linguagem permite a tipificação de experiências a partir de agrupamentos e construções de categorias de representação simbólica (idem: 59).

⁴ A lei 13.104/2015 altera o Código Penal incluindo o feminicídio como uma das formas qualificadas de homicídio, enquadrando-se em casos de mortes de mulheres em decorrência de violência doméstica e familiar ou por menosprezo/discriminação pela condição de ser do sexo feminino. De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2019 realizado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, a escolaridade é um dos elementos de vulnerabilidade social, na medida em que 70,7% das vítimas de feminicídio cursaram até o ensino fundamental enquanto 7,3% tem ensino superior.

⁵ Nos parece apropriada a utilização do termo, na medida em que tal perspectiva revela a existência de relações entre classes – cujas bases encontram-se ancoradas em subordinação dos interesses de classes subalternas aos da classe dominante – amparando-nos aqui na concepção gramsciniana da condição de subalterno.

⁶ Nesse sentido, recorro a (Goffman, 1891) em sua análise sobre estigma, na medida em que, para compreender o conceito de estigma, antes é necessário compreender o conceito de identidade social virtual – caráter imputado ao indivíduo – e identidade social real – atributos aos quais ele prova possuir. Quando existe discrepâncias entre estas identidades de maneira negativa, surgem os estigmas.

⁷ Segundo Dal Rosso, o tempo de trabalho refere-se ao “*espaço de tempo que as pessoas empregam nas ações destinadas a ganhar a vida, seja sob a forma de trabalho autônomo ou heterônomo [...]*” (Dal Rosso, 1996: 26). Nessa assertiva, concordamos com a concepção de tempo de trabalho e utilizamos aqui a ideia de jornada de trabalho enquanto sinônima, entendendo que o tempo de trabalho se trata do tempo destinado à produção da própria subsistência e o tempo não dispendido em trabalho – aqui denominado enquanto tempo de não trabalho – como tempo disponível em que se “[...] está fora da compulsão de ganhar o pão cotidiano” (Dal Rosso, 1996: 32-33).



La indiferencia social en las prácticas pedagógicas hacia los niños desplazados en el centro educativo amigos de la naturaleza¹

Margarita Angulo Pinilla

Yesica Montenegro

Introducción

El país atraviesa una situación crítica frente al conflicto armado y nosotros por pertenecer a esta sociedad hacemos parte de ella, ya sea como dice Fernando Bermúdez Ardila por acción u omisión, ante este panorama, es cuestionable el lugar que están ocupando los sujetos quienes no cuestionan la realidad y las consecuencias que este conflicto ha generado.

Una de las consecuencias de este conflicto armado es el desplazamiento, esa necesidad en la que se ven familias enteras de marcharse y dejarlo todo por cuanto han luchado para conservar lo más importante, la vida y sus seres queridos. En este contexto los niños y niñas, transforman su realidad al llegar a las ciudades y ver trasfiguradas sus vidas por la violencia, siendo en gran parte actores partícipes del conflicto, aquí aparece la escuela como un lugar en el que no solo se busca impartir conocimientos sino transformar de forma positiva la vida de los niños y jóvenes, en donde los docentes afrontan las consecuencias de la guerra y sus impactos en la vida de sus estudiantes.

En relación con esta problemática, las prácticas pedagógicas de los docentes deben permitir reducir la indiferencia social frente al desplazamiento para que los estudiantes víctimas de este flagelo puedan lograr superar un pasado que los persigue en el presente, generando una verdadera conciencia sobre una problemática social y posibilitando una construcción de una conciencia reflexiva y de un pensamiento crítico que en los estudiantes los ayude a construir una sociedad del respeto y del reconocimiento por el otro.

Palabras clave: Indiferencia, prácticas pedagógicas, perspectiva crítica de las prácticas, desplazamiento, conflicto armado.

Objetivo general

Caracterizar la indiferencia social en las prácticas pedagógicas hacia los niños desplazados en el Centro Educativo Amigos de la Naturaleza.



Objetivos Específicos

- Identificar la presencia o no de la indiferencia social hacia los niños desplazados en el Centro Educativo Amigos de la Naturaleza
- Determinar si en las prácticas pedagógicas se reconocen elementos que permitan establecer si hay indiferencia o no frente al tema del conflicto armado.
- Establecer cómo se aborda el desplazamiento desde la escuela en las prácticas pedagógicas.
- Vislumbrar algunas estrategias de enseñanza que se puedan implementar en las prácticas pedagógicas para reducir la indiferencia social.

Problemática

Colombia presenta una situación crítica frente al conflicto armado y nosotros por pertenecer a esta sociedad hacemos parte de ella, ya sea como dice Fernando Bermúdez Ardila por acción u omisión, “por acción, son las personas que hoy están al margen de la ley y pertenecen a grupos ilegales; por omisión, las personas que pasivamente se conforman viendo cómo la sociedad, nuestro núcleo familiar y las instituciones del estado han sido penetradas por el conflicto armado y la corrupción” (Bermúdez, p. 34) ante este panorama, es cuestionable el lugar que están ocupando los sujetos quienes no cuestionan la realidad y las consecuencias que este conflicto ha generado.

Una de las consecuencias de este conflicto armado es el desplazamiento, esa necesidad en la que se ven familias enteras de marcharse y dejarlo todo por cuanto han luchado para conservar lo más importante, la vida y sus seres queridos. Es así como los desplazados obligados por los grupos armados se ven en la necesidad de formar asentamientos en las grandes urbes generando en las familias una sensación de interferencia en sus destinos como sujetos, frustrando, menoscabando o postergando se realización personal en palabras de Matilde Zavala citado por los miembros del grupo de memoria histórica (2009, p.355).

En este contexto los niños y niñas, transforman su realidad al llegar a las ciudades y ver trasfiguradas sus vidas por la violencia, siendo en gran parte actores partícipes del conflicto. Es aquí donde aparece la escuela como un lugar en el que no solo se busca impartir conocimientos sino transformar de forma positiva la vida de los niños, niñas y jóvenes, en donde los docentes afrontan las consecuencias de la guerra y sus impactos



en la vida de sus estudiantes, buscando desarrollar importantes procesos para restaurar el tejido social y establecer la cultura de paz (Miembros del grupo de memoria histórica, 2009, p. 190).

En relación con esta problemática, las prácticas pedagógicas de los docentes deben permitir reducir la indiferencia social frente al desplazamiento para que los estudiantes víctimas de este flagelo puedan lograr superar un pasado que los persigue en el presente, generando una verdadera conciencia sobre una problemática social y posibilitando una construcción de una conciencia reflexiva y de un pensamiento crítico que en los estudiantes los ayude a construir una sociedad del respeto y del reconocimiento por el otro.

Estas prácticas mostrarán un nuevo referente entre educación y conflicto, que permitirá aprender a aprender de otra manera, enseñar de otra forma y asumir el proceso de aprendizaje como uno de transformación donde teorías como el constructivismo y la crítica estén acorde al fomento de valores, la aceptación del otro a la cooperación y a la justicia (Equipo Observatorio para la paz, 2010, p.10).

Estas se presentan como la posibilidad para reducir la indiferencia social en la que vive la sociedad colombiana e iniciar desde la escuela un proceso de comprensión sobre la realidad del país sobre el desplazamiento y son los docentes desde sus prácticas pedagógicas que posibilitan la reflexión y construcción de nuevos espacios de discusión, sin embargo en el escenario de la escuela se hace necesario determinar dichas estrategias de enseñanza, dado que no se identifican en el escenario de lo educativo dichas propuestas que permitan construir una nueva sociedad que genere en la escuela y en los maestros nuevas opciones de enseñanza sobre los problemas sociales que los permean constantemente.

Metodología

Para comprender la realidad que viven los sujetos y la sociedad se hace necesario investigar para poder transformar y reflexionar. Con esta necesidad los investigadores apelan a la investigación cualitativa para el “análisis que se establece en la investigación cualitativa puede denominarse análisis cualitativo y dese él se realizan aproximaciones globales a situaciones sociales determinadas para explorarlas, describirlas y comprenderlas” (Salinas, 2000, p. 144).



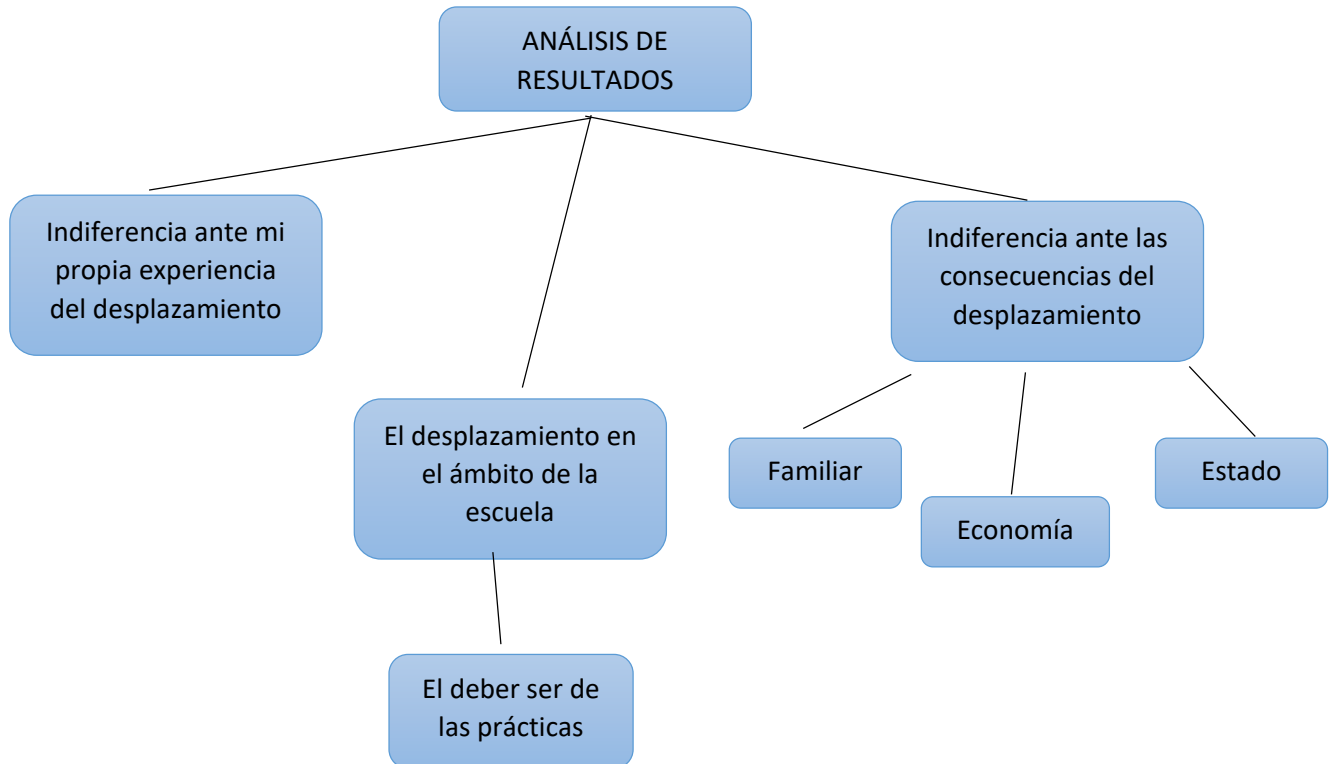
Tipo de investigación

La investigación realizada en el centro amigo Amigos de la naturaleza fue de carácter descriptivo-exploratorio, reconociendo según Danhke citado por Hernández (2003) que el carácter descriptivo “busca especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (2003, p.117). Es decir, recolectar información para conocer diversos aspectos, dimensiones o componentes de un fenómeno que se quiere investigar.

Población

El Centro Educativo Amigos de la Naturaleza se fundó en el año 1997 después de iniciar un acercamiento a la comunidad del barrio Caracolí, por parte de la Policía Nacional. En la actualidad se cuenta con dos sedes, Caracolí y Quiba, la población de estos barrios se encuentra dentro de los sectores económicamente menos favorecidos de la ciudad, debido a que esta comunidad está conformada por personas que han sido víctimas del desplazamiento forzado, reinsertados de grupos al margen de la ley y demás personas que buscan en la ciudad un mejor futuro para su familia.

Dado este contexto, se seleccionaron 14 estudiantes desplazados de diferentes regiones del país, entre las edades de 8 a 12 años, cada uno con historias de vida diferentes por la forma en que fueron expulsados de sus lugares de origen, pero en común por la realidad vivida desde el desplazamiento y el dolor que este género en sus vidas. La población sujeta de estudio fue seleccionada bajo los criterios anteriormente nombrados: desplazado de diferentes regiones, diferente grado académico, edades diferentes y causa del desplazamiento distinto.



*Análisis de resultados
Fuente: Elaboración Propia*

Conclusiones

El análisis de resultados, permitió comprender y conocer la realidad que viven los niños desplazados en el Centro Educativo Amigos de la Naturaleza, pero si bien el análisis permite conocer las opiniones y reflexiones de los docentes y estudiantes en un contexto hostil y con una historia de vida como el desplazamiento, este apartado pretende exponer las conclusiones a las que llegamos como grupo de investigación y ofrecer algunos aportes para que este sea el inicio de un nuevo ciclo de investigaciones para otros interesados en el tema.

Los niños con condiciones de desplazamiento llegan a las ciudades buscando ser comprendidos y ser aceptados, sin embargo esa aceptación lleva a que callen sus historias de vida y el dolor que estas acompañan, por eso la escuela debe replantearse la idea impuesta de contenidos y competencias y debe privilegiar a los sujetos que tienen la inmensa necesidad de contar para compartir y desde ese escuchar es posible pensar en el conocimiento, el conocimiento es vida y para la vida por eso no es posible relegar a los sujetos ante los discursos que piden masas sin vida y esperanzas.

Los maestros deben pensar en sus prácticas pedagógicas como posibilidades para promover seres autónomos que se piensen su propia realidad y se crean personas



capaces de alterar las circunstancias en las que viven, dejar en claro que ellos pueden dar mucho más y así cambiar lo que ellos mismos llaman “la vida que nos tocó”.

Se reconoce la presencia de la indiferencia en la práctica pedagógica de los docentes del Centro Educativo Amigos de la Naturaleza, esto se presenta por no querer abrir espacios de reflexión en los que los estudiantes cuenten sus historias, sino darles mayor importancia a los contenidos.

Los niños tienen temor de expresar sus emociones y contar sus historias por miedo a las burlas, del rechazo de compañeros y docentes, sin embargo, es importante realizar acercamientos a los temas del conflicto armado en la escuela, espacios donde los estudiantes puedan expresarse y ser escuchados en lo que ellos mismos consideren y deseen para aprender de lo que ellos vivieron y poder transformar desde esta institución la mirada que se tiene del desplazamiento.

Es necesario que la comunidad académica continúe con este tipo de investigaciones dado que importante ayudar a los docentes para que empiecen a pensar más en los sujetos que están en las escuelas, sus historias de vida para que se replanten el discurso impuesto de las competencias y de contenidos que ha olvidado a los sujetos y sus subjetividades.

Se necesitan espacios diferentes a las clases programadas llenas de contenidos, en donde los estudiantes se piensen la realidad en la que viven y puedan reflexionar posibilidades de cambio de la misma, en donde la historia, la memoria y la cultura sean herramientas para de reflexión que permitan pensarse como sujetos de cambio.

En épocas de conflicto, todo ha cambiado menos la educación, esta sigue siendo la misma. Hay diversidad en las aulas, cada sujeto carga con su contexto histórico, pero esto es invisibilizado en las prácticas pedagógicas, estas en su mayoría se rigen por currículos que no tienen en cuenta la realidad y solamente se basan en contenidos. Es necesario que los maestros también reflexionen sobre la realidad, sobre sus prácticas y sobre su papel en la vida de sus estudiantes.

En estos momentos en los que el país está atravesando por un proceso de paz, la educación se vuelve una valiosa herramienta para transformar a una sociedad que ha vivido en más de 50 años de guerra y violencia dejando innumerables víctimas, pero esto no se puede lograr si la educación misma no se transforma, si se sigue siendo indiferente ante la realidad de los estudiantes, ante su contexto histórico, ante la realidad que vivimos todos.



Notas

¹ La Investigación realizada fue elaborada por: Angulo, Margarita, Burbano, Diana, Guerrero, Edwin, Maldonado, Flor y Montenegro, Yesica. Con el permiso de los autores se presenta la ponencia aquí desarrollada.

Bibliografía

Fierro, Cecilia, Fortoul, Bertha y Rosas Lesvia. (2011) *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós. México

Gramsci, Antonio. (2011). *Odio a los indiferentes*. Ariel España. 1

Hernandez, Roberto, Fernandez Carlos y Baptista Pilar. *Fundamentos de metodología de la investigación*. McGraw-Hill. México

Martínez, Rigoberto. (2014). *Pedagogía tradicional y pedagogía crítica*. Centro latinoamericano de pensamiento crítico.

Salinas, Luz Marina.(2000). *Investigación/intervención. Investigación Cualitativa. Especialización en Prevención en maltrato infantil Modalidad a distancia*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá

Quintar, Estela (2009). *La enseñanza como puente a la vida. Aportes para pensar en una didáctica no-parametral y la Planificación didáctica*. Colección Conversaciones didácticas. Instituto Politécnico Nacional. México

Velásquez, José. (2015). *La indiferencia como síntoma social*. Virtualia. Revista digital de la Escuela de la Orientación Laicana. Recuperado el 3 de mayo de 2015 de: http://www.eol.org.ar/virtualia/018/pdf/colombia_velasquez.pdf

Zemelman, Hugo. (2010). *La forma del discurso: el problema de la recolocación del sujeto*". En: Aspectos básicos de la propuesta de la conciencia histórica (del presente potencial), IPECAL-MÉXICO.



Práctica docente de las profesoras que imparten inglés en preescolar

Denisse Alejandra Bobadilla García

Resumen

La ponencia surge de un proyecto de investigación que se formula debido al interés de conocer los factores que afectan a las profesoras de preescolar en México debido a la necesidad actual de trabajar en las aulas el inglés, con el fin de favorecer al alumno el poder adaptarse al mundo actual. Se busca indagar acerca ¿Qué factores influyen en la práctica docente de las profesoras de preescolar que imparten inglés? Con el fin de darle respuesta se propone como objetivo general el Identificar los factores contextuales que influyen en las profesoras de preescolar durante su práctica docente en la impartición del inglés; esta información se recabará por medio de grabaciones y entrevistas a las docentes de tercer grado de preescolar, quienes actualmente se encuentran impartiendo esta segunda lengua en México.

El Dr. Razo menciona que “la metodología es un discurso o reflexión entono a lo que hay detrás, es decir, lo que subyace a una investigación”. Donde la reflexión se dirige a la problematización: las posiciones de partida de las indagaciones para la toma de decisiones teóricas, meta teóricas y procedimentales del investigador durante sus pesquisas y las implicaciones axiológicas (éticas y políticas) de los resultados. Además Dr. Buenfil menciona que es un proceso de articulación y ajuste permanente a lo largo de la investigación. Por lo cuál actualmente me encuentro retomando la fenomenología social de Schultz que busca el entender mediante algunos terminos como es el proceso en el que se encuentran las profesoras de educación preescolar: las experiencias, sus coordenadas biográficas, mundo intersubjetivo, coordenadas de la matriz social, acciones, entre otros.

Palabras Clave: Práctica docente, inglés, profesoras de preescolar.

Introducción

México, país que se ha visto envuelto en diversos cambios a nivel interno para poder relacionarse con la comunidad internacional y cubrir los estándares solicitados y acordados. Entre todos los cambios podemos nombrar la aplicación de pruebas para medir los aprendizajes y conocimientos de los alumnos en los diversos niveles; se han realizado cambios a los planes y programas pasando del plan 2011 al nuevo modelo educativo (2018) y al nuevo modelo educativo (en proceso).



El Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB), surge a partir de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), la cual fue diseñada en función de la adopción e implementación de un modelo educativo basado en competencias, esto para poder atender a las necesidades de desarrollo que se van generando en el país a partir de los procesos de globalización en los que se encuentra inmerso. A su vez, el PNIEB y la RIEB tienen sus bases en el Plan Nacional de Desarrollo 2007- 2012.

EL Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (PND), el cual está constituido por diferentes ejes, habla sobre la igualdad de oportunidades en su eje tres, específicamente en su objetivo doce la promoción de la educación integral de las personas, en donde se debe abordar la enseñanza de idiomas junto con las habilidades de aprendizaje, para que de esta manera se pueda brindar una educación completa a partir de lo establecido en el artículo tercero.

Así surgen, programas especializados que se dan para cada nivel educativo donde se explican lo que se favorecerá, tomando como base y fundamento al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER, conocido por sus siglas en inglés como CEFR¹); en donde ubicamos a la educación preescolar, principalmente el tercer grado, se encuentra en el ciclo uno cuya función es la familiarización de los alumnos al idioma y adquisición de conceptos. (-----, 2011).

El preescolar como parte de un primer ciclo donde debe comenzar el acercamiento de los alumnos a la lengua extranjera mediante las prácticas sociales del lenguaje y actividades específicas. Por lo tanto, en el preescolar solo se realiza el acercamiento de los alumnos hacia el inglés, especialmente se trabaja con vocabulario. Favoreciendo los procesos de socialización y de comunicación con sus compañeros, en donde el lenguaje oral toma relevancia ya que es la principal forma de comunicación que establecen para convivir.

Dentro del contexto del complejo mundo que se presenta en México y estas necesidades se ha hecho necesario el que el docente de grupo intervenga en el trabajo del inglés con los alumnos. Pero ¿cómo? ¿qué conoce el profesor del lenguaje inglés? ¿cómo intervenir con los alumnos? ¿qué conozco? ¿Cómo le hago? ... Estas y muchas preguntas más se ven involucradas en relación con esta nueva consigna y cruzan por la mente de las profesoras.



Ante el reto, las docentes entran al ruedo para impartir el inglés en el aula. Se buscaron varias formas de apoyo antes de involucrarlas en esta tarea; algunas se han capacitado, otras han buscado aparte y algunas otras no se han preocupado.

Ahora mientras ya nos encontramos inmersas en esta realidad donde se debe impartir el inglés, como parte del campo formativo lenguaje y comunicación, la pregunta es ¿Qué factores influyen en la práctica docente de las profesoras de preescolar que imparten inglés?

Problema de estudio

A lo largo de la historia, los países han buscado desarrollarse con el fin de poder adaptarse a los cambios que se presentan. Actualmente la sociedad mexicana necesita formar parte de un mundo más interconectado, complejo y desafiante. Ante el reto de construir un nuevo presente que esté acompañado por la tecnología y el lenguaje como un puente que permita el acceso a diversas comunidades de conocimiento; así se establece que el lenguaje inglés sea este facilitador.

México ha iniciado un cambio que ha impacto en todos los niveles educativos, provocando la necesidad de usar una nueva estrategia que inició con la creación del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica que ha operado durante casi dos décadas, si bien muchos de sus propósitos y supuestos se han fortalecido con el paso del tiempo, otros deben revisarse profundamente, desde la perspectiva de la necesidad de elevar la calidad en los procesos y resultados de la educación básica. Es claro que no podría ser de otra forma, en la medida que las políticas públicas para dicho tipo educativo, y la sociedad en que se desarrollan son, en esencia, dinámicas y han registrado profundas transformaciones. (Secretaría de Educación Pública, 2013, pág. 15), con miras a lograr mayor articulación y eficiencia entre todos los niveles de educación. Debido a esto, se busca que:

Cada estudiante desarrolle competencias que le permitan conducirse en una economía donde el conocimiento es fuente principal para la creación de valor, y en una sociedad que demanda nuevos desempeños para relacionarse en un marco de pluralidad y democracia internas, y en un mundo global e interdependiente. (García & López, 2011, pág. 12)



Actualmente, ante el modelo educativo vigente menciona a la segunda lengua: inglés constituye una de las prioridades para la educación básica; esto se ve reflejado en el documento “los fines de la educación” donde se presenta: “[que el alumno] sea capaz de comunicarse en inglés.” (Secretaría de Educación Pública, 2017, pág. 46).

El favorecer que los alumnos adquieran nuevos aprendizajes, presentan un reto para el alumno y para el docente; pero este reto se acentúa cuando nos referimos a un nuevo lenguaje. Así el docente busca desarrollar en los alumnos las habilidades comunicativas en dos idiomas; uno materno y un nuevo idioma.

En el ciclo escolar 2009-2010 se inicia el pilotaje del programa de inglés, en el nivel preescolar se trabajó aproximadamente 5,000 escuelas (Básica, 2018, pág. inicio). Donde se contaba con un docente pagado por el gobierno, especializado en el lenguaje.

Además, se presentan varios programas con los que se pretendía apoyar a los profesores de grupo a desarrollar sus competencias profesionales entorno al idioma inglés; iniciando en 2013 con el programa de facilitadores del idioma inglés impartido por el gobierno estatal con el apoyo del British Council; donde se invitó a todos los docente a participar donde al finalizar este programa se capacitó aproximadamente a 254 profesores de los tres niveles de educación básica en la Subdirección Regional de Zumpango.

Posteriormente el profesor de inglés especializado paso a ser pagado por los padres de familia; en el ciclo escolar 2018-2019 se efectúa el cambio ya que se prohíbe la contratación de un profesor de inglés ahora el profesor de grupo se haga cargo de la clase.

La Secretaria de Educación Pública nota que no se alcanzaban los objetivos esperados, así deciden contratar profesores de inglés pagados por los padres de familia y monitorear por las autoridades al entregar sus planeaciones en línea y ser capacitados. Además de proporcionarles libros de texto gratuitos especializados. Con los giros de la realidad social se hizo necesario el realizar un ajuste a los planes y programas para dar respuesta ante los cambios, así el PNIEB² cambia a ser el PRONI³ y solicitar que la profesora frente a grupo planifique, desarrolle y favorezca el desarrollo de la segunda lengua inglés en su aula.



Al notar de esta necesidad el gobierno decidió entregar a las instituciones libros de inglés para apoyarse, pero se ha podido notar que varias profesoras lo usan como base y producto final; siendo su prioridad el llenarlos. Además de que aun se piensa que la enseñanza de idiomas se debe realizar por medio de un proceso de repetición para la memorización como lo menciona Brown:

La aplicación del método de transducción gramaticalha⁴ sido utilizada como forma tradicional de la enseñanza del idioma inglés y se centra en la gramática y las habilidades de traducción, repetición y memoria; si bien puede ser el método más fácil para los profesores con dominio limitado del inglés. (Alvarez, 2015, pág. 9)

Así el proceso del aprendizaje del inglés se vuelve una carga para el profesor y este centra las planificaciones a cubrir el trabajo de sin desafío real al alumno y provocando el desinterés y desmotivación. Es oportuno recordar lo que hace poco motivadoras a las prácticas, sino la forma en que se han planeado y el camino que se ha trazado para llevarlas a cabo. Elsie Rockwell en (Arata, Excalanate, & Padawer, 2018, pág. 184) menciona a este respecto:

La historia no se queda en el pasado, es la substancia misma con la que se construye el presente y es fuente de ideas y fuerzas para trazar caminos futuros. Para ello es necesario tomar en cuenta la diversidad cultural e histórica de formas de enseñar y de aprender que ha construido la humanidad.

Debemos recordar que la educación como su definición plantea que: Formación destinada a desarrollar la capacidad intelectual, moral y afectiva de las personas de acuerdo con la cultura y las normas de convivencia de la sociedad a la que pertenecen; presenta una esencia que está marcada por la propia diversidad histórica y cultural; y esta alterará el desarrollo de la humanidad.

La formación que se le da a los docentes en las instituciones se ha apoyado históricamente... con un aprendizaje de tipo declarativo donde el conocimiento se consigue de modo memorístico, donde los conocimientos son cerrados y con datos acabados. (Pérez Gómez, 2010).

Llevando a cabo una revisión de los investigaciones realizadas acerca del aprendizaje del inglés y la práctica docente en México y en países extranjeros donde el contexto es diferente; donde he notado que giran en torno al uso de estrategias que favorecer el



desarrollo del lenguaje más que conocer las limitantes entorno a la práctica de las educadoras para implementar el programa de inglés. Identificando así que existe un vacío en las investigaciones y por ello se vuelve necesario seguir con esta línea de investigación.

Este cambio donde se solicita en el papel del profesor de preescolar el no solo impartir el campo formativo de lenguaje y comunicación, que es una parte vital para conocer, sino ahora también el impartir el inglés en el aula como otra forma de apertura nuevos conocimientos; pero ¿Qué factores influyen en la práctica docente de las profesoras de preescolar que imparten inglés?

Cuyo propósito es: Identificar los factores contextuales que influyen en la práctica docente de las profesoras de preescolar al impartir el inglés en preescolar, además de identificar los factores contextuales que influyen en las profesoras de preescolar durante su práctica docente en la impartición del inglés.

los objetivos que persigue esta investigación es de: Identificar los factores que apoyan a las profesoras de preescolar durante su práctica docente en la impartición del inglés. además de Identificar los factores que entorpecen a las profesoras de preescolar durante su práctica docente en la impartición del inglés.

He formulando las siguientes hipótesis acerca de la problemática: que las profesoras de educación preescolar tienen factores que afectan su práctica docente para impartir el inglés en preescolar. Además de que existen factores en la práctica docente, que apoyan o dificultan en la enseñanza del inglés de las profesoras de educación preescolar.

Aproximaciones Teórico-Conceptuales

Cuando hablamos de cómo entendemos la realidad e indagamos entorno a este término, puedo mencionar que la realidad visible se ve permeada por nuestras experiencias, cultura, creencias y relaciones interpersonales, además del contexto donde nos encontramos inmersos. También se verá influida por nuestra base de enunciación (estudios que poseemos) y las relaciones que tenemos. La función de las ciencias sociales es el reconocer el ¿cómo se aprende ahora? La realidad surge del procesamiento del conocimiento obtenido por el sujeto en sus diversos contextos y donde se ven inmersos las personas con las que se relaciona el sujeto. Las personas



se ven inmersas en una sociedad con muchos cambios sociales y donde debe adaptarse a la nueva realidad, donde las redes de información transportan mucha información que debe ser registrada por el sujeto y retomada.

Se puede mencionar que para la investigación en las ciencias sociales existen varios modelos epistemológicos que permitirán el explicar, analizar, comprender y reflexionar acerca de la realidad, estos modelos surgen de los campos de la epistemología, sociología, antropología, estética, ética y el discurso.

Al hablar de una situación problemática de la cuál surgirá un tema de investigación encontramos varios campos de estudio que permiten el aprender acerca de la realidad en este tema. Se puede tomar desde una base dialéctica, donde se menciona que los diversos fenómenos muestran una parte de la realidad, pero ocultan la otra, la parte concreta; a la cuál se accede por medio del desmenuzamiento de la realidad por medio de la investigación del fenómeno en todas sus partes.

Una investigación busca el producir conocimiento acerca de un problema y nos permite para aprender algo nuevo; aprender a desaprender para comprender y volver a aprender. Nos encontramos con lo que llama Bachelard como obstáculo epistemológico. Así “el conocimiento científico debe surgir de la movilización permanente, reemplazar el saber cerrado y estático por un conocimiento abierto y dinámico, dialectizar todas las variables experimentales, dar finalmente a la razón motivos para evolucionar.” (Bachelard, 1997, pág. 21).

Parfraseando a Zemmelman podemos mencionar que la realidad no es estática presenta direccionalidad y genera con ello posibilidades y conflictos. Conflictos a partir de los cuáles se generan investigaciones para entender la realidad donde el investigador se encuentra inmerso. Así, la persona explica desde su propia realidad educativa y tomando en cuenta los actores que se encuentran involucrados en ella. (Zemmelman, 1992).

Como se mencionaba en la introducción y el planteamiento del problema, los docentes han presentado dificultades entorno a llevar o dar la asignatura del lenguaje inglés debido a que no se consideran aptos por su desconocimiento acerca de él, además de que lo consideran una carga que debe ser completada por medio de los libros; usando generalmente un medio repetitivo para el aprendizaje de este.



Las investigaciones surgen de un problema y se dirigen hacia el entendimiento o la búsqueda de una solución de la problemática. Donde el investigador debe conocer del problema que se halla bajo estudio. (Best, 1982, pág. 26). El conocimiento es el producto de un diálogo entre el sujeto y el objeto o fenómeno de estudio. Donde el conocimiento debe surgir con fundamento en un estatuto epistémico que le dé sentido y proyección.

La matriz epistémica se refiere a un sistema de condiciones del pensar, prelógico o preconceptual, generalmente inconsciente, que constituiría “la misma vida” y “el modo de ser”, y que daría origen a una cosmovisión, a una mentalidad e ideología, a una idiosincrasia y talante específicos, a un *Zeitgeist* o espíritu del tiempo, a un paradigma científico, a cierto grupo de teorías y, en último término, también a un método y a unas técnicas o estrategias adecuadas para investigar la naturaleza de una realidad natural o social. (Martinez, 2008, pág. 30).

Realizando una revisión de la metodología retomo a Razo quien menciona que la metodología es un discurso o reflexión entono a lo que hay detrás, es decir, lo que subyace a una investigación. Donde la reflexión se dirige a la problematización: las posiciones de partida de las indagaciones para la toma de decisiones teóricas, meta teóricas y procedimentales del investigador durante sus pesquisas y las implicaciones axiológicas (éticas y políticas) de los resultados. (Razzo, 2009, pág. 9).

Pero además retomo un poco la postura entorno a la metodología presentada por Buenfil quien menciona que es un proceso de articulación y ajuste permanente. (Nidia, 2011, pág. 13).

También es conocida como “investigación naturalista, fenomenológica, interpretativa y etnográfica ya que es parte aguas para la investigación”. Aquí la teoría es parte del marco de referencia y se relaciona con todos los pasos. Los datos obtenidos son descripciones de situaciones, eventos, interacciones, conductas y sus manifestaciones. Usa diversos instrumentos que desprenden datos. Y la mixta que corresponde a un trabajo donde se ven inmersas las dos metodologías.

Fue necesario el definir acerca de cómo se retomaría el trabajo en el aula reconociendo así dos formas de retomarlo como una intervención o como una práctica; por lo cual realizo un cuadro donde se definía a ambos casos.



Así retomo que la intervención educativa por su definición involucra estar entre dos momentos: antes y después, en dos lugares: el propio y el de los otros; es una situación problemática ya que se solicita el tomar partido y comprometerse con una opción. MEDIAR.

Denota que la intervención se ve influenciado por condiciones instituidas y situaciones instituyentes. Toda intervención apunta a trabajar con el proceso dominantes y además los emergentes.

Unos de los principales problemas entorno al uso del término intervención dentro de esta investigación es que se requiere el investigar no solo el espacio áulico si no también estudiar el ambiente instituciones con todas las situaciones instituyentes que se encuentran e influyen el ambiente del aula; siendo investigaciones que requieren un trabajo de mucho tiempo.

En el caso de la práctica educativa se puede entender como un fenómeno complejo que trasciende el plano del aula de clase y de la institución escolar, se convierte en un conjunto de acciones sociales amplias con una finalidad precisa: contribuir a la formación de los seres humanos desde distintos niveles y dimensiones.

De esta manera, existen diferentes actores que contribuyen con sus saberes, experiencias, creencias, valores, formas de expresión oral, escrita y simbólica en este proceso de constitución de seres humanos. Así, la familia, los medios, los grupos de pertenencia ideológica, cultural y recreativa, además, de los de consumo y las instituciones sociales y escolares ofrecen información y experiencias importantes a cada uno de los seres humanos para incorporarse con éxito a la vida social.

Definir como se retomará el lenguaje desde esta investigación fue necesario el revisar como se lleva a cabo el desarrollo del lenguaje, retomando una investigación en especial de donde retomo que la adquisición de la segunda lengua se da como un proceso donde los alumnos se ponen en contacto con el lenguaje dentro del aula y con la mediación del docente

Donde retomo la noción que se tiene de profesor es relativo a la experiencia, cultura, y valores de la persona que lo observa, así como las ideas pedagógicas. El profesor es tomado como un mediador del aprendizaje, quien apoya al desarrollo o al entorpecimiento de este.



Al profesor lo podemos contextualizar en diversas maneras, pero tomando en cuenta las características y la forma en que se define actualmente al profesor dentro de las aulas en el modelo educativo a la educadora será referida con profesora de preescolar, ya que considero que dentro de la investigación es necesario el incluir el como se nombra a sí misma la profesora y a partir de dónde se da ese grado.

Tomando en consideración los datos obtenidos y lo que se pretende lograr en esta investigación se tomará el tipo de investigación de tipo fenomenológico cuyo origen viene del griego y quiere decir “fenomenon” significa el “mostrarse a si mismo”; se retoma este tipo de investigación es que esta investigación busca que la profesora de preescolar manifieste y note para ella, además de la comunidad educativa los factores que le están influyendo en su práctica docente en la impartición del lenguaje inglés en preescolar.

Acciones y hallazgos

el trabajo de campo consto de grabaciones de las clases de las docentes, a partir de ellas se puntualizaron las preguntas a aplicar las cuales tienen que ver con las categorías obtenidas a partir de la pregunta. Posteriormente la aplicación de las entrevistas de manera individual. esta información fue sistematizada en tablas y diagramas para poder entender los datos obtenidos y crear la referencia epistemica.

Actualmente usa la referencia epistemica y los datos obtenidos contrastados con algunos terminos obtenidos de la fenomenologia social de Schultz donde se encuentra que las experiencias de las profesoras y sus coordenadas biograficas formaran como reaccionara las profesoras ante las situaciones nuevas. este es un pequeño ejemplo de lo que se encuentra trabajando de esta investigación.

Notas

¹ Common European Framework of Reference

¹ PNIEB- Programa Nacional de inglés en Educación Básica o NEPBE por sus siglas en inglés.

¹ PRONI- Programa Nacional de inglés

¹ Este **método** basa la enseñanza de una segunda lengua en el análisis detallado de las reglas **gramaticales** y sus excepciones para luego aplicar los conocimientos adquiridos a la **traducción** de oraciones y textos que se efectúa de la lengua meta a la propia y a la inversa.



Bibliografía

Programa nacional de inglés en educación básica. Segunda lengua: inglés. Fundamentos curriculares preescolar, primaria y secundaria. (G. I. Galicia, Ed.) México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 03 de 03 de 2014, de <http://www.pnieb.net>

Alvarez, C. M. (2015). *El aprendizaje del idioma inglés por medio de juego en niños de 4 años*. Tesis de grado maestría en psicología, Universidad Ricardo Palma, Lima.

Arata, N., Excalanate, J. C., & Padawer, A. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias, antología esencial*. Buenos Aires: CLACSO.

Básica, S. d. (01 de 12 de 2018). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica*. Obtenido de pnieb.net: www.pnieb.net/inicio.html

Bachelard, G. (1997). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Argos.

Barbera, N. (abril-junio de 2012). fenomenología y hermeneutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *multiciencias*, 199-205. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/904/90424216010.pdf>

Best, J. W. (1982). *Cómo investigar en educación* (3 ed.). Madrid: Morata.

García, G. I., & López, O. E. (Edits.). (2011). *Plan de estudios 2011: educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.

García, P. M. (2006). Formación, trascendencia y devenir: Un espacio abierto al sentido. En Autor, *Formación, concepto vitalizado por Gadamer* (págs. 31 - 113). México: Castellanos. doi:ISBN: 968-55-73-12-7

Jiménez, F. (1985). *Freinet, una pedagogía de sentido común*. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo - Caballito.

Martinez, M. M. (2008). epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales. México: Trillas.

Nidia, B. B. (2011). *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social. consideraciones metodológicas en investigación social*. Mexico: Academica española.

Pérez Gómez, A. (Agosto de 2010). APRENDER A EDUCAR. NUEVO DESAFIOS PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES. *Revista universitaria de Formación del Profesorado*(68), 37-60.

Razzo. (2009). *Metodología, hermeneutica e investigación educativa*. Estado de México: ISCEEM.

Rodriguez, T. (2016). *Práctica docente en la enseñanza del inglés en tercer grado de preescolar; estudio de casos*. Tesis para obtener el grado de maestría en pedagogía, Facultad de filosofía y letras. , Posgrado en pedagogía.



Ruiz Gutierrez, S. (s.f.). *Practica educativa y creatividad en educación infantil*. (tesis doctoral). 2010. Universidad de Malaga, Madrid.

Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa sectorial de educación 2013-2018*. México, México: Autor. Recuperado el 3 de 03 de 2014, de <http://www.sep.gob.mx>

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria: Educar para la libertad y creatividad*. México: Autor.

Zemmelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón: uso crítico de la teoría*. Barcelona: Anthropos.



Experiencia como educador popular en la red de educadoras y educadores populares de morazán desde una perspectiva de consciencia de clase 2019

Kevin Joel Blanco Guevara

Resumen

La creación y formación de educadores/as populares es una de las apuestas centrales para la Red de Educadoras y Educadores Populares de Morazán (REEPM); un espacio de articulación para las organizaciones de Juventudes del departamento de Morazán. Las diversas formas y modalidades que se articulan a actores específicos, contribuyen al empoderamiento de actores sociales, en este caso educadores y educadoras conscientes de la realidad social, cuyo compromiso es encontrar caminos dialógicos de enseñanza aprendizaje desde el sentido transformador de la Educación Popular. El presente artículo da cuenta de mi experiencia como educador popular dentro de la REEPM y como este tejido social ha ido y sigue generando cambios para el departamento, contribuyendo a la igualdad y equidad de género, a la protección de los recursos naturales y concientización del cambio climático; acompañando a las luchas sociales desde una perspectiva de consciencia de clase, esta es una Red de educadores y educadoras populares con presencia en 26 municipios del departamento. Esta experiencia se inició en el año 2015, y ha tenido tres versiones siguientes. Su objetivo central es contribuir a una renovada comprensión y compromiso con la Educación Popular, como apuesta ética, política y pedagógica. Que, a la vez, permite mejorar también el análisis de la realidad, las estrategias metodológicas, los modos de acompañar a los sectores con quienes trabajan las instituciones, en diálogo con sus apuestas programáticas, en diversos territorios de intervención.

Introducción

El departamento de Morazán siempre se ha caracterizado por ser el segundo departamento más organizado de El Salvador; donde sea que se vaya se encontrará una célula organizativa, debido a esto, varias organizaciones sociales se han planteado el estudio de herramientas que ayude a fortalecerse más en conjunto el trabajo, tanto interno como externo, que se realiza en el territorio. Sin embargo, hay algunos componentes que interfiere en esto; uno de estos es que en la última década se ha debilitado el tejido social debido a que no se han articulado esfuerzos entre las mismas



organizaciones sociales, en darnos cuenta que la lucha de un grupo social es nuestra lucha también.

Otro componente muy importante es la búsqueda por una educación alternativa en la que nos ayude, por medio de ella, a ir aportando y mejorando el desarrollo del departamento; pero sobre todo que nos permita a ir eliminando las prácticas de un sistema económico que mira al ser humano como una mercancía.

Planteamiento del problema

Históricamente Morazán ha sido un departamento escenario de múltiples acontecimientos y procesos históricos que han impactado no solo al país, sino que también a América Latina. Los cuales se han convertido en desencadenantes de situaciones y características que identifican y diferencian a este departamento con el resto del país; entre ellas se destaca la violencia de género, que, a comparación con los otros departamentos, cerró el año 2018 con 274 casos quedando así en el puesto número 14; sin embargo, sigue siendo una cifra alta y preocupante. Además, podemos agregar la situación ambiental que el 2017 cierra con 55,000 pinos talados debido a una propagación del gorgojo, generando así consecuencias muy negativas en el tiempo atmosférico, en el agua y en la economía de algunos sectores de la sociedad.

La falta de articulación de las organizaciones sociales que esto a su vez debilita cada vez más el tejido social en el departamento por consecuencia la poca o nula participación de algunos sectores de la sociedad en los procesos organizativos, entre otros. La mayoría de los anteriores eventos presentan una relación directa o indirecta con un sistema económico que mira al ser humano como una mercancía produciendo así una desigualdad social; debido a esto las organizaciones populares se enfrentan a la búsqueda para contrarrestarlo y para ir eliminando todos aquellos instrumentos que mantienen aún sumisa a la sociedad ante sus intereses económicos.

Para hacerlo, es de suma importancia entender que debemos partir desde la educación; en otras palabras, hay que eliminar la educación bancaria, aquella educación que es instrumento del sistema económico que nos hace ignorantes ante una realidad, que miran a los y las estudiantes y a la sociedad como simples cubetas a las que hay que introducirles conocimientos pero no dejarlos opinar, criticar y analizar para así poner en práctica una educación emancipadora que eduque para conocer críticamente la realidad y comprometerse con la utopía de transformarla mediante de sujetos de dicho cambio y sobre todo tener presente que educar es diálogo.



Metodología

En el presente trabajo como el tema: Experiencia como Educador Popular en la Red de Educadoras y Educadores Populares de Morazán Desde una Perspectiva de Consciencia de Clase, se utilizó la metodología cuali-cuantitativa debido a la naturaleza de la investigación; ya que a pesar que se aborda desde la experiencia personal también se utilizó un instrumento de carácter cuantitativo en el momento del levantamiento de datos.

El uso de las 2 metodologías nos sirve para no solamente conocer datos de carácter numéricos y medir el grado de conocimiento y de viabilidad del proyecto permitiendo dar una explicación de los datos y una interpretación a partir de la experiencia personal como educador popular debido a la necesidad de una descripción de los elementos personales lo cuales cumplen la función principal en la investigación tratando una exposición de datos narrativa/ numérica lo más exhaustiva posible.

Dentro de estos métodos se encuentran las técnicas que apoyaran en la recolección de información, ellas son:

Encuesta: técnica de recopilación de datos de carácter numérico para la explicación de la temática

Experiencia vivencial.

Antecedentes

Morazán es un departamento pionero en procesos organizativos, desde la década de los 60 y 70 surgieron y se expresaron y se expandieron diferentes organizaciones sociales, políticas y religiosas, ese almáximo de organizaciones para la transformación de la sociedad; la columna vertebral que empuñó y estuvo en la vanguardia fueron las juventudes de esa generación , hombres y mujeres de compromiso con la sociedad, que debido a la desigualdad social, la represión militar, la injusticia y falta de espacios de expresión originaron un conflicto armado que se prolongó por una década, dicho conflicto armado que se prolongó por una década, dicho conflicto finalizó con la firma de los Acuerdos de Paz en 1992. Sin embargo, las razones por las que se originó el conflicto no desaparecieron del todo, y con la llegada de los Gobiernos de derecha encabezados por el Partido Alianza Republicana Nacionalista (ARENA), quien gobernó desde el año 1989 hasta el 2009, periodo en el cual se implementó el sistema neoliberal que se basa en el predominio el mercado sobre el Estado, la ejecución de políticas de



exclusión social, privatización de recursos del Estado entre otras; estas medidas tuvieron su recuperación en la juventud de la postguerra, la cual no encontró oportunidades y fue obligada emigrar, se le negó el acceso a la educación, por lo que afloraron problemas como la delincuencia, las pandillas, entre otros.

Desde el 2009 hay un nuevo Gobierno ejercido por el Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN), y en estos 10 años se han generado diferentes condiciones que favorecen la participación por años negada de las juventudes, hoy se cuenta con una Política y Ley General de Juventud, que legitima los derechos y deberes de este importante sector. Pero aún hay mucho que hacer, la lucha por la reivindicación de la juventud es difícil; minimizar la migración, la mortalidad, el consumo de drogas, la incorporación a pandillas, el desempleo y el difícil acceso a la educación superior son problemas por los que hay que seguir luchando.

Hoy surge en la mente y el corazón de una nueva generación, de hombres y mujeres comprometidos con la lucha histórica que en el actual contexto⁹ se traduce en la necesidad de empuñar ideas para transformar el departamento de Morazán.

Las organizaciones juveniles del departamento de Morazán articuladas en la Red Alternativa, espacio que se sustenta en el trabajo colectivo, Consciente El Salvador, esfuerzo que tiene como base la lucha por una educación crítica y creativa, el Instituto Nacional de la Juventud (INJUVE), instancia creada por el Gobierno de la República a partir de la Política Nacional de la Juventud. Todas estas entidades se dan cita los días 1, 2 y 3 de julio del año 2016 en un encuentro histórico y sin precedentes sobre el rol social, político y productivo, que son pilares fundamentales de nuestra sociedad de las cuales las juventudes tienen mucho que decir.

El congreso se sustentó en los siguientes planteamientos: Realizar colectivamente un gran diálogo constructor de los nuevos paradigmas desde la juventudes para revitalizar la actividad política y social, reflexionar sobre la necesidad histórica de jugar un papel como fuerza social juvenil, construir métodos adecuados a los tiempos actuales para la realización material de los nuevos paradigmas, generar nuevos saberes fue un espacio de intercambio de experiencias y una oportunidad de participación de todas las expresiones artístico-culturales del tejido social juvenil del departamento.

Para el congreso se planteó como objetivo principal: reflexionar y discutir sobre el rol de la organización juvenil para la construcción de nuevos paradigmas desde nuestras realidades que permitan enrumbar los procesos de transformación en el departamento.



Realidad de la juventud de Morazán

Posterior a la firma de los Acuerdos de Paz, Morazán experimenta una larga etapa de marginalidad desde las políticas públicas, situación que agudizó el estado de pobreza en las comunidades. La implementación del neoliberalismo como doctrina económica de los Gobiernos de turno en el país siguió profundizando las condiciones paupérrimas de vida de la población, constituyéndose una situación de segregación social que sometió a la gente en la miseria, desempleo y desnutrición, etc. En este contexto la juventud de Morazán, es la síntesis de una larga y prolongada lucha por la independencia, la autodeterminación, las libertades políticas, económicas, culturales, ambientales; es decir, por la vida misma. Las juventudes han estado siempre presentes en cada uno de esos escenarios en los que muchos hombres y mujeres jóvenes han incluso ofrendado sus valiosas vidas luchando por un Morazán diferente. Para platear los retos que la juventud de Morazán enfrenta en la etapa actual de la historia de nuestro país, y en particular los desafíos que se presentan como departamento, es necesario previamente contextualizar a partir de cifras la situación de vida de las juventudes de este departamento; a fin de hacer una mirada rápida que nos permitan evidenciar algunas características situacionales. Morazán tiene una población de 196,866 personas (aprox. 200,000), de las cuales 116,486 (aprox. 120,000) son adolescentes y jóvenes (menor de 30 años). Esto significa que las/los jóvenes son aproximadamente el 60% de la población de Morazán. La edad promedio en Morazán es de 29 años. Al revisar la situación de pobreza en el departamento nos encontramos con que 22,540 jóvenes viven en condiciones de pobreza extrema, y que 42,330 viven en hogares de pobreza relativa. Esto significa que cada 10 jóvenes, 2 viven en condiciones de pobreza extrema, 4.5 en condiciones de pobreza relativa y solo 3.5 no son pobres. Morazán y Cabañas son los departamentos con más pobreza juvenil del país. Cabe destacar que esa realidad de las juventudes es propia de la débil estructura económica familiar que se reproduce constantemente a partir de las contradicciones propias que heredaron siglos de exclusión que marginaron de toda posibilidad de desarrollo al departamento. Otro elemento muy importante a revisar en el estado situacional de vida de las juventudes en el departamento es la situación familiar, misma que expone lo siguiente: en promedio adolescentes y jóvenes viven en hogares compuestos por 5 o 6 miembros. Otra característica muy preocupante para la adolescencia y la niñez es la ausencia de los padres en el hogar: El 40% de los menores de dad no viven con su padre. La razón más frecuente es “abandono”. El abandono por parte de las madres es mucho menos frecuente (14% de los menores viven sin su madre). En relación a la educación solo



apenas el 30% de los/as jóvenes ente 18 y 29 años está graduado de bachillerato. Al referirnos a la educación superior las cifras demuestran que menos del 8% de los jóvenes entre 18 y 29 años están estudiando en la universidad actualmente. Esto es menos que el promedio nacional de 11.7%. Solo el 3.7% de los/as jóvenes entre 18 y 29 años tienen un título universitario. Esto es menos que el promedio nacional de 5.10%. Morazán es uno de los departamentos con menos universitarios del país. El 49% de la PEA (Población Económicamente Activa) se encuentra en condiciones de desempleo y subempleo. A nivel nacional es el 37%, así que Morazán se ve más afectado por este problema en relación a otros departamentos. El 55% de los/as jóvenes económicamente activos se encuentran en condiciones de desempleo o subempleo, sumado a esta realidad ocupacional de las y los jóvenes se agrega un 32% que son NINI (Ni estudian, Ni trabajan). Ante esta realidad se enfrenta la juventud del departamento es necesario pasar del análisis a la acción colectiva hilvanada en un proceso de toma de consciencia que permita hacer uso de este conocimiento objetivo de nuestras realidades para disponernos organizadamente a transformarlas. Para ello la realización de un congreso de la juventud se convierte en una idea acertada que nos propone ahora hacer un ejercicio protagónico en el que las y los jóvenes asuman la construcción de su propio destino y hagan uso de sus voces para exigir los espacios que por derecho les corresponde en el marco del primer congreso que plantea el desafío y necesidad histórica de Empuñar Ideas para Transformar Morazán. La propuesta de acción colectiva que propongo en este espacio se puede resumir en una sola consigna: Rol Transformador de la Juventud, ello supone la creación genuina de nuevos paradigmas de lucha que recreen los métodos de trabajo desde la juventud y que esos caminos se entregan como veredas que se cruzan en la montaña que conducen a la misma cima, es decir, una diversa y creativa lucha juvenil de base que se articule desde las aspiraciones de la construcción de una nueva sociedad salvadoreña que pasa necesariamente por demandar la urgencia de transformaciones estructurales de país.

Ese rol transformador de la juventud se debe aterrizar en las practicas colectivas comunitarias de lucha, debemos organizar, formar y movilizar a las amplias masas juveniles que sean capaces de desarrollar el más amplio y diverso tejido social juvenil y sobre el futuro, y la más activa y amplia movilización para acortar los caminos en el tiempo espacio de lucha.

La juventud de Morazán que arrastra con una herencia de siglos de injusticia; que les ha negado el derecho de una niñez digna, a la educación integral, al empleo y salario



digno, a oportunidades de desarrollo integral, se debe a resumir en una sola palabra: VANGUARDIA. Solo si nos colocamos al lado del desposeído, solo si nos colocamos al lado de las y los justos, los pobres, los excluidos, los marginados, los que luchan y los que viven para servir, solo si nos colocamos de frente de la historia y la hacemos nuestra, solo así representaremos una esperanza para ese sufrido pueblo.

Debemos librar una batalla frontal contra el monopolio de las ideas, tenemos que cuestionar lo dado, romper con el conformismo en las filas de la juventud y en especial en las filas de las juventudes organizadas, debemos combatir la globalización que socaba nuestras identidades y que nos separan como comunidades, debemos resistir a la invasión de culturas ajenas a nuestras prácticas culturales. No podemos permitirnos que se nos separe, que nos divida.

Educación Popular

La educación popular surge en los escenarios de lucha, en donde los seres humanos son vistos como cosas o mercancías y que no tienen otro valor más que el costo de su fuerza de trabajo. En esas contradicciones entre los de abajo y los de arriba, es decir, entre las grandes mayorías excluida, marginadas y explotadas en las UE se encuentran como grupos más vulnerables la diversidad sexual, las etnias y las razas frente al capital monopolista, transnacional mundo. En esos escenarios de lucha de clases surge la propuesta política-pedagógica de la Educación Popular como una herramienta para la liberación de los pueblos.

Las lógicas que acompañan la propuesta emancipadora de la Educación Popular, son lógicas que parten del análisis de las formas de dominación y de cómo estas se manifiestan en las ideas del mundo que desde su realidad reproducen los seres humanos, en ese sentido, se vuelven imperativo preguntarnos; ¿qué lógicas atraviesan el sentido común de los seres humanos? ¿Por qué aún viviendo en la miseria no cuestionamos por qué vivimos así? ¿Es nuestro destino vivir bajo una hegemonía capitalista que imposibilita alzar en vuelo la transformación del mundo que soñamos? ¿Entonces, qué hacemos? ¿Cómo empezar a cambiar las cosas? Bajo el estudio y análisis de la realidad, ¿Cómo se expresan las prácticas cotidianas?, ¿Cómo se produce y reproduce la vida de los seres humanos y su espiritualidad?, ¿Cómo son las formas de ver el mundo de las personas? ¿Son visiones libertarias o de sumisión?, entonces es preciso emprender un camino y es ahí donde la Concepción Metodológica de la Educación Popular contribuye con sus lógicas emancipadoras, ¿Cómo emprender el camino de la transformación?



Es fundamental saber partir (la práctica vivencial, concreta, cotidiana), brindar la posibilidad de que las personas se den cuenta de cómo se les ha creado, de cómo han sido moldeadas, y sean ellas mismas las que se hagan una mirada por su interior, por sus prácticas de vida y a la vez cuestiones esas prácticas;

Abrirle paso a un proceso de abstracción o profundización de los ¿cómo hacemos? Una búsqueda por superar esas prácticas individualistas, enajenadas, codiciadas, cuestionando la realidad, los porqués, y que se habrá la posibilidad de problematizar la realidad;

El volver a las prácticas, con una práctica transformada.

A partir de aquí, surgieron las propuestas del congreso:

Diseñar y organizar procesos de formación en las organizaciones para tener una idea más clara de que es la Educación Popular y ponerla en prácticas en un nivel más elevado en nuestras organizaciones y en pro de las comunidades.

Conocer nuestras potencialidades, habilidades y creatividad para desarrollar y facilitar el trabajo comunitario, enseñando es como daremos nuestras técnicas de trabajo y auto gestión de recursos para materializar nuestras ideas.

Las articulaciones de nuestras organizaciones son vitales para planificar y emprender trabajos conmemorativos en pro de las comunidades, venciendo el individualismo propio del sistema, la diversidad de ideas transformadoras de la juventud serán el impulso para empezar a cambiar las cosas.

Toma de consciencia y asumir un compromiso seriamente para llevar la Educación Popular a nuestros territorios.

Organizarnos en nuestros territorios porque somos nosotros/as los/as que vamos a cambiar las cosas e incentivar a los demás jóvenes con nuestro ejemplo transformador de nuestra realidad.

En el año 2017, la Red de Educadores y Educadoras Populares de Morazán inicia en los diferentes Institutos Nacionales a trabajar dos temas: Educación Popular en Género y Educación Popular en Medio Ambiente y Ecología Política. Luego en el 2018 la REEPM entró a fortalecer las organizaciones trabajando estos dos temas y agregando uno más: La Educación Popular en Trabajo de Base



Memórias das teias e tramas pedagógicas de aprender e ensinar na Amazônia Tocantina

Claudete Do Socorro Quaresma Da Silva

Resumo

Este paper é parte da tese de doutorado intitulada *Mestres da Memória: Aprendizagem, Trabalho e Mercado nas Artes de Miriti (Abaetetuba/Pará/Amazônia)* a qual estamos construindo. Aqui objetivamos dialogar a respeito da experiência educativa assentada na tradição oral e na memória que compõem o contexto educacional da Amazônia como uma prática pedagógica educativa local ao lado da prática pedagógica desenvolvida na educação escolar oficializada. A indissociabilidade entre cultura e aprendizagem é o ponto de partida de nossas análises, pois compreendemos que toda produção cultural é aprendizagem e toda aprendizagem é produção cultural. (Lave, 2015). Metodologicamente apropriamo-nos da etnografia (Geertz, 1989; 2005), entrelaçada a História Oral como a arte da escuta (Portelli, 1996; 2016) para registrar as memórias dos (as) mestres (as) de miriti detentores de saberes da experiência (Bondía, 2002) de um ofício secular da Amazônia que vem se reproduzindo e traduzindo há gerações. Esboçaremos a possibilidade de diálogo entre esses saberes e os conhecimentos escolares institucionalizados para os jovens e adultos com vistas a apontar a necessidade e importância de se construir uma epistemologia baseada no reconhecimento da diversidade de saberes que fazem parte da experiência humana interagindo entre si e tecendo linhas convergentes sem hierarquização e monopolização de um conhecimento sobre outros. (Santos, 2010).

Palavras-chave: Memória; Educação na Amazônia; saberes da experiência; EJA.

Palavras Iniciais

Pensar a Educação na Amazônia suscita à necessidade de se considerar a complexidade natural característica desta vasta região, constituída por uma diversidade de grupos humanos, tais como: indígenas, quilombolas, ribeirinhos, assentados, mestiços, camponeses, extrativistas, dentre outros. Tais grupos de homens e mulheres de todas as idades constituem e são constituídos cotidianamente em experiências históricas heterogêneas resultantes de suas interações e relações sociais.

Esses (as) agentes históricos amazônidas habitam ambientes urbano e rural com peculiaridades naturais – várzea, litoral, mangues, campos, florestas, cidade, etc. –



construindo modos diferenciados de interação com a mata, as águas, os animais e outros humanos, que resultam em maneiras diversas de sobrevivência, costumes, crenças, imaginários, rituais, linguagens, práticas, etc., produzindo um arcabouço de saberes da experiência os quais regem, circulam e dinamizam a vida cotidiana, sendo transmitidos de uma geração a outra por meio da tradição oral e da memória.

Tal prática educativa cotidiana associada à prática pedagógica escolar institucionalizada compõem a educação e, por extensão, a formação constitutiva de homens e mulheres amazônidas. Todavia, estudos tem demonstrado que, historicamente, com a hegemonia da epistemologia moderna e a “lógica da monocultura do saber e do rigor científico” (Santos, 2002, p. 250) os saberes da experiência têm sido silenciados e excluídos do rol de conhecimentos validados pela instituição escolar. Por outro lado, há de se mencionar que estes saberes se fazem presentes no contexto escolar, na subjetividade de cada indivíduo que frequenta este ambiente. Portanto, considerar a importância destes para uma aprendizagem significativa em qualquer esfera educativa é primordial.

Com esse olhar acerca da educação, em particular na Amazônia Tocantina, recorreremos aos ensinamentos de Freire (1999; 2005) ao asseverar que o diálogo entre saberes da experiência e saberes escolares é condição essencial, na medida em que este propicia a tomada de consciência, porque favorece a aproximação com a realidade. Esta aproximação promove a integração do homem com o outro e com o meio, não é uma adaptação do homem ao meio, mas uma interação que transforma tanto o homem como o meio. Assim, Freire (1999; 2005) destaca a relevância da ação dialógica para uma educação voltada para o empoderamento de cidadãos reflexivos de sua condição humana e existencial.

Seguindo esse viés epistemológico, pactuamos com a ideia da educação preconizada por Freire (1999) e entendemos o ato educativo como um processo construído historicamente por todos os seres humanos em suas vivências culturais independentemente da posição social e econômica que ocupam em sua comunidade e do lugar onde se localizam no planeta Terra. Imerso nessa concepção de educação identificamos os (as) mestres (as) artesãos (ãs) de miriti de Abaetetuba e seu saber fazer transposto em um objeto artístico e suas “táticas” de transmissão e perpetuação desses saberes a outras gerações, bem como, analisamos o processo formativo desses sujeitos como educandos da EJA no município de Abaetetuba.

O Município de Abaetetuba na divisão geopolítica do Estado do Pará faz parte da região de Integração Tocantina, Mesorregião do Nordeste Paraense, Microrregião de Cametá.



A sede do município, Abaetetuba, é uma cidade ribeirinha localizada a margem direita do rio Maratauíra, afluente do estuário do Rio Tocantins. A cidade de Abaetetuba tem uma história centenária, é tipificada pelo sociólogo Gomes (2013) como uma “cidade da arte” e, hoje, se constitui em um dos centros de produção dos brinquedos de miriti, registrado como Patrimônio Cultural Imaterial do Estado do Pará. A arte em miriti de Abaetetuba é obra do trabalho de homens e mulheres que na relação com a floresta, particularmente com a palmeira *Mauritia Flexuosa*, popular miritizeiro, cortam, entalham, colore e alinham formas culturais, criam possibilidades de relacionamento social e produtivo e tecem a história na Amazônia Tocantina. Constituídos em processos de aprendizagens em circuito familiar, mestres (as) artesãos (ãs) há gerações compartilham histórias, saberes, fazeres, alegrias, encantamento, lutas, enfim, entretecem a existência superando dificuldades e limites da vida terrena.

A partir da compreensão de educação proposta por Freire (2005) que nos permite o alargamento do horizonte epistemológico de análise dos processos educativos, objetivamos neste paper dialogar a respeito da experiência educativa assentada na tradição oral e na memória que compõe o contexto educacional da Amazônia Tocantina como uma prática pedagógica educativa local ao lado da prática pedagógica desenvolvida na educação escolar oficializada.

Em outras palavras, pretendemos tecer articulação entre as práticas pedagógicas de socialização dos saberes da experiência dos (as) mestres (as) artesãos (ãs) da arte em miriti de Abaetetuba/PA e os saberes instituídos na formação escolar desses mestres como educandos da EJA. Particularmente, analisaremos as narrativas do (a) Mestre (a) artesão (ã) de miriti Augusto Costa da Costa (Mestre Gugu) e Maria das Graças S. Farias (Mestra Tica) relacionadas às suas práticas educativas e aos processos de aprendizagem escolar na EJA vivenciados pelos mesmos.

Para atingirmos os objetivos propostos, orienta-nos metodologicamente a história oral na concepção de Portelli (1996; 2016) em conexão com a etnografia proposta por Geertz (1989; 2005). Para Portelli (2016, pp. 10-12), a história oral é “primordialmente uma *arte da escuta*” [grifo do autor], a qual tem como fundamento um conjunto de relações, sendo a primeira delas o diálogo que envolve o vínculo de respeito, confiabilidade, troca de experiências e afetação entre entrevistador e entrevistado.

Geertz (1989, p.13), por sua vez, nos ensina a importância em se produzir a “descrição densa” entendida como uma descrição detalhada, minuciosa da realidade considerando o lugar, o tempo e os múltiplos sujeitos, com o objetivo precípuo de captar as teias de



significados que envolvem a ação humana. Este autor nos recomenda, também, a atenção para a percepção da polifonia de significados e interpretações ao afirmar que “começamos com as nossas próprias interpretações do que pretendem nossos informantes, ou o que achamos que eles pretendem, e depois passamos a sistematizá-las” (Geertz, 1989, p. 13).

Desta forma, entendemos que a história oral e a etnografia se complementam para o estudo e compreensão de uma dada realidade, na medida em que ambas se preocupam nos processos de afetação entre pesquisador/entrevistador e pesquisado/entrevistado – o eu e o outro, ou seja, o pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados e compartilha seu horizonte construindo uma relação dialógica de troca de experiências. Se de um lado a história oral valoriza o processo de afloramento e construção da memória no ato da entrevista, por outro lado, a etnografia preocupa-se em observar todos os detalhes do cenário captando os mais variados sentidos e significados.

Assim, o viés teórico-metodológico proposto pela história oral e pela etnografia nos proporciona a inserção no universo cotidiano educativo vivenciado pelos (as) artesãos (ãs) de miriti do município de Abaetetuba, buscando captar os movimentos, sociabilidades, relações, trocas, conflitos, negociações, entrelaçamentos, conhecimentos, aprendizagens, sutilezas e distinções engendradas por este grupo de trabalhadores (as) que destoam da dinâmica do senso comum da vivência em sociedade e favorece a transmissão e perpetuação, de uma geração a outra, desses saberes e fazeres amazônicos. Saberes e fazeres estes, que vem se solidificando na medida em que esses sujeitos adentram as classes de EJA e percebem que os saberes presentes na educação institucionalizada nascem da sabedoria popular.

Estruturalmente o texto está organizado em duas seções somado as Palavras Iniciais e as Considerações Finais. A primeira intitula-se Memórias e Práticas Pedagógicas na Amazônia Tocantina: o aprender e ensinar dos (as) mestres (as) artesãos (ãs) de Miriti de Abaetetuba. A 2ª seção tem como título A Formação Institucionalizada dos Sujeitos da EJA: diálogo entre cultura e aprendizagem como componentes da experiência humana



1. Memórias e Práticas Pedagógicas na Amazônia Tocantina: o aprender e ensinar dos (as) mestres (as) artesãos (ãs) de Miriti de Abaetetuba.

A experiência educativa assentada na tradição oral e na memória que compõem o contexto educacional amazônico é considerada por Albuquerque (org.) (2016, p. 31) como uma “prática pedagógica”. Afirma a autora:

A oralidade dimensiona-se na Amazônia como prática pedagógica cultural e social, uma vez que se ensina e se aprende por meio de conversas que expressam sentidos, valores e visões de mundo tornando a palavra e o ato de narrar como prática fundamental para a transmissão e circulação de saberes. Essa prática interativa oral, que se traduz como saber da experiência apreendido no cotidiano social, constitui o âmago das práticas educativas locais ao lado da educação escolar.

A relevância dos saberes e da tradição oral como componente essencial da educação e das práticas educativas na Amazônia são reverberadas, também, nas pesquisas orientadas e estudos organizados por Oliveira (2004; 2008a; 2008b; 2012), Hage (2016) dentre outros.

Entendemos que o saber fazer de cada mestre (a) artesão (ã) de miriti se configura como saber da experiência por englobar um conjunto de conhecimentos, modos de fazer, criar, expressar, sentir e pensar, construído cotidianamente por cada um (a) em suas relações sociais com outros (as) sujeitos (as) humanos e não humanos, constituindo sentido à existência individual e coletiva e (re) produzindo o mundo social e cultural amazônico abaetetubense.

A expressão “saber da experiência” aqui é alinhada as reflexões do educador Jorge Bondía (2002, pp. 19-26) que a concebe dentro de uma ótica de educação pensada a partir do par “experiência/sentido, [sendo que] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. . . . e ao nos passar nos forma e nos transforma.” Logo, o saber da experiência, continua Bondía (2002, p. 27) é

o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. . . . É um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal.

Na esteira desse pensamento, a narrativa do Mestre Gugu sobre o cultivo e a extração da folha do miriti é exemplificadora. Nos diz o mestre:

A palmeira do miriti é alta, é grande, ela espalha as sementes, aí onde vão ficando, vão grelando. Quando eu vou roçar, eu vejo que tá grelado já num espaço bom, eu já deixo.



Aí, o que é que eu faço? Só manter ali tudo e, como é uma palmeira que cresce bastante rápido, em pouco tempo já tô cortando, podando, né? Ela começa com os braços bem finos, porque ela tá nova. Aí a gente já começa a podar, aí ela vai crescendo, engrossando. Mas é desde pequena que a gente começa a tratar, cortar, porque eu mesmo preciso daqueles braços bem fininho, porque eu faço coisa bem pequena, passarinhos, essas coisas e aqueles fininhos pra mim serve. Aí com tempo ela vai engrossando e a gente corta até uma determinada altura. A partir que tá muito alto já perigoso, né? Aí a gente já não se arrisca [...]. Quando ela tá na fase adolescente, que a gente chama que é a fase melhor pra se colher o braço do miriti, não tem ainda cacho, não tem semente [...].

Aí sim, nesse processo do miriti, que são as braças que eu preciso, eu vou tirar. Eu também me baseio pela lua. Os mais idosos tiveram esse costume da vida e repassaram pra nós, a gente, também, tem até hoje, que a lua escura ela é mais própria pra tirar madeira, miriti, palha, essas coisas, né? que não dá broca, não dá cupim. Quando a lua tá boa eu vou tirar, aí eu corto a quantia que eu quero carrego pra casa ou mesmo eu deixo ficar lá mesmo no mato entre três, quatro dias. Porque quando a gente corta ela põe um líquido, aí a gente deixa lá uns quatro dias no pé da árvore, deitado assim, quando a gente volta o líquido já entra de novo tudinho pro miriti, né? Aí é só uma questão de que ela absorva de novo aquele líquido. É importante deixar quatro dias por isso, pra mim, né? Mas muitas pessoas cortam e destalo logo, também, não tem problema. (Mestre artesão Gugu, grifos nosso).

Percebe-se, nas palavras do Mestre Gugu, saberes ambientais do usar e cuidar da floresta e conhecimentos da astronomia apreendidos no cotidiano vivido nos termos de uma fina sintonia entre seres vivos e dos laços de copertencimento com a dimensão não humana do ambiente, estabelecendo laços produtivos com outros humanos e não humanos. Tais saberes foram socializados com Mestre Gugu por outra geração através da oralidade e, continua sendo transmitido por ele às novas gerações “como uma malha de linhas entrelaçadas de crescimento e movimento” (Ingold, 2012, p. 27).

Para Ingold (2010) a compreensão desse complexo e infinito processo aprender-ensinar-aprender que faz parte da existência do ser humano e firma nossa identidade enquanto uma espécie de vida que é alimentada pela sabedoria dos antepassados, enriquecida em nós e difundida aos nossos descendentes se dá

através de um processo de habilitação (enskilment), não de enculturação, que cada geração alcança e ultrapassa a sabedoria de suas predecessoras. . . . no crescimento do conhecimento humano, a contribuição que cada geração dá a seguinte não é um



*suprimimento acumulado de representações, mas uma **educação da atenção**. (Ingold, 2010, p. 07, grifo nosso).*

A noção de “educação da atenção” em Ingold (2010) opera no sentido de desenvolvimento de habilidades do indivíduo em todas as suas relações como agente no ambiente e no engajamento da percepção com humanos e não-humanos ao longo do seu processo de desenvolvimento, ou seja, envolve o novíço aprender com os mais experientes, seja olhando, ouvindo ou sentindo. A exemplo do aprendizado com o miriti ocorrido na vida do Mestre Gugu.

Esta configuração de processo educativo proposto por Ingold (2010; 2012) é percebida, também, nas palavras da Mestra artesã Tica, reproduzidas abaixo, ao nos falar sobre sua aprendizagem da arte em miriti e compartilhamento do saber que detêm aos seus descendentes

Eu já fiz muita peneira, paneiro. [...]. Eu aprendi com a minha mãe, com a minha vó, né? eu sempre fui uma pessoa curiosa pra gostar de aprender as coisas, né? Ninguém me ensinou a cortar o brinquedo de miriti. Eu aprendi olhando os outros cortarem, no caso olhando pro meu marido, pro meu sogro, Seu Raimundo (Diabinho) que é artesão e toda a família dele, os filhos, as filhas,... Aí eu via, aí eu teve as minhas ideias.

Eu já ensinei pras minhas filhas também, elas sabem cortar o brinquedo, elas sabem fazer o mesmo processo que eu, todas as duas trabalham comigo. (Mestra artesã Tica, grifos nosso)

As narrativas do mestre Gugu e da mestra Tica nos permitem visualizar vários elementos que configuram a educação na Amazônia Tocantina, especificamente no município de Abaetetuba, porém, aqui destacamos a interlocução com a ideia da educação da atenção ao acentuar a importância do desenvolvimento de habilidades que são adquiridas através do engajamento dos sujeitos no mundo em que vivem, enfatizando o aprender a aprender. (Ingold, 2010; 2012; 2015).

Nessa acepção, ratificamos que na trama das relações sociais e materiais cotidianas estabelecidas entre seres humanos e, também, com não humanos acontece a construção e circulação de saberes, tidos como conjunto de conhecimentos e modos de fazer enraizados no cotidiano das comunidades, expressando-se em lugares tais como: mercados, casas, feiras, oficinas, santuários, clubes, praças, quintais, campos de futebol, escola e demais espaços onde se concentram e se (re) produzem práticas culturais coletiva.



Por outras palavras, aprender na cultura é o que torna possível a reprodução da diversidade de modos de habitar o mundo e de se constituir como pessoa. Os entrelaçamentos entre a aprendizagem e a cultura têm como foco os sujeitos enquanto organismos-pessoas que habitam mundos constituídos por contextos atravessados por fluxos de materiais que tornam possível a vida em suas diferentes formas e expressões.

Assim, cultura e aprendizagem estão intrinsecamente relacionadas produzindo-se cotidianamente, por conseqüente não é possível separar o conhecimento da vida das habilidades necessárias para ser um sujeito de sua cultura. Tampouco é possível segmentar, como o fazem algumas teorias da aprendizagem, os momentos da aquisição, ação e aplicação dos conhecimentos aprendidos. (Lave, 2015).

Seguindo essa matriz de discussão, são relevantes as contribuições do educador Paulo Freire (1996) ao propor que sejam aproveitados os saberes e as vivências dos educandos discutindo a razão de ser de suas realidades. No dizer de Freire (1996, p. 29), “será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política”. No item a seguir abordaremos a questão do diálogo entre saberes da experiência e saberes escolares.

2. A Formação Institucionalizada dos Sujeitos da EJA: diálogo entre cultura e aprendizagem como componentes da experiência humana

Não há ignorância em geral nem saber em geral. Toda a ignorância é ignorante de um certo saber e todo saber é a superação de uma ignorância particular. Deste princípio de incompletude de todos os saberes decorre a possibilidade de diálogo e de disputa epistemológica entre os diferentes saberes. O que cada saber contribui para esse diálogo é o modo como orienta uma dada prática na superação de uma certa ignorância. O confronto e o diálogo entre os saberes é um confronto e diálogo entre diferentes processos através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias. (Santos, 2002, p. 250)

O diálogo em busca da articulação entre as práticas pedagógicas de socialização dos saberes da experiência dos (as) mestres (as) artesãos (ãs) da arte em miriti com os saberes instituídos na formação escolar dos educandos da EJA nasce pela esperança de que esta parcela da sociedade, na qual estão inseridos o Mestre Gugu e a Mestra Tica, historicamente marginalizados do processo de escolarização no tempo estabelecido conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996 possa ter seus direitos garantidos, mesmo que de forma tardia.



Pensar a formação institucionalizada dos sujeitos da EJA na Amazônia nos reporta aos estudos de Hage (2016), ao evidenciar que uma das características fundamentais desta região é sua heterogeneidade, expressa nos aspectos ambientais, produtivos e culturais. Quando enfatizamos os aspectos culturais percebemos que nossa Amazônia se difere de outras localidades pela diversidade de sujeitos ou grupos de sujeitos com diferentes saberes, culturas, tradições, histórias e condições de vida e trabalho. Contudo, não podemos negar que as desigualdades sociais são latentes neste lugar.

Ao analisarmos a educação dos povos que vivem na Amazônia percebemos que não existe uma política de valorização da educação voltada às especificidades formativas destinadas a essas populações. No Estado do Pará os reflexos do descompromisso do poder público com a educação são evidenciados na EJA, conforme dados das pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2016), o índice de analfabetismo neste Estado corresponde a 9,3%, ou seja, o equivalente a 560 mil pessoas analfabetas, superando a média nacional que é de 7,2%.

Tal cenário se espalha pelo município de Abaetetuba, com uma população estimada em 151.934 habitantes (IBGE, 2016), dos quais, cerca de 58.102 residem no campo, dispersos nas 72 ilhas e 54 comunidades na zona de terra firme (estradas e ramais), formando grupos extrativistas, agricultores, ribeirinhos, pescadores, camponeses, migrantes, quilombolas, artesãos, assalariados, dentre outros, os quais não conseguiram concluir a educação básica no período estabelecido pela lei. Esses sujeitos recorrem à EJA trazendo consigo uma bagagem de conhecimentos oriundo do meio sócio-cultural em que vivem.

A educação escolar institucionalizada historicamente negou os saberes da experiência dos povos da Amazônia, “na escola a gente não aprende essas coisas do miriti”, diz Mestre Gugu. Nesta narrativa fica evidente que o modelo de educação oficialmente instituído exclui os saberes da experiência do cotidiano escolar. Todavia, há de se assinalar que estes saberes, por mais que não tenham sido memórias escolhidas para serem ativadas e firmadas no processo educativo escolar, eles se fazem presentes na subjetividade de cada sujeito que participa desse ambiente institucionalizado. Nesse sentido, Freire (1996, p. 30) nos questiona “por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? ”.

Nas estatísticas oficiais não constam as aprendizagens da experiência, que se processam no cotidiano sócio-cultural dos indivíduos, tais como os ensinamentos



apreendidos sobre o manuseio da palmeira miritizeiro que Mestra Tica recebeu de sua avó, de sua mãe e já transmitiu a suas filhas por meio da oralidade e da observação. Nem tampouco, a minuciosa descrição que faz Mestre Gugu sobre o cultivo e a extração da folha do miriti. Talvez seja por isso que Mestre Gugu, narra com muita ênfase que o aprendizado recebido na escola nada tinha a ver com suas experiências no manuseio e na produção dos brinquedos de miriti.

Santos (2010) sugere voltar as coisas simples como ponto de partida para a construção de uma epistemologia baseada no reconhecimento da diversidade de saberes que fazem parte da experiência humana. Para este autor, o reencontro da ciência moderna com o censo comum é condição *sine qua non* de um paradigma epistemológico fundamentado na ecologia de saberes, ou melhor, no “reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. (Santos, 2010, p. 53).

Pactuamos com a proposta de Santos (2010) por, também, concebermos que o conhecimento é criação e está intimamente ligado à trajetória de vida, aos valores, as crenças, as subjetividades, enfim, ao modo de ser e viver dos indivíduos em suas teias de relações, a exemplo dos saberes e fazeres vividos, praticados e revelados pelos (as) mestres (as) artesãos (ãs) de miriti. Estes são conhecimentos do senso comum que tem sentido e significado para suas vivências, os quais, portanto, são tão importantes quanto os conteúdos que os mesmos conheceram ao passarem pela instituição escolar.

Nesse sentido, é incoerente pensar a educação institucionalizada na EJA, no município de Abaetetuba, sem considerar os saberes e as riquezas produzidas pelas mãos daqueles que criam, recriam, fazem histórias e permitem chegar aos olhos do mundo as suas belas artes.

Contudo, esta articulação entre saberes institucionalizados e saberes da experiência ainda se constitui um desafio, uma vez que a escola, historicamente, priorizou os saberes instituídos pela ciência moderna como universais, relegando os saberes da experiência. Freire (1996, p. 30) assevera que a escola tem o dever de “discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos”. As reflexões de Freire ratificam nosso pensamento acerca da função social da escola compreendendo esta como espaço onde o contexto sociocultural em que os educandos estão inseridos é o ponto de partida para a construção dos saberes institucionalizados.



Por fim, é de fundamental importância que busquemos metodologias de trabalho com jovens e adultos que ultrapassem os processos mecânicos de alfabetizar e colaborem para que ocorra uma aprendizagem efetiva e significativa. Os sujeitos que adentram as classes de EJA, ao retornarem, só permanecerão novamente se encontrarem significado para suas vidas naquilo que a escola se propõe enquanto instituição responsável pela educação formal. Para tanto, faz-se necessário potencializar o diálogo e a interpenetração entre as diferentes formas de conhecimento, ou melhor, entre cultura e aprendizagem componentes indissociáveis da experiência humana, visando que todo conhecimento sirva para o autoconhecimento de cada educando, como bem sugere Santos (1997).

Palavras Finais

Ao concebermos que não há uma única forma de aprender – ensinar e de conhecimento válido, mas sim, muitas maneiras de socialização, de aprendizagens e de saberes, construídos cotidianamente por homens e mulheres em suas práticas sociais, as memórias narradas pelos (as) mestres (as) artesãos (ãs) de miriti, de certa forma, se constituem um apelo e nos convocam a ousar desconstruir o modelo epistemológico vigente e dominante que marginaliza os saberes que possuem, não validando-os para comporem o conjunto de conhecimentos curricular que se espraiam e solidificam no cotidiano escolar. Romper as linhas abissais que dissociam os saberes científicos dos saberes populares e construir uma epistemologia assentada na pluralidade é um desafio posto a nós educadores (as).

Nesse sentido, compreendemos que não basta apenas constatar a existência da diversidade cultural da experiência humana, se faz necessário considerar a inter-relação e o diálogo entre elas, permitindo que os saberes culturais façam parte do espaço-tempo escolar, aqui nos referimos especificamente da EJA, constituindo a galeria temática por onde os conhecimentos avançam, interagindo-se e dialogando horizontalmente uns com os outros, se construindo mutuamente e alastrando suas raízes em busca de novas e variadas interfaces.

Acreditamos que o diálogo entre cultura e aprendizagem é necessário em nossas escolas, ou melhor, em nossos espaços educativos. Essa interrelação entre as escolas da vida possibilitará um novo sentido ao conhecimento, tornando o espaço escolar o lugar das aprendizagens, de valorização de identidades culturais e de empoderamento das múltiplas formas de ser e viver.



Enfim, nosso desafio como professor (a) é desconstruir a dicotomia e motivar o diálogo entre os saberes, fomentando um processo educativo assentado no amor, na humildade, na esperança, na confiança, no empoderamento, na reflexão e na ação. Por outras palavras, é desafiar o educando a problematizar a situação existencial codificada e, dessa forma, contribuir para a superação das desigualdades sociais.

Fontes

Entrevista realizada em 28 de janeiro de 2017 com a artesã de miriti Maria das Graças Silva Farias – Mestra Tica.

Entrevista realizada em 05 de agosto de 2017 com o artesão de miriti Augusto Costa da Costa – Mestre Gugu

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019). *Panorama Cidades – Pará – Abaetetuba*. Recuperado de <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/abaetetuba/panorama>
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Recuperado de <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>.

Lei n. 7.433, de 30 de junho de 2010. Declara o brinquedo de miriti Patrimônio Cultural de Natureza Imaterial do Estado do Pará e dá outras providências. Recuperado de http://www.ioepa.com.br/pages/2010/07/06/2010.07.06.DOE_5.pdf.

Referências

Albuquerque, M. B. B. (Org.) (2016). *Saberes da experiência, saberes escolares: diálogos interculturais*. Belém: EDUEPA.

Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. doi:10.1590/S1413-24782002000100003.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1999). *Educação como a Prática de Liberdade*. (23ª. ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2011). *Educação e mudança*. (34ª ed. rev. e atual.). São Paulo: Paz e Terra.

Geertz, C. (1989). Uma Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura. In: C. Geertz. *A Intepretação das Culturas*. (Cap. I, pp. 13-41). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.



Geertz, C. (2009). *Estar Lá: A Antropologia e o Cenário da Escrita*. In: C. Geertz. *Obras e Vidas: o Antropólogo como Autor*. (V. Ribeiro, Trad. 3ª ed., Cap. I, pp.11-39). Rio de Janeiro: UFRJ, (1988).

Gomes, J. da S. (2013) *Cidade da Arte: uma poética da resistência nas margens de Abaetetuba*. (Tese de Doutorado). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGSA), Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Brasil.

Hage, S. A. M. (2008). A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. *Escola Ativa*. Recuperado de <https://faced.ufba.br/educacao-do-campo/escola-ativa>.

Ingold, T. (2010) Da transmissão de representações à educação da atenção. *Educação*, 33 (1), 6-25. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6777>.

Ingold, T. (2012). Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. *Horizontes Antropológicos*, 18 (37), 25-44. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ha/v18n37/a02v18n37.pdf>.

Ingold, T. (2015). O Dédalo e o Labirinto: Caminhar, Imaginar e Educar a Atenção. *Horizontes Antropológicos*, 21 (44), 21-36. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ha/v21n44/0104-7183-ha-21-44-0021.pdf>.

Lave, J. (2015). Aprendizagem como/na prática. *Horizontes Antropológicos*, 21 (44), 37-47. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ha/v21n44/0104-7183-ha-21-44-0037.pdf>.

Oliveira, I. A. de. (Org.). (2008a). *Cartografias Ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando Amazonas*. Belém: EDUEPA.

Oliveira, I. A. de. (2008b). *Cartografias de Saberes: Representações sobre religiosidade em práticas educativas populares*. Belém: EDUEPA.

Oliveira, I. A. de. & Teixeira, E. (Orgs). (2004). *Referências para pensar aspectos da educação na Amazônia*. Belém: EDUEPA.

Portelli, A. (1996). A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. *Tempo*, 1, (2) 59-7. Recuperado de https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/819739/mod_resource/content/1/PORTELLI,%20Alessandro%20%E2%80%93%20Filosofia%20e%20os%20fatos.pdf.

Portelli, A. (2016). História Oral: uma relação dialógica. In: A. Portelli. *História Oral Como Arte da Escuta*. (R. Santiago, Trad., cap. 1, pp. 09-25). São Paulo: Letra e Voz.



Geertz, C. (2009). *Estar Lá: A Antropologia e o Cenário da Escrita*. In: C. Geertz. *Obras e Vidas: o Antropólogo Como Autor*. (V. Ribeiro, Trad. 3ª ed., Cap. I, pp.11-39). Rio de Janeiro: UFRJ, (1988).

Santos, B. de S. (1997). *Um discurso sobre as ciências*. (9ª ed.) Porto: Afrontamento.

Santos, B. de S. (2010). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: B. de S. Santos & M. P. Meneses (Orgs.). *Epistemologia do Sul*. (Cap. I, pp 31-83). São Paulo: Cortez.

Santos, B. de S. (2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 63, 237-280. Recuperado de <http://journals.openedition.org/rccs/1285>. doi:10.4000/rccs.1285.



Pedagogía de la memoria e historia del tiempo reciente: Un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia¹

Jhon Diego Domínguez-Acevedo

Resumen

El artículo discute el potencial formativo de la pedagogía de la memoria, las narrativas testimoniales y la historia del tiempo reciente como anclajes para la comprensión de pasados traumáticos en escenarios educativos. Para cumplir este objetivo, en primer lugar, se examina la pedagogía de la memoria en tres vértices: El reconocimiento de los sujetos como históricos; la configuración de las sociedades desde la óptica de los Derechos Humanos; y la construcción de memorias como tramas subjetivas, así como las tensiones de las narrativas testimoniales en su estructura formativa. En segundo lugar, se analiza la emergencia y consolidación de la historia del tiempo reciente como campo historiográfico y pedagógico. Finalmente, se presenta en clave metodológica una propuesta pedagógica que entrecruza las narrativas testimoniales y la historia del tiempo reciente como abordajes posibles en nuestro contexto.

Palabras clave: Historia del Tiempo Presente, memoria, historia, testimonio, narrativa testimonial, pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia.

Presentación

¿Colombia un país sin memoria? ¿No se trata más bien del resultado de unas políticas que tuvieron como fundamento eliminar las raíces históricas de un pasado “incómodo”? ¿Esta ausencia solamente se debe a un trauma difuso que pervive en nuestras comunidades? ¿Cómo hablar hoy de paz cuando la violencia permea la vida cotidiana de una “sociedad democrática”? Estas preguntas perturbadoras han marcado durante décadas la historia traumática de Colombia y tienen vigencia en los procesos de transición política. Ese síntoma de Colombia, del que nos enteramos por guiñapos, a elección de lo que los medios quieren presentarnos —y de manera siniestra ocultarnos— es sencillamente aterrador. Vemos como la persecución, la desaparición y la eliminación del Otro y de la diferencia se hace *pan de cada día* en nuestra aporreada Colombia: “Guerras no convencionales, y en las que el terrorismo, elevado a la categoría ontológica del mal radical, habilita la cesación de todos los derechos y garantías, produciendo tanto un vacío ético sobre los límites de lo humano como un tremendo vacío del lenguaje” (Arfuch, 2016, p. 229). La escuela debe enfrentar estas dinámicas desde



un lugar de autorreflexión donde el sentido del pasado y los vínculos con el presente cobren importancia en el contexto de formación. De suerte que el interrogante tiene toda actualidad: ¿Qué nuevos desafíos enfrenta hoy la educación en Colombia? ¿Cómo pensar, más allá de los parámetros instituidos, una “educación” que revierta estos signos de ignominia? ¿Qué ciudadanía formar para un país que le urge conocer su pasado y emprender acciones para construir un futuro distinto? El esfuerzo por posibilitarnos una nueva mirada se organiza en el siguiente itinerario: 1. Tramas de la pedagogía de la memoria y las narrativas testimoniales en dos planos: definición y balance de las categorías; 2. La historia del tiempo reciente creación y consolidación de un campo historiográfico que potencia la enseñanza de pasados traumáticos; y 3 Se presenta una ruta pedagógica en clave metodológica para el abordaje en contextos escolares de fenómenos de la historia del tiempo reciente.

Abordaje I. Tramas de la pedagogía de la memoria y las narrativas testimoniales²

Las tramas de pedagogía de la memoria: Una definición

La pedagogía de la memoria delimita un espacio de reflexión y de producción de experiencias asociadas a la transmisión de pasados violentos y conflictivos tanto en América Latina como en otras partes del mundo³ (Legaralde & Brugaletta, 2017). Su configuración puede referirse al desafío de enseñar la historia de pasados recientes, visibilizar a los vencidos, contribuir a la comprensión de nuevas lecturas de la historia (reencontrarse con el pasado, descubrir cómo cobra vida en el futuro...), cuyos horizontes de expectativa se marcan por dos vértices: la honestidad radical y la educación ética. La pedagogía de la memoria se afirma en el reconocimiento de la alteridad y de la diferencia, a la vez que toma partido por el rescate de las voces vencidos por la historia oficial en defensa de sus reivindicaciones represadas o silenciadas, admitiendo su razón de ser como una práctica democrática con implicaciones de carácter ético-político frente a la realidad.

Así, su dimensión *política* se centra en indagar las circunstancias o las contingencias en la que se formula una interpelación heterodoxa y reflexiva a la historia y la educación: cómo hemos llegado a ser lo que somos y cómo podemos vivir con esos pasados traumáticos.

De tal manera, la pedagogía de la memoria aprehende desde los ámbitos éticos y políticos, la producción de subjetividades, la construcción y circulación de valoraciones y elaboración de políticas y prácticas de transmisión de pasados recientes traumáticos



(perpetradas en acciones violentas por el terrorismo de estado o estados represivos). Sustentándose en la *experiencia*⁴ como un recurso de historicidad desde la cual emerge una pluralidad de interpretaciones, que en los procesos de comprensión anida un potencial de reflexión sobre lo vivido, de tal suerte que, los relatos construidos son portadores de *sensibilidad* y *reconocimiento* de los Otros, que de ellos se desprenden múltiples fines (políticas de la memoria o memorias de la política) históricamente situados y sustentados en la recuperación o eliminación de múltiples pasados (Rubio, 2007). Adoptamos la construcción de Graciela Rubio a nuestro contexto en la que señala “educar para leer críticamente los códigos que orientan los discursos, conocer sus límites que ordenan la construcción de las propias narraciones e historias” (Rubio, 2010, p. 547).

Así pues, los principios orientadores de la pedagogía de la memoria en consonancia con Rubio⁵ (2010), se presentan mediante cuatro coordenadas para el campo de la pedagogía: Primera, la recuperación de la temporalidad como clave de reconocimiento de sujetos históricamente situados con una historia heredada y una por construir, a decir de la experiencia vivida y el horizonte de expectativa que se tensionan y que suponen un aprendizaje sobre los modos de problematizar el tiempo. Segunda, el sentido y carácter histórico de la experiencia humana, que valora el tiempo y sus proyecciones significantes hacia el pasado y el futuro; y cuestiona el para qué de la acción. Tercera, la experiencia vivida en procesos dictatoriales o autoritarios —en particular los vividos en Latinoamérica entre el siglo XIX y XX— que persiguieron un control de la memoria instaurando el silencio para legitimar actos genocidas, en donde cobra importancia los *trabajos de la memoria* y la *emergencia histórica* de sectores que requieren representación en el presente. Y, cuarta, las dinámicas actuales de organización del poder han trastocado la vivencia temporal y los sentidos de la experiencia colectiva, expandiendo el presente y propiciando el olvido, diluyendo las expectativas de futuro. Así cobra necesidad el vínculo activo entre pedagogía, historia y memoria.

En este sentido, la pedagogía de la memoria es un *proceso* que implica analizar, interpretar y reflexionar la condición humana. En la que se debe “reconocer el pasado como un fondo de experiencia colectivo desde el cual deben emanar las políticas de la memoria (...) unir memoria, historia, sociedad y política en un argumento humano posible” (Osorio & Rubio, 2006, p. 40). Aspecto que, desde nuestra perspectiva, busca potenciar recuerdos y olvidos individuales y sociales, a favor de subjetividades que se apropien del bagaje acumulado socialmente y establecer alternativas para su abordaje.

Osorio y Rubio, proponen como elementos centrales de la pedagogía de la memoria la siguiente síntesis



Gráfico No. 1. Elementos de la pedagogía de la memoria
 Fuente: Elaboración propia con base en Osorio y Rubio, 2006.

Por su parte, los fundamentos epistémicos en los que se inscribe la pedagogía de la memoria se refieren al soporte temporal del pasado reciente como marco de enseñabilidad de la experiencia social de la ciudadanía. De tal modo que, la consistencia histórica se sustenta en el peso social que se les otorgaron a prácticas como: la fractura de los aprendizajes de la convivencia; la justificación discursiva de la eliminación del Otro; la implantación de una ruptura indefinida del tiempo colectivo; la aplicación sistemática y calculada de la violencia; la destrucción simbólica y física del cuerpo del otro-enemigo; la instalación de la incertidumbre y el miedo permanente (Rubio, 2010). Entonces, puede organizarse de acuerdo con las siguientes dimensiones:

Reconocimiento de los sujetos como *históricos*: “insertos en el tiempo presente, e instados a enfrentar procesos de transformación y coyunturas existenciales que se ven afectadas por una historia heredada pero no estática, que continúa siendo construida” (Sacavino, 2015, p. 73). Es decir, cuando los cambios sociales y culturales se aceleran, el interés por el conocimiento del pasado tiende a revivificarse. Así, en las últimas décadas se ha experimentado el fenómeno de la explosión de la memoria, la expansión vertiginosa y poco estudiada del pasado reciente. Quizá la explicación de este fenómeno es que, el tiempo en que la vida cotidiana se transforma tan apresuradamente, la gente se siente desorientada. Un modo de resistirse al cambio es aferrarse a las memorias del pasado, volviendo la mirada a la historia para orientarse en el presente. Esto significa que “los hombres no sólo viven, sino que se acuerdan de lo vivido” (Aurell, 2005, p. 13) y tales recuerdos pasan a constituir un tipo de memoria que permite su reconstrucción —entre *textos* y *contextos* en la poliédrica hechura de la historia—.



En esta dirección Hugo Zemelman (2011, p. 34), invita a comprender que el sujeto en el “pensar histórico [adquiere] la capacidad de complementar el simple acto de pensar circunscrito a los marcos de la predicación de objetos es el rompimiento de los límites en la búsqueda de lo inédito”. En otras palabras, es colocarse ante las circunstancias es la capacidad para desplegarse conforme a un sentido. De ahí la importancia de las formas epistémicas de pensar como “colocación en el momento histórico” o considerar el momento como una “articulación dinámica”, adicionalmente, implica la apertura respecto de los límites de lo dado y que supone a la vez, la compleja relación entre lo formal-categorial y las subjetividades psico-culturales como mecanismos operativos del pensar histórico en tanto que sujetos sociales (Zemelman, 2011). Es decir, el sujeto al pensar histórico

... demanda el reconocimiento de los procesos heterogéneos que lo constituyen. Esto exige partir de la capacidad de los sujetos para construir realidades. El desafío es avanzar de los hombres a sus ideas, de las ideas a la conciencia y desde la conciencia a la conducta individual y socialmente organizada. Se pone en juego la capacidad de reconocer opciones y decidir sobre las que permitan dar cuenta de la historia como necesidad compartida, sin perder al individuo en la historia, y se enfrenta un ejercicio epistémico-metodológico concordante con la categoría de la práctica consciente de la historicidad y de los desafíos que plantea para el autocrecimiento del sujeto. (Zemelman, 2011, p. 36).

En la misma línea Sacavino sostiene que “la historia construida por la sociedad, presente en la memoria histórica, muestra tensiones desde sus diferentes sentidos y proyecciones” (2015, p. 73). La relación entre el pensar histórico y su reconocimiento implica una relación entre la acción histórica por ser construida y el pasado que se recibe por otros, esto es lo que preserva la relación dialéctica entre el movimiento que emana del horizonte de expectativa y el espacio de experiencia y lo que propende por configurar un modo de subjetividad anclada en el tiempo, en constante emergencia y con proyección de futuro. En últimas se plantea la incorporación del sujeto que pone en juego sus potencialidades estimulando su capacidad de ir más allá de lo que posee y “establece un vínculo entre el acto de pensar y el de asumirse como sujeto, entre conocer y autoconocimiento, que es lo que marca la singularidad de convertir a la conciencia histórica en premisa” (Zemelman, 2011, p. 47).

Configuración de las sociedades desde la óptica de los Derechos Humanos: En su dimensión compleja las sociedades se han ordenado por una serie de formas de poder en tanto su carácter despótico o infraestructural, y la materialización de los mismos —



visible en el estudio de sociedades premodernas, feudales y Estados autoritarios— hasta progresivamente reemplazar estas relaciones de oposición por unas transversales donde la *sociedad civil* obtenga un lugar central (podría categorizarse en la transición de un Estado orgánico a un Estado polimorfo en la construcción de dinámicas más justas e igualitarias para los integrantes de dicha sociedad). Con esta orientación, puede referirse que la configuración de las sociedades desde el componente de derechos se ubica en dos niveles: Por un lado, los acontecimientos que signaron la historia de finales del siglo XIX y la del siglo XX a nivel mundial y, por otro lado, la memoria y los Derechos Humanos se convirtieron en temas de enseñanza en procesos educativos en territorios atravesados por fenómenos violentos. En esta dimensión es crucial

la interrogación acerca de cómo indagar en el pasado desde el presente: qué recordar, cómo recordar y para qué recordar. La transmisión del pasado reciente en la escuela, a través de la labor de los educadores en tanto portadores de un conocimiento específico y sujetos de derecho, implica activar estas preguntas para que la pedagogía de la memoria habilite vínculos significativos con el pasado que permitan imaginar futuros más justos. (Rosemberg y Kovacic, 2010, p. 10).

Aspecto central en un tipo de formación que “obliga a cuestionar su proyección en el futuro y los valores en los que fue construido el tejido social que se encuentra marcado por situaciones de esclavitud, tortura, eliminación real y simbólica del otro —lo diferente a mí—, persecuciones, desapariciones, desigualdades y, sobre todo, por la violación sistemática de los derechos humanos por parte del Estado” (Sacavino, 2015, p. 73). A partir de las efemérides experimentadas a mediados del siglo XX, se estimuló y fortaleció luchas por la justicia social y económica que permitió el desarrollo de normatividad internacional vinculadas al cumplimiento de los Derechos Humanos, al tiempo que los estados asumían compromisos a favor de la defensa y promoción de los derechos de todos los seres humanos⁶.

Análogamente los procesos violentos originados por el terrorismo de estado — evidentes, por ejemplo, en el caso colombiano— en la que se han perpetrado violación a tratados internacionales, crímenes de lesa humanidad, genocidios y violencia política hace que fragüen experiencias históricas que producen rupturas con el tiempo-ahora (separando dichos fenómenos en una *antes* y en un *después*) entre un pasado traumático y doloroso a un futuro desolador o esperanzador, donde el sujeto asume como única forma de justificación social asentados en valores orientados por la vigencia y la efectividad de los Derechos Humanos.



Construcción de memorias como tramas subjetivas: Las memorias y su transmisión — a generaciones pasadas y presentes sobre acontecimientos traumáticos— permiten una solidificación y afirmación de modos culturales que intervienen en la *hechura* de una historia colectiva, en la que se demanda un reconocimiento del conjunto de actores, grupos, dinámicas y hechos. Además de políticas de redistribución y representación en las que se recuerda individualmente y también con otros. Podría señalarse —siguiendo a Sacavino— que la memoria es un proceso subjetivo que se moviliza a partir de las diversas experiencias materiales, simbólicas y afectivas, que construye un sentido de pertenencia y de autoafirmación individual y colectiva en la sociedad.

Es decir, la pregunta por la subjetividad se relaciona con

el carácter trascendental de la existencia humana. En este sentido, no se trata sólo de cuestionar las relaciones entre lo individual y lo colectivo, sino, también, las potencialidades que tiene el sujeto en el tiempo, es decir, realizar una indagación por la capacidad de anticipación y proyección del ser humano en su interacción con otros. En esta concepción es necesario que el sujeto deje de ser visto desde las externalidades que lo determinan y más bien se le asuma como el lugar desde el cual mirar la realidad, lo cual implica reconocer la potencialidad transformadora que tiene el sujeto y las variadas relaciones que se establecen entre él y los ‘contornos’ en los cuales se autoconstruye, sino además incluir una gama de interrogantes que comportan tanto lo afectivo y lo cognitivo como lo político y lo social de la experiencia humana. (Pinilla, 2011, pp. 21-22).

Esta gama de contornos sugeridos por Pinilla (2011), pueden contextualizarse por dos planos: la acción colectiva, entendida como una puesta en movimiento de las subjetividades constituyentes y la memoria, asimilada al movimiento de tales subjetividades en el tiempo.

Al respecto se sugiere, sobre el primer plano, “en toda acción colectiva es posible encontrar registros relacionados con la subjetividad de los actores vinculados a la misma, es decir, las acciones colectivas pueden ser analizadas como un conjunto de experiencias, saberes, intenciones, intereses, contradicciones y posibilidades de transformaciones definidas por los sujetos sociales en un horizonte político y cultural específico” (Pinilla, 2011, p. 22). Es decir, el sujeto es entendido en este plano como aquel que potencia las posibilidades de la historia desde sus prácticas —que se hila con las dimensiones *histórica del sujeto* y la *construcción de la sociedad desde los Derechos Humanos*— y que al trascender al marco intersubjetivo se entra al escenario político donde se configura, define y confronta posibilidades de futuro donde se enfatiza en el



carácter dinámico de las interacciones sociales. Sobre el segundo plano en el que se constituye el sujeto, la memoria “es claro que no existen memorias unívocas y globalizantes, sino que la memoria está marcada por la fragmentación” (Pinilla, 2011, p. 22). Desde esta óptica, las memorias contemporáneas —siguiendo a Candau— “son mosaicos sin unidad, hechos de ruinas de grandes memorias organizadas que volaran en pedazos de fragmentos compuestos, de restos divergentes, de huellas heterogéneas, de testimonios opuestos, de vestigios incoherentes” (Candau, 2011). En esta dirección quizá la atomización de la memoria puede resultar prolija a la hora de pensar cómo los diferentes actores sociales del presente atestan de sentidos disímiles las experiencias y acciones colectivas del pasado (Pinilla 2011). De tal manera, los planos propuestos permiten comprender las formas en que se han constituido las subjetividades y entrelazan los horizontes de acción del presente.

En síntesis, las dimensiones anteriores permiten que la pedagogía de la memoria reflexione sobre cuestiones vinculadas a problemas epistemológicos y políticos que se desprenden de la propia tarea de la transmisión de fenómenos complejos de nuestra historia, entenderla como un requerimiento para la reconstrucción de un pasado traumático. En este contexto, la memoria histórica es la expresión y recuperación de momentos fragmentados de hechos ocurridos en un periodo determinado. Es decir, *textos* que buscan, en definitiva, conocer los traumas vividos, abriendo debates sobre aspectos de la historia reciente, a partir de la reconstrucción de la escritura de la memoria de generaciones vivas y pasadas.

Esta orientación pedagógica posibilita —desde un principio ético-político— construir ciudadanías memoriales⁷. Además, es una estrategia para el tratamiento del pasado reciente inacabado y en actualización. Es decir, “los contenidos y el para qué, del relato albergado constituyen, no por casualidad, el punto de discusión que la sitúa respecto de la historia escrita, en un ángulo crítico, relativo, siempre acotado y alternativo” (Rubio, 2006, p. 20). Veamos los ejes y dimensiones que tensionan la pedagogía de la memoria y su encuadre en la enseñanza de la historia reciente como anclajes para comprender distintas formas de subjetividad en la construcción de narrativas:

| | Dimensiones de abordaje según dimensión | |
|------------------------------------|---|--|
| Ejes en la pedagogía de la memoria | <i>Componente pedagógico</i> | <i>Componente de los estudios de la memoria</i> |
| <i>Vínculo pasado-presente</i> | Construir escenarios que permitan la defensa y promoción de los Derechos Humanos desde la experiencia vivida y percibida. | Relación experiencia histórica (e. g. Violación de los Derechos Humanos) con problemáticas actuales de la sociedad |



| | | |
|---|--|--|
| <i>Desarrollo de una memoria reflexiva</i> | Valorar el ejercicio de recordar y de hacer memoria como una forma válida de construir conocimiento social. (El uso de estrategias testimoniales, de escucha activa y de construcción de vínculos intergeneracionales contribuyen a recordar). | Aproximación a los contextos —desde el punto de vista histórico de procesos— partiendo de las historias de vida de los sujetos, construyendo una visión colectiva desde una visión individual. |
| <i>Construcción de un pensamiento reflexivo y dialógico</i> | Estimular la autonomía y la responsabilidad personal como un sujeto activo que se posiciona y contribuye en la construcción de una sociedad justa, pacífica, inclusiva y democrática. | Comprensión de las dinámicas espaciotemporales en las que se originaron y transformaron los traumas sociales y valorar las dinámicas que las víctimas construyeron en pro de la reparación y no repetición. Así como las garantías de justicia, verdad e igualdad en los hechos vividos. |
| <i>Promoción de una cultura de los derechos humanos</i> | Propiciar las condiciones mínimas de posibilidad para educar a las generaciones presentes en Derechos Humanos, mediación importante para la construcción democrática. Incluye el reconocimiento y el respeto hacia el otro, el desarrollo de una ciudadanía activa y participativa y la desconstrucción de todas las actitudes y prácticas autoritarias y colonizadoras. | Reflexión de las configuraciones subjetivas a causa de fenómenos autoritarios, represivos y violentos experimentados en regímenes políticos donde la violencia política, el terrorismo de estado y la sistematicidad de crímenes son las modalidades de operación. |

Cuadro No.1. Ejes articuladores de la pedagogía de la memoria
 Fuente: *Elaboración propia con base en las consideraciones de Sacavino, 2015.*

La pedagogía de la memoria se direcciona por cuatro ejes constitutivos; a saber: *Vínculo pasado-presente; memorias reflexivas; pensamiento reflexivo y dialógico y cultura de los derechos humanos.*

El primer eje refiere a las conexiones posibles entre el pasado y presente, dicho de otro modo, el vínculo intergeneracional, necesario en los procesos de transmisión de pasados recientes, es aquella cita secreta entre las generaciones que fueron y la nuestra. De allí resulta interesante subrayar ¿Cómo coadyuvar, desde el campo de la educación, a establecer tal “cita”, con el propósito de transmisión entre aquellos que vivieron las experiencias del pasado reciente? En definitiva, el objetivo de este eje es “seguir conformando una trama que colabore para que la memoria no cristalice en imágenes fijas que ya no se interrogan por el presente y el futuro de la vida en común, pues en ese caso, la brecha que separa a las generaciones se ensancharía, dificultándose aún más la construcción de espacios propicios para el diálogo intergeneracional” (Rosemberg y Kovacic, 2010, p. 19).

El segundo eje considera la importancia en la que el pasado se hace presente: qué y cómo se recuerda; cuáles son los modos que se encuentran para hacer inteligible un pasado traumático y doloroso; que vehículos culturales encontramos para hacer presente el pasado (repertorios para recordar: lugares de memoria, fotografía, poesía, testimonios, cuentos, películas, poesía...). Es comprender en su máxima expresión la



premisa *enseñar lo inenseñable* o *imaginar lo inimaginable*. Empero, todo esto hace posible que “las representaciones del pasado son las que pueden hacerlo comprensible en tiempo presente. La fotografía y la imagen, pero también las narraciones en distintos formatos nos ayudan a construir puentes con el pasado más trágico para poder interrogarlo desde el hoy” (Rosemberg y Kovacic, 2010, p. 21).

El tercer eje potencia el pensamiento reflexivo de los sujetos en la perspectiva de la construcción colectiva de memorias locales inscriptas en una memoria nacional (relación individualidad-colectividad). En el convencimiento que el pasado constituye el fondo de nuestra identidad; de una identidad sin la cual nos sentimos amenazados y paralizados. Es decir, dicho pensamiento permite que “las personas, así como los objetos, hablan de su historia en la medida en que encuentren oídos atentos, abiertos, dispuestos. Es por lo que en la escuela se puede trabajar en desarrollar la sensibilidad de saber escuchar y de entender lo que se dice con los gestos o los silencios, para descifrar las huellas de ese pasado, en las historias humanas y en las marcas físicas de cada comunidad” (Rosemberg y Kovacic, 2010, p. 21).

El cuarto eje le asigna una importancia fundamental a la enseñanza de los Derechos Humanos articulada a los ejes anteriores, en las que se reconocen como construcciones colectivas democráticas, en las que se afirma y respeto al Otro como diferente, se el desarrollo de una ciudadanía activa y participativa y la que se deconstruye todas las actitudes y prácticas autoritarias y colonizadoras que se han imbricado en la cultura política de las sociedades vinculadas a procesos represivos o violentos.

Las tramas de la narrativa testimonial: Notas para un balance

En el apartado anterior centramos nuestra mirada en los principales elementos que constituyen la pedagogía de la memoria. Esta trama explora los anclajes existentes con las narrativas testimoniales, sus tensiones y estructuras.

El filósofo español Joan Carles-Mèlich, advierte que en la educación es fundamental la transmisión del testimonio y propone tres aspectos centrales: la memoria literal (histórica), pedagogía de la memoria (simbólica) y la palabra testimonial (narración). De este modo, señala “(...) para que una *pedagogía de la memoria*, basada en el testimonio ejerza su función es necesario que los maestros procuren en sus alumnos, *oír el silencio de los ausentes*. Deben poner de relieve que lo verdaderamente importante en el testimonio no es la palabra del sobreviviente, cuanto su silencio, un silencio que no es el suyo, propiamente dicho, sino el silencio del ausente” (Mèlich, 2006, p. 121).



En tal dirección, y desde la óptica de Walter Benjamín (2005) se podría argüir que la memoria —en su extensión formativa— es preguntarse por el presente, es conocer el pasado alejado o cercano de un sujeto social, es fijar una mirada sobre él, tal empresa solo se hace posible en tanto su aparición se cruce con nuestra mirada. “Se trata de salvar ese pasado y para ello esa imagen fugaz tiene que quedar grabada en la placa del presente. Entonces, la memoria es salvación del pasado y del presente: del primero, gracias a su luz, podemos traer al presente aspectos desconocidos del pasado; y del segundo gracias a su presencia, el pasado puede saltar de su propia sombra, puede liberarse de la cadena que lo trajo al mundo” (Domínguez, 2017, pp. 16-17). Es la redención del pasado hecho historia, historizar la memoria, pensar la política... se podría señalar, hay una extraña complicidad entre el pasado y el presente: cuando préstamos oídos a las voces amigas, fijándose el hilillo de aquellas voces representan el eco que enmudeció el tiempo, los que nos han precedido dejan su huella anclada a nuestra historia, asunto esencial en el proceso educativo, es esa *presencia de los ausentes*, la que traduce una exigencia del pasado: *no puede despacharse a la ligera*. En suma, narración del pasado hecho historia. De tal modo, la narrativa testimonial cobra un lugar central en el proceso formativo desde la perspectiva de la pedagogía de la memoria y la enseñanza de la historia del tiempo presente⁸ como anclaje en la configuración de subjetividades individuales y colectivas.

En consonancia, la *memoria literal* sería el relato histórico de los acontecimientos: estáticos, inamovibles, incomparables. Mientras que, por su parte la *memoria ejemplar* o *simbólica* delinea la posibilidad de comparación desde su eje ético-político: la utilización de los acontecimientos del pasado para comprender y actuar sobre el presente. De lo contrario, puede ocurrir que los efectos viciosos e inflacionarios de la memoria en relación con los acontecimientos y la extrema banalización (se compara y reduce con el acontecimiento mismo) o la sacralización (imposible de comparación con el acontecimiento mismo).

Es por ello, que el lugar del educador —quien dirige la comparación—, debe reconocer el potencial de los usos públicos y privados de la memoria, donde cuenta con una herramienta esencial: *el testimonio*. Así, el testimonio⁹, cuenta con algunas particularidades que marcan una ruta de acción en el proceso de comparación —en su horizonte pedagógico—: 1. Muestra una experiencia que no requiere de comprobación¹⁰. 2. El testimoniante no pretende ser un modelo ni un ejemplo, es un superviviente ‘avergonzado’, ‘culpable’ o ‘víctima’¹¹. 3. El testimonio habla de los



ausentes, de los que ya no están para contar su historia¹². Este propósito puede lograrse, en tanto se comprenda, que el *acontecimiento y suceso* no están en el mismo nivel; puesto que, el primero es un hecho abrupto que transforma el trayecto vital de los que lo padecen, obligándolos a replantear su modo de ser en el mundo, es *singular*. El segundo, el suceso, algo inesperado, a diferencia del acontecimiento, abre la posibilidad de conformar un proyecto vital colectivo, es *plural*.

La narrativa testimonial sus estructuras y tensiones: Se han desarrollado significativas reflexiones en torno al testimonio para rescatar sus potencialidades y posibilidades, así como nutrir su corpus y particularmente aquellas situaciones de violencia más contemporáneos. De esta manera, el historiador Enzo Traverso aduce que para 1961 surge la emergencia del testigo, cuando se mira el testimonio como un proceso terapéutico donde por primera vez, “el que logró volver y sobrevivir” pudo pronunciarse y relatar su historia. Asimismo, para Annette Wieviorka en esta fecha se instala la denominada “era del testimonio” (Blair, 2008).

De tal manera, Guillermo Bustos, señala que “la *ascensión progresiva del testigo* a la escena pública internacional, caracterizado como *portador de memoria o sobreviviente*, empezó con los procesos judiciales que se instauraron para perseguir los crímenes contra la humanidad perpetrados por el nazismo y el fascismo” (2010, p. 11). Para el contexto latinoamericano, señala Bustos, “el salto del testimonio al dominio público se produjo inicialmente bajo el signo de la denuncia de la maquinaria de brutalidad que envolvió la práctica del terrorismo de Estado, un subproducto de la Guerra Fría que tenía como telón de fondo las arraigadas inequidades sociales de la región” (Bustos, 2010, p. 11). La entronización profunda de regímenes autoritarios y represivos en el contexto latinoamericano: Brasil, *La Revolución* (1964); Chile, *Régimen Militar* (1973-1990); Uruguay, *Dictadura Cívico-militar* (1973-1985); Argentina, *Terrorismo de Estado*, (1976-1982); Bolivia, *El régimen de Banzer* (1964-1982); Paraguay, *Dictadura de Stroessner* (1954-1989); Guatemala, *Dictadura de Efraín Ríos Montt* (1982-1983) marcaron el inicio del testimonio y su incidencia en los estudios de la memoria social (Domínguez y Quintero, 2015).

De manera concomitante, la centralidad del testigo y el testimonio en las ciencias sociales y humanidades contemporáneas proviene de la mutación epistemológica que hizo posible el “retorno del sujeto” (Bustos, 2010).

El testimonio lleva la impronta de un tipo de relato estructurado en primera persona, que daba cuenta de una experiencia apremiante, vivida en carne propia o en proximidad. La



enunciación del testimonio ha brindado voz pública a quien carece de ella, sea por razones de exclusión política o debido a la marginación del ámbito alfabetizado. Mujeres, indígenas, guerrilleros, marginados y otros que han sufrido alguna clase de proscripción pudieron expresarse por medio de este mecanismo. (...) se caracterizó este tipo de intervención como “narración de urgencia”, y los primeros que se acercaron a indagar la naturaleza de la “literatura testimonial” en Latinoamérica fueron los críticos literarios y culturales. Dejando de lado las especificidades que caracterizan, por una parte, a la “literatura testimonial” y, por otra, a la historia oral y los relatos de vida (género literario y metodologías de investigación respectivamente), se puede agrupar estos ámbitos en torno a un denominador común: perteneciente a la categoría “actos de la memoria”. (Bustos, 2010, p. 12).

El testimonio —acto de memoria— posibilita que el testimoniante o testigo retornara a la historia de la memoria, en la que se reabre e introduce en un nivel profundo y específico debates relativos a la historia oral frente a qué tipo de verosimilitud debe asignársele a la voz de los sobrevivientes en la hechura de la historia (y los discursos que circulan en la esfera pública sobre ciertos acontecimientos experimentados en contextos violentos). Así, uno de los rasgos característicos del testimonio es la representación de la realidad vivida sin idealizaciones. Es decir, el testimonio gesta su razón de ser en donde se “desprende de la huella vivida un vestigio de ese rastro y ese vestigio es la declaración de aquello que existió” (Bustos, 2010, p. 12). Por tanto, que el testimonio representa la voz acallada de los ausentes. En definitiva, el testigo representa tres oportunidades fecundas: “estuvo allí” (la memoria); “pide credibilidad” (la historia) y “afirma la verdad” (el olvido y la justicia).

Al examinar los contenidos de la memoria en relación con su *locus* de enunciación, se da inicio a un proceso de *historización del recuerdo*.

Este ejercicio analítico de comprensión de las condiciones de posibilidad en las que se elaboró el recuerdo implica un distanciamiento de la memoria, así como un acercamiento al proceso de producción del que proviene, dentro del cual la consideración del papel que juegan las mediaciones en la construcción del recuerdo resulta centrales. Las operaciones de cotejo entre lo que dice y calla el testimonio, y la forma en que estructura su relato, por un lado, y cómo se sitúa ante otras memorias y huellas del pasado, por otro lado, son algunos pasos de un protocolo más amplio, según el cual la historia realiza un ejercicio de expansión de la memoria. (Bustos, 2010, p. 12).



Siguiendo a Bustos, la idea de *historizar la memoria*, significa que la historia tiene un papel activo frente a la memoria. Es la posibilidad de interpretar y problematizar versiones de fenómenos de la experiencia vivida, es decir, aterriza en el presente aspectos del pasado y los entrelaza. Donde el historiador no está por fuera ni alejado de las *pasiones del mundo*, lo que significa que soporta los condicionamientos de su respectivo contextos social y cultural. No puede eludir la experiencia de sus propios recuerdos ni negarlos, aunque como *hacedor de la historia*, requiera un distanciamiento crítico para situarlos en un contexto más amplio. Es decir, el lugar del testimonio interpela al presente de una sociedad (todas aquellas configuraciones con las que se convive y se aceptan socialmente) y por lo tanto a aquello que las produjo, su pasado. En tal medida una clara y neurálgica relación entre memoria e historia es “la función que cumple el *olvido* y la *amnesia colectiva* como mecanismos encaminados a legitimar la impunidad de los criminales, vinculados al terrorismo de estado” (Vega, 2018, pp. 585-586). Alejandro Portelli en *La orden ya fue ejecutada*, hace énfasis en la falta de correspondencia de la relación memoria-historia con lo que probablemente ocurrió, puesto que “las discrepancias y los errores son hechos en sí mismos, signos reveladores que remiten al tiempo del deseo y del dolor y a la difícil búsqueda de sentido” (2004, p. 27). Esto significa que ni la memoria es la fiel reproducción de la realidad pasada ni el olvido en su extensión moderada constituye un error¹³.

El testimonio, la memoria y la historia: En este orden de ideas, el testimonio tiene una estrecha relación con los discursos de la memoria y la historia. Nos inscribe en una serie de registros en la que los hechos son recordados y conflictivamente narrados. “En ese marco, los testimonios se elaboraron para contarnos relatos que ninguna historia corriente los incluiría por su acento marcadamente subjetivo, personal, afectivo, privado o porque simplemente aborda lo “negado” en una sociedad” (Bustos, 2010, p. 15). La narrativa testimonial —como toda “experiencia”— no representa la vivencia inmediata, sino que esta mediada por las palabras, por las preguntas, por los sistemas de creencias y los modelos de narración con los que nuestros marcos culturales nos equipan¹⁴ (Jelin, 2001). El testimonio —se comprendido— como una expresión popular que encuentra diversos mecanismos de comunicabilidad (que varía en múltiples géneros y formatos). En esta amplia gama de registros donde su propósito es visibilizar la experiencia de los sujetos donde circula y se privilegia lo vivencial, lo íntimo, lo privado. Al respecto Arfuch alude que

no solamente al conjunto de géneros consagrados como tales desde su origen postulado en el siglo XVIII —biografías, autobiografías, diarios íntimos, correspondencias,

confesiones— sino también a su enorme expansión contemporánea en géneros, formatos, estilos y soportes de la más variada especie, de la entrevista periodística al cine documental, de las historias y relatos de vida en ciencias sociales a la autoficción —en la literatura, el cine, el teatro, las artes plásticas, la televisión— y en general, a esa multiplicación de las voces donde lo vivencial, lo privado o lo íntimo se narran desde el registro de la “propia” experiencia, y adquieren así un innegable suplemento de valor: veracidad, autenticidad, proximidad, presencia (2008, p. 5 y 6).

En tal medida, existen variados —depósitos de memoria— siendo los testimonios y las narrativas testimoniales sus principales representantes, en la medida que son lugares (materiales, simbólicos, funcionales) donde un colectivo consigna voluntariamente sus recuerdos, son los lugares donde se cristaliza la memoria que, con el tiempo, han devenido en espacios privilegiados para analizar la memoria pública de una sociedad (Suárez, 2011). La narrativa testimonial debe configurarse como una

práctica socialmente organizada u ordenada, pero al mismo tiempo es una práctica socialmente productiva. Esta doble naturaleza social del narrar, desde nuestra perspectiva teórica, se explica no tanto por la estructura narrativa de los relatos, que esbozan una arquitectura de acciones, sino más ampliamente por el trabajo de articulación temporal que realizan los hablantes a través del discurso en general, incluida la dimensión narrativa con dimensiones retóricas, argumentativas, interaccionales y estéticas de las prácticas comunicativas. (Haye, et al., 2018, p. 24-25).

Desde la óptica de Paul Ricoeur en *Tiempo y narración*, explora las posibles intersecciones de la narrativa con la memoria y las tramas de la temporalidad con la historia. Es por ello, que se presentan tres momentos que se entretajan en la producción de la narración: la prefiguración; la configuración y la refiguración. Análisis que constituye el núcleo de su teoría sobre la narración¹⁵.



Gráfico No. 2. Núcleo sobre la teoría de la narración según Paul Ricoeur
Fuente: Elaboración propia con base en los planteamientos de Paul Ricoeur (2004).



El filósofo, propone que, en la circularidad de los tres momentos, se estaría oponiendo el análisis hermenéutico al análisis estructural del texto (Análisis y contrastación en el campo de la historia), una circularidad que, como plantea Blair, no es *viciosa* sino en una *espiral sin fin* que vuelve a pasar por los mismos puntos aunque a una altura diferente y que permite el análisis de las narrativas teniendo en cuenta solamente la estructura interna sin considerar el antes y el después (Elsa Blair, 2008). “Seguimos pues el paso de un tiempo prefigurado a otro refigurado por la mediación de uno configurado” (Ricoeur, 2004, p. 115).

De tal manera que: 1. *La prefiguración* es una suerte de *experiencia práctica* o lo que podría denominarse, la preconcepción de un mundo de la acción donde se entrecruzan las estructuras inteligibles, las simbólicas y las temporales. 2. *La configuración* alude a una imitación o representación de la acción que necesita del momento previo de prefiguración (o del mundo de la acción) es el momento de composición del acontecimiento y el lugar donde se le otorga sentido donde se selecciona aquellos que tienen significado para la construcción del relato; y 3. *La refiguración* el lugar máximo de la narración donde se le asigna pleno sentido, en consonancia a que es “restituida al tiempo del obrar y el padecer”.

Abordaje II. La historia del tiempo reciente: Emergencia y consolidación de un campo historiográfico.

La emergencia: Apuntes para su configuración

Si se observa el mapa académico de los últimos decenios el cruce del genocidio producto de la Segunda Guerra Mundial, el fin de la Guerra Fría, el avance de los regímenes totalitarios y autoritarios y la manera en cómo las profundas transformaciones en los modos de experimentar el tiempo en la era de la *aceleración* han fundido un nuevo modo de hacer la historia (al decir de François Hartog, que ubica en la década de 1980 un nuevo régimen de historicidad, entendido como un nuevo modo de articular el pasado, el presente y el futuro, denominado *presentismo*¹⁶). De tal suerte, que en Europa y América Latina han surgido y consolidado una serie de campos académicos que abogan por una “nuevas” temporalidades y objetivos para la disciplina histórica, a saber: Histoire du Temps Présent, Current History, Zeitgeschichte, História do tempo presente, Historia Coetánea, Historia de Nuestro Tiempo, Historia Viva, Historia Inmediata, Historia Actual... “se trata de campos que, si bien se articulan e incluso llegan a fundirse en muchos casos en los llamados estudios sobre la memoria y el trauma, mantienen una impronta disciplinar que les es característica y propia” (Levín, 2017, s.d.).



Aun con la proliferación y variedad de nominaciones cada una implica una definición conceptual específica, en tal dirección, es común observar términos relativamente intercambiables en el marco de la consideración de que todas ellas se abocan a estudiar pasados *abiertos, en constante actualización, presentes, vivos...* que reclaman nuevos horizontes teóricos y metodológicos. Adicionalmente, demandan el desarrollo de unas parámetros o dimensiones éticas y políticas que orienten y guíen la articulación del espectro académico en la esfera pública y política de las disputas por el pasado que se juega en distintos espacios nacionales (políticas públicas de la memoria o memorias de la política¹⁷). Asimismo, aduce Levín, se “tiende a identificar, en tanto que todas ellas ponen en cuestión algunos presupuestos básicos de la epistemología de la historia, la naturalizada suposición de que la distancia cronológica garantiza la adecuada separación entre el objeto y el sujeto de conocimiento considerada necesaria para una historiografía científica” (Levín, 2017, s.d.). Correlativamente, sugiere Levín (2017) que lo ocurrido en los últimos años podría denominarse un *giro hacia pasados* que involucran directamente la subjetividad del historiador y su compromiso político con el presente. Es decir, una Historia cercana en el sentido de ofertar una serie de significados y formar *sentidos* se trata de una historia que afecta, duele e interpela a todos aquellos que intervienen en *hechura* de la historia. En el territorio de América Latina

Hacia finales del siglo pasado y principios del presente, se produjo en distintos países una nueva oleada de constitución de campos historiográficos específicos, como respuesta al ciclo histórico de violencias, dictaduras y terrorismo de estado acontecidos en la región. A diferencia de la experiencia europea, fuertemente asociada a la creación de instituciones, el surgimiento y consolidación de estas nuevas historiografías en los países de la región muestra un crecimiento de tipo reticular, horizontal y descentralizado. (Levín, 2017, s.d.).

Adicionalmente, una cartografía representativa del crecimiento de los campos afines, junto con nuevas formas de temporalidad y proceso históricos diversos en las que se hacen evidentes diferencias teóricas en los modos de concebir y conceptualizar esas nuevas temporalidades lo que tiene consecuencias en orden epistémico, metodológico y político del campo de la historia¹⁸. De tal manera, podríamos, identificar desde la óptica de Florencia Levín, tres modalidades de comprensión: 1. Como aquel pretérito cronológicamente contiguo a nuestro tiempo presente en el marco a una noción ordenada y lineal del tiempo; 2. Como aquel pretérito recordado por su coeternidad con respecta a la vida del historiador; y 3. Como aquella experiencia vivida pasada que tiene



la capacidad de afectar emocional, cognitiva, ética y políticamente al presente y que tiende a vincularse a los modos diversos al campo del trauma (Levín, 2017).

Igualmente, Eugenia Allier, sugiere que “la historia del tiempo presente, al igual que otras subdisciplinas surgidas en los años setenta, tendría una triple causalidad: En primer lugar, diversos procesos sociales, como las demandas de grupos minoritarios o subalternos, el peso de pasados-presentes violentos y dolorosos como el Holocausto. En segundo lugar, la crisis de las ciencias sociales, y de la historia en particular. Y, en tercer lugar, el surgimiento de otras historias paralelas” (2018, p. 101).

Por ello, entendemos, por historia del tiempo reciente la posibilidad de análisis histórico de la realidad social vigente, que comporta una relación de coetaneidad entre las efemérides vividas y la escritura de la misma historia y la interacción entre actores, testigos de la historia y el papel del propio historiador (Cuesta-Bustillo, 1993) o en palabras Julio Aróstegui, se trata de una historia de lo inacabado, de aquello que carece de perspectiva temporal —de una historia de los procesos que están naciendo o aún se están desarrollando— un momento en la serie de todo el pasado, o dicho de otro, “el momento de la historia vivida por cada uno de nosotros en el curso de la serie histórica completa. Más bien la concepción del presente histórico tiene las connotaciones absolutas y abstractas de una categoría histórica en sí misma que se aplica a caracterizar los múltiples momentos sucesivos en que las sociedades atraviesan una situación única: el momento de la coetaneidad”. (Aróstegui 2004, p. 101). Aduciendo que las generaciones comparten procesos y momentos comunes en el presente histórico¹⁹. Esta realidad la conecta dos fenómenos que se interrelacionan: la *sucesión* y la *interacción*. Es decir, una generación pasa de una a otra, pero, la centralidad en la historia del presente es la interacción (proceso intergeneracional de transmisión de los depósitos de la memoria). En consonancia, Allier argumenta que “Por eso decimos que la historia del tiempo presente tiene *márgenes móviles*. No es un periodo ni un acontecimiento, es una historia que se liga con la coetaneidad y con las generaciones vivas que experimentan el tiempo histórico. Por eso se va moviendo con los propios límites de lo contemporáneo-coetáneo” (2018, p. 104).

En tal sentido, propone Eugenia Allier las características que definen la historia del tiempo presente:



“1) su objeto de estudio es el presente; 2) el presente está determinado por la existencia de las generaciones que vivieron un acontecimiento; 3) la existencia de coetaneidad entre la experiencia vivida por el historiador y el acontecimiento del que se ocupa, particularmente por su vínculo con las generaciones que experimentaron un momento histórico; 4) la perspectiva multidisciplinaria del campo; y 5) la presencia de demandas sociales por historizar el presente, particularmente respecto a temáticas de violencia, trauma y dolor” (2018, p. 111-112).

Estas características resultan centrales para el sustento analítico de la pedagogía de la memoria y el tratamiento de la narrativa testimonial en contextos específicos desde nuestra perspectiva.

En primer lugar, el objetivo de la historia del tiempo reciente se ubica en las acciones vividas del *presente*. De allí, cuando se problematiza el pasado, y cuando se le asigne un lugar activo y fundamental para la comprensión del presente “deja de ser aquel territorio por exorcizar para convertirse en un espacio de insospechada riqueza para la comprensión de un presente que sólo puede nutrirse de sus propios pasados y de un pasado al que no puede arribarse sino desde el presente” (Valencia, 2018, p. 7).

En segundo lugar, la historia reciente está determinada por la existencia de generaciones vivas que experimentaron el acontecimiento ocurrido. Esto significa que las generaciones son “colectivos simbólicos que se definen y son definidos en relación con una temporalidad, con quienes vinieron antes y quienes los van a suceder después” (Jelin y Sempol, 2006, p. 10). De tal modo que, cobra importancia en “los procesos de transmisión constituyen una parte medular del contacto entre generaciones por cuanto el vínculo que une en ellas es la sucesión de historias, tradiciones, y normas, las cuales le garantizan niveles de continuidad y cohesión a través de identificaciones y desidentificaciones que se construyen entre predecesores y dependientes” (Mendoza, 2015, p. 20). Asimismo, sugiere Mendoza (2015) que los procesos de transmisión generacional se despliegan en tres vías que pueden reforzarse, desarticularse o contradecirse entre sí: la inercia de los procesos de transmisión de tradiciones y saberes sociales acumulados; la transferencia que ocurre a partir de prácticas escolares y familiares; y, la acción estratégica de los *emprendedores* que producen y construyen pasados.

En tercer lugar, la existencia de coetaneidad entre la experiencia vivida por el historiador y el acontecimiento del que se ocupa, particularmente por su vínculo con las generaciones que experimentaron un momento histórico. Es decir, comprendemos esta



coetaneidad como una categoría dinámica y móvil que se identifica con el período cronológico en que desarrollan su existencia los propios actores e historiadores. “La ausencia de hitos cronológicos fijos que la delimiten indica su dinamicidad. Su límite final es abierto, flexible, sin determinar el hoy, también dinámico” (Soto, 2004, p. 107). En ella el historiador enfrenta procesos abiertos, vigentes, inacabados lo que supone una renovada exigencia metodológica en el tratamiento de las efemérides. Así, “su límite inicial podría coincidir con la supervivencia de actores y de testigos o con la persistencia de una cierta historia vivida o de una memoria viva, en alguna de las generaciones que conviven en la misma época. Para otros, podría remontarse hasta el inicio de los procesos históricos vigentes, inacabados. Perspectiva que se sitúa más bien en el ámbito de las relaciones pasado-presente, en donde estructuras de todo tipo y la propia memoria presencian un pasado que permanece vivo en el presente” (Soto, 2004, p. 107). En síntesis, el reto consta en que los historiadores se impliquen en los problemas de su tiempo.

En cuarto lugar, la perspectiva multidisciplinaria, sugiere en este contexto la posibilidad de examinar un acontecimiento desde distintas aristas del conocimiento que contribuya a su esclarecimiento y comprensión, en particular las comprensiones provenientes de disciplinas como la sociología, la antropología, la política y la educación que han abierto un campo de preocupación historiográfica que comparte entre ellas el estudio del presente al que la historia concibe en su evolución, en su carácter dinámico, continuo, sin censura con el pasado.

En quinto lugar, historizar el presente significa otorgar un lugar central a acontecimientos violentos, traumáticos y de dolor en contextos represivos y autoritarios como una demanda social que vela por la verdad, la justicia y la reparación. En otras palabras, es convertir en historia de las realidades socioculturales de la experiencia viva como *historización de la experiencia*, es el análisis de un pasado vigente que gravita en el presente, así como la consideración de pasados traumáticos.

La consolidación: El campo de la historia del tiempo presente como un devenir de la memoria

La historia reciente tiene una tradición larga dentro de la historiografía occidental contemporánea, su origen se remonta a las experiencias inéditas y críticas ocurridas en el periodo 1914-1945. A partir de la segunda posguerra, inició un proceso de institucionalización y de legitimación del pasado reciente como objeto historiográfico.



Pero fue con el Juicio a Eichmann²⁰ (1961) y la guerra de los Seis Días (1967) que los debates de los historiadores cobraron mucha importancia, el Holocausto o Shoah²¹ se convirtió en un tema central del debate público (Traverso, 2007). Las sucesivas guerras, masacres, aniquilamientos, genocidios y graves violaciones a los derechos humanos a lo largo del siglo XX han puesto en cuestionamiento el supuesto progreso humano acuñado tan fervorosamente en el siglo XIX. A lo que se suma la caída de la URSS y la crisis sostenida del capitalismo, que ha llevado a reinventar un nuevo enemigo para Occidente, impactando fuertemente en las modalidades a partir de las cuales la sociedad occidental se relaciona con el pasado y en la confianza (diferentes perspectivas ideológicas y políticas que crearon identidades y culturas políticas) que llevaron a fiarse de un futuro sin contradicciones (Hobsbawn, 2007). Esta toma de consciencia de la humanidad ha llevado a descubrir como necesidad fundamental, la comprensión del pasado cercano.

¿Por qué el estudio del pasado reciente logró tanta relevancia? ¿Cuál es la especificidad de la historia reciente? ¿Cuáles son sus límites? ¿Es el presente objeto de estudio histórico? ¿Cómo se puede y debe abordar —por parte del historiador— la realidad presente? ¿Cuánto tiempo debe pasar para que un acontecimiento pueda ser abordado *históricamente*? ¿Cuál es el rol del historiador que investiga ciertos acontecimientos como actos violentos contra la humanidad? ¿Qué lugar ocupa la historiografía en la construcción de la memoria colectiva? El conjunto de investigaciones sobre el pasado reciente coincide en un aspecto: están atravesadas por problemas o procesos sociales considerados traumáticos (guerras, masacres, genocidios, dictaduras, crisis sociales o rupturas fuertes tanto a nivel individual como colectivo). De este modo, el carácter traumático del pasado ha sido uno de los criterios para delimitar el campo de estudio de la historia reciente.

La historia del tiempo presente, “constituye una propuesta que se propone historizar las experiencias colectivas de acuerdo con el entendimiento de la cadencia temporal de los fenómenos sociales que se acontecen durante el intervalo de tiempo que se ha definido como el presente histórico contemporáneo” (Fazio, 2010, p. 144). La *historia del tiempo presente* se hace singular y diferente a otro tipo de historias tanto metodológica como epistemológicamente:

En primera instancia, es metodológicamente diferente en cuanto supone una comprensión y un abordaje diferente de las *fuentes*, pero, además, implica una *relación*



profesional del historiador con la situación susceptible de ser historiada y porque conlleva implícitamente una historia inacabada.

En el segundo aspecto destaca el lugar profesional del historiador del presente, conciliando su compromiso personal con su labor. Los conflictos ideológicos y los intereses están presentes en las historias referidas en cualquier periodo histórico, pero las implicaciones nos son un atributo exclusivo del presente.

El tercer aspecto, se refiere a que el historiador del tiempo presente está inmerso en una historia inacabada. Contrario, a lo que sostienen que sólo los acontecimientos clausurados son susceptibles del conocimiento histórico, ya que la distancia temporal es sinónimo de desinterés y objetividad. Se señala que, precisamente, por tratarse de una historia inacabada, una historia presente, son más precavidas las aseveraciones y valoraciones y, de hecho, puede resultar muy saludable contra las equivocadas racionalizaciones de la historia hecha *a posteriori*. La historia del tiempo presente tiene que alejarse y desconocer el dogma fundamental comúnmente adoptado por los historiadores: “el pasado sólo puede ser aprehendido con fuentes, lo que ha implicado que se establezca una división tajante entre pasado y presente” (Fazio, 2010, p. 140). Es decir, bajo una temporalidad, el presente histórico, es posible encontrar unas lógicas en los fenómenos sociales, que, aunque han mutado no se han transformado y han tenido pervivencia hasta la actualidad.

Debe identificarse el componente conceptual de esta tendencia que encierra tres categorías: *historia*, *tiempo* y *presente*. Aunque son separadas llevan implícitos una correlación y desempeñan un papel en la explicación global del concepto: historia del tiempo presente. Así pues, se toma

la historia “en cuanto enfoque que pone énfasis en el desarrollo de los acontecimientos, situaciones y procesos sobre los que trabaja”. Se comprende el tiempo “en la medida en que se interesa por comprender la cadencia y la extensión diacrónica y sincrónica de esos fenómenos analizados”. Y se asume el presente, entendido como duración, como un registro de tiempo abierto en los extremos, es decir, que retrotrae a la inmediatez ciertos elementos del pasado (el espacio de experiencia) e incluye el devenir en cuanto expectativas o futuros presentes (el horizonte de expectativa). (Fazio, 2010, p. 140).

La historización del presente histórico constituye el principal objetivo de la epistemología de la historia del tiempo presente, que se orienta por los siguientes criterios:



La historia del tiempo presente se relaciona inexorablemente con las transformaciones que han experimentado las sociedades contemporáneas. No implica que la finalidad de esta modalidad historiográfica sea el dar cuenta de la profundidad de los cambios contemporáneos. Sino que le apuesta a una historia que debe interiorizar las coordenadas cambiantes de la contemporaneidad en la que se vive.

El análisis de situaciones que se desarrollan en presencia o coetaneidad con el observador. En alusión a las categorías meta-históricas de Reinhart Koselleck —el espacio de experiencia y horizonte de expectativas—. Se adopta una reflexión práctica en la operación histórica. Basada en tres modelos ideales de escritura: la *historia que registra*, la *historia que desarrolla* y la *historia que reescribe*. La primera es una “biografía del presente”, enfatizada en la sincronía y fundamentada en fuentes, observaciones directas y experiencias vividas. La segunda, por su parte, se representa como una operación histórica que acumula duraciones, compara, sobrepone experiencias individuales y colectivas para esbozar una mirada de conjunto. Y la última, se confecciona necesariamente a partir de las dos anteriores, incluye valoraciones y explicaciones en términos de variadas duraciones y “corrige las anteriores para retrospectivamente extraer una nueva historia” (Fazio, 2010, p. 150).

La historia del tiempo presente es un enfoque global “transdisciplinario”. Es global porque su mismo objeto de estudio lo es y porque se propone ir más allá de las fragmentaciones historiográficas e históricas. Es transdisciplinaria porque dialoga e interactúa con el conjunto de ciencias sociales y porque reconecta los distintos ámbitos sociales a partir de la centralidad acordada al espacio, al tiempo y los conceptos meta-históricos.

Pensar en el acontecimiento desde un punto de vista histórico. Éste debe ser entendido como una ventana y no como un espejo, que permite la observación de los movimientos que ocurren en los niveles más profundos y la comprensión de las distintas cadencias que comportan los procesos participantes en la construcción de la contemporaneidad. “La historia del tiempo presente representa, por tanto, una involución del marco metodológico que acariciaba Braudel, pues arranca de los ‘destellos de luz’ (los acontecimientos) para captar las vibraciones subterráneas (coyunturas y proceso) y, de esa manera, ‘horadar’ en la oscuridad” (Fazio, 2010, p. 150).



Una historia que promueve el desarrollo de enfoques comparativos. “No sólo los métodos de comparación, sino las perspectivas cruzadas porque el objetivo no consiste tanto en confrontar universos vecinos del espacio, sino en explicar las especificidades y las resonancias de los itinerarios históricos” (Fazio 2010, p. 151).

Se puede argumentar que la historia del tiempo presente, al igual que toda operación histórica, es una historia en proceso de formación. Aunque la historia puede ensayar nuevas formas de escritura que le permitan remontar el pasado a medida que desata sus propios presupuestos, demarcando así sus propias condiciones de posibilidad (que dejan de ser un límite para constituirse en un vehículo de conocimiento). En suma, Pescader (2003, p. 6) sugiere “la historia del pasado cercano puede pensarse como la producción historiográfica que tematiza acontecimientos o fenómenos de proceso sociales incorporados de la memoria inmediata de grupos generacionales que comparten el mismo presente histórico. Pretenden *historizar* acontecimientos que constituyen experiencias de generaciones vivas. También, entran en la órbita de su interés los modos de transmisión de esas memorias colectivas a partir del contacto entre generaciones”.

Abordaje III. Entrelazar las narrativas testimoniales como anclajes pedagógicos en la historia del tiempo reciente

Como hemos venido señalado, la importancia del pasado de las sociedades es condición de posibilidad para la comprensión del presente. De tal modo, que la escuela es un lugar central de encuentro intergeneracional, y transmisión de pasados, territorio usado para la creación y perpetuación de la tradición y la identidad nacional, institución clave en el proceso de socialización de los futuros ciudadanos. Por múltiples y muy diferentes razones, la escuela parece ser —y lo ha sido— estación obligada de la memoria (Raggio, 2004), donde se pone en crisis el constructo identitario y simbólico, desplazándose hacia un deber de la memoria con mayor sentido desde afuera que adentro.

El papel de la historia escolar en los fines de la educación resulta importante en nuestro contexto, desde el siglo XX se experimentó una serie de cambios que dejó al descubierto una variada gama de contrastes, expectativas y frustraciones. En el campo de la educación y a la luz de los nuevos modelos culturales, se formularon unos nuevos ideales de formación, en donde se le acreditaba a la educación la modelación de un prototipo de hombre que se ajustase a la nueva sociedad. De acá, resulta la inclusión



de la historia como una asignatura en el escenario escolar que respondió al propósito de construir una serie de *dispositivos de recordación y olvido* configurados por el Estado para formar una conciencia identitaria entorno a la idea de nación devenida en Estado en procesos marcados, por ejemplo, por *guerras sin nombres*, terrorismo de estado, violencia y crímenes de lesa humanidad —como la experimentada en los últimos sesenta años en el contexto de Colombia— y que no fueron resultas en su versión escolar²². Articulándose en el contexto escolar un discurso genealógico: sobre la historia de la nación, relatos épicos, pletóricos de actos y personajes heroicos donde la dimensión reflexiva y problematizadora de la historia se evade, eliminando una versión alternativa a la oficial fundamentada en que la historia enseñada este alejada de la enseñanza del pasado reciente, la memoria social y colectiva.

Como elemento articulador las narraciones testimoniales emergen sobre aspectos que aluden a la historia, la memoria, la cultura y la educación. Así resulta esencial para el campo de la pedagogía señalar algunos elementos de análisis para su abordaje en el escenario escolar, a modo de precisiones metodológicas:

El primer aspecto que considerar se orienta por las siguientes preguntas como posibilidad de abordaje de los *textos y contextos* en la producción de narrativas en el espacio escolar ¿Dentro de que universo de relación es posible articular memoria, historia, cultura y educación? ¿Cuál es el potencial pedagógico del abordaje de estos *textos y contextos* para la interpretación de pasados traumáticos? ¿Cuál es la historicidad del *documento* en la producción de narraciones testimoniales como anclajes del campo de la pedagogía? ¿Cuál es la relación con las prácticas sociales y con los procesos de formación de subjetividades y de identidades colectivas e individuales? ¿Cuál es la posible contrastación y verosimilitud de la narrativa testimonial?

El segundo aspecto, derivado de lo anterior, examina los *textos* y los *contextos* y el entorno de veracidad y verosimilitud del material testimonial ofertado, igualmente, los dispositivos de recordación y circulación en el espacio social. Para efectos de investigación es necesario —siguiendo a Crenzel (2010)— que el material testimonial adquiera el carácter de *documento* donde se intente comprender los marcos epistémicos sobre los cuales se inscribe el relato y su confrontación con las diversas narrativas que circulan como un *corpus* de análisis sobre una efeméride o fenómeno concreto a estudiar.

El tercer aspecto se relaciona con el establecimiento de características comunes y condiciones de producción de la narrativa, sus autores y mediadores, los círculos de



difusión y su relación con las políticas de la memoria en diferentes coyunturas históricas (De tal suerte, que resulta imperativo examinar la estructura interna del *documento*: carátula, prólogo, introducción, autor (es) —su lugar en la dinámica política y cultural— e incluso la difusión en lo local, nacional e internacional como referentes del formatos de producción).

El cuarto aspecto refiere a las condiciones espaciotemporales en las que se lleva a cabo el relato (posibilidades de enunciación: desde las versiones testimoniales hasta los procesos jurídicos o desde las memorias vividas individualmente a las construcciones colectivas que puede direccionarse en elaboraciones noveladas o ficcionales y el tiempo cercano o lejano al relatar o elaborar la narración. Así como los dispositivos que pueden elaborar o alejar recuerdos). Adicionalmente, en este nivel es necesario considerar “las características del sujeto de la enunciación, el sujeto del enunciado y el sujeto que narra, y las estrategias retóricas utilizadas para la narrativa” (Herrera y Pertuz, 2018, p. 49).

Alude Herrera y Pertuz (2018), que las diversas formas y estilos en los relatos testimoniales conduce la búsqueda de elementos de análisis que devienen del acercamiento mismo de los textos. De allí, siguiendo a estas autoras resulta prolífico una matriz de análisis (cuadro No. 2) para los corpus documentales y su abordaje en los escenarios escolares

| Niveles de interpretación | Característica para su tratamiento (Definiciones) | | |
|---------------------------|---|-------------|-----------------|
| | <i>Qué</i> | <i>Cómo</i> | <i>Para qué</i> |
| <i>Descriptivo</i> | Da cuenta de las unidades lingüísticas, comunicativas y sociales que caracterizan la propuesta discursiva de la obra los temas y los elementos del texto; las secuencias textuales del relato, la polifonía y la arquitectura del relato que se construye a partir de la voz del autor. | | |
| <i>Pragmático</i> | Surge de las categorías del nivel <i>descriptivo</i> entendida como una obra en conjunto de una apuesta global en la que se requiere dilucidar la forma arquitectónica o las estructuras de la obra artística. Lo que posibilita el desentrañamiento de estrategias narrativas y de caracterización de la complejidad misma de la obra (una función, una intención y un mecanismo narrativo). | | |
| <i>Ideológico</i> | Condensa los niveles <i>descriptivo</i> y <i>narrativo</i> donde analiza la estructura de la obra con la visión de mundo que la sustenta (indagando la función de los símbolos y la formulación de hipótesis y como decir ‘algo’ acerca del mundo a través de la apuesta estética). | | |



| | |
|---|--|
| Enunciativo | Resulta del nivel <i>ideológico</i> en el que se sitúa en un examen crítico de la propuesta narrativa considerada en el entramado de una red de dimensiones de disímil orden: social, político, filosófico, identitario y simbólico. En este nivel se interpela por la ubicación del documento, por las características sociopolíticas de producción, los contextos de enunciación y por los lugares desde donde el autor y la obra se sitúa. Asimismo, contempla la relación con otras producciones acerca del mismo evento o efeméride en la cual hay una pugna por la interpretación como referencia y configuración de memorias colectivas y sus narrativas. |
| Configuración subjetiva e intersubjetiva | Rastrea las apuestas de la obra en la configuración de sujetos tanto en los actores como en el espectador (lector), se indaga por modelos de sujeto, por la formación de subjetividades y por procesos de subjetivación propuestos por relato |

Cuadro No. 2. Modelo de matriz de análisis para tratamiento de narrativas testimoniales
Fuente: Elaboración propia con base en las elaboraciones de (Ferrer, 2000 y Herrera y Pertuz, 2018).

Con estas orientaciones desde el componente metodológico para el tratamiento de las narrativas testimoniales presentamos la siguiente propuesta para constituir un currículo escolar de enseñanza de la historia del tiempo reciente, anclado a las dimensiones de la pedagogía de la memoria. Los componentes de la propuesta se diseñan en dos niveles: La temporalidad o “época” y el fenómeno social de abordaje como referente el contexto colombiano (ver cuadro No. 3).

| ÉPOCA / FENÓMENO | RECIENTE | FRENTE NACIONAL | LA VIOLENCIA | PROYECTOS DE ESTADO NACIÓN |
|-----------------------------|---|--|---|---|
| Problema agrario | -Despojo -Titulación colectiva -Mercado de tierras -Restitución | -Agricultura comercial de gran propiedad -Contrarreforma -Toma de tierras | -Parcelación -Titulación -Colonización de frontera -Desalojos | -Haciendas -Feria de Baldíos -Colonización de caminos -Ocupación |
| Subversión | Guerra de Guerrillas | Guerrillas comunistas | -Autodefensas campesinas -Guerrillas liberales | Ligas agrarias |
| Terrorismo de Estado | -Genocidio político y guerra sucia -Paramilitarismo -Guerra contra el terrorismo: Plan Colombia y Seguridad Democrática | -Estado de Sitio: -Autonomía de las fuerzas armadas -Consejos verbales de Guerra -Detención preventiva -Desaparición forzada -Guerra contrainsurgente -Palacio de justicia | -Bombardeos a las regiones alzadas en armas -Guerra de Villarrica -Asesinato de líderes guerrilleros -Asesinato de estudiantes | -Represión: Huelga de artesanos 1899 Huelgas petroleras Masacre de las bananeras (1928). |
| Paramilitarismo | -Las Convivir -Autodefensas campesinas del Magdalena Medio y del Noreste de Antioquia -AUC | -Mafia -Sicarios y ejércitos privados -Leyes que justificaron el paramilitarismo | -Policía política -Matones y cuadrilleros: Pájaros, Chulavitas. | -Ideología Anticomunista |



| | | | | |
|------------------------|--|--|---|--|
| | -Neoparamilitarismo | | | |
| Poder político | -Descentralización administrativa -Democratización local y regional -Parapolítica Élite neoliberal | -Guerra contrainsurgente -Homogenización política -Frente Nacional: bipartidismo -Lucha armada por el poder | -Frente Popular -Emergencia de la izquierda democrática -Violencia política | -Bipartidismo -Clientelismo -Gamonalismo -Guerra civil entre partidos -Exclusión política del perdedor |
| Procesos de paz | -Acuerdos con el M-19 -Diálogos de Tlaxcala -Diálogos del Caguán -Ley de Justicia y paz -Diálogos de la Habana | Cese al fuego, tregua y paz | Amnistías a las guerrillas liberales | Amnistías Pactos entre partidos |

Cuadro No. 3. Propuesta curricular desde la enseñanza de la historia del tiempo reciente contexto Colombia

Fuente: Retomado de Domínguez, J. & Quintero, F. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Argentina y Colombia: Cartografías de “antefuturo”. Praxis pedagógica No. 17, 47-68.

Notas

¹ El artículo es resultado del proyecto de investigación “La enseñanza de la historia hacia una interpretación de la ley de víctimas y restitución de tierras en Colombia (2011-2017)” financiado por COLCIENCIAS y la Universidad Pedagógica Nacional en el marco de la convocatoria 775 de 2017, *Jóvenes investigadores e innovadores por la paz 2017*.

² Comprendemos por tramas un conjunto de hilos que, cruzados, forman una red o como la disposición interna de correspondencia o relación de las partes en un asunto.

³ Legarralde & Brugaletta arguyen que “En la tradición europea, está vinculada a un conjunto de políticas y prácticas pedagógicas que se vienen desarrollando desde la segunda mitad del siglo XX bajo el imperativo de generar en la población una conciencia histórica de los crímenes cometidos por el nazismo y otros regímenes autoritarios” (2017, pp. 2-3). En esta perspectiva se inscriben los planteamientos de Theodor Adorno (1998) quien les exigía a los procesos educativos “formativos” la responsabilidad de que Auschwitz no se repitiese. Según -Adorno- en paralelo a las condiciones objetivas que hicieron posible la eliminación sistemática de millones de personas, existieron también condiciones subjetivas que habilitaron que esto ocurriese. Por lo tanto, la educación adquiriría el imperativo de formar sujetos conscientes de los horrores cometidos en el pasado como garantía de no repetición (Legarralde & Brugaletta, 2017).



⁴ Siguiendo a Larrosa (2009) comprendemos la experiencia como *sentido de vida* o *existencia*, en otras palabras, es el *logos* del acontecimiento. Entonces, la experiencia es un modo de habitar el mundo de un ser que construye su propia existencia: finita, corporal en el tiempo y en el espacio. En últimas, acontecimiento, posibilidad, invención, creación...

⁵ Al respecto puede ampliar su análisis en Rubio, G. "Memoria y pasado reciente en la experiencia chilena. Hacia una pedagogía de la memoria", Tesis de Doctorado. España: Universidad de Granada, 2010.

⁶ Asunto que no se cumple en estados como el colombiano donde se observa una siniestra táctica entre el Estado colombiano, la oligarquía y grupos criminales (en particular grupos paramilitares) que han establecido una maquinaria de muerte que aún no cesa de acabar con la oposición política.

⁷ Un acercamiento a este concepto puede expresarse en los siguientes principios "comprender la historia a partir de los efectos de la historia reciente. Esto orienta qué y cómo recordar. El pasado reciente ha generado efectos diferenciados en nuestra sociedad expresada como; víctimas, allegados, herederos, colaboradores, "cómplices pasivos" y comunidades de sentido futuras. Deben considerarse en relación a la definición de los hechos históricos que pretendemos relevar para articular la relación entre memoria e historia y potenciar la comprensión histórica" (Rubio, 2016, p. 130). Adicionalmente, se configura la ciudadanía memorial fruto de redimensión del recuerdo, memoria de dolor como fuente de verdad pública y propicia una responsabilidad moral de la sociedad ante la memoria del dolor, del quiebre del cuerpo personal y político. (Rubio, 2013).

⁸ Merchán *et al*, advierten que "esto supone el desafío de construir una pedagogía de la memoria que, a partir de las narrativas como opción didáctica, sea capaz de enfrentarse a la alteridad vehiculada a través de los relatos, los soportes de la palabra y las narrativas mismas. Estamos ante poéticas de la alteridad puesto que estamos ante posicionamientos y enunciaciones surgidos de experiencias vitales límite y agenciados a través de representaciones, universalidad de sentido y formas de expresión estética que pueden resultar distintos a los propios" (2016, p. 127).

⁹De larga tradición para la antropología y la sociología, y con una trayectoria más reciente pero extendida de manera acelerada para la historia, se ha consolidado el recurso de narrativas testimoniales para la comprensión de los fenómenos de naturaleza social e histórica (particularmente hechos de violencia política y terrorismo de estado perpetrado desde mediados del siglo XX). De modo paralelo, la discusión acerca de su



validez —una polémica que ha atravesado a las ciencias sociales, y se relaciona con la discusión acerca de su propio estatuto— se ha incrementado (Blair, 2008).

¹⁰ En el campo de la historia, el tratamiento a los testimonios, como requerimiento debe contrastar su verosimilitud con diversidad fuentes de información que critiquen, validen o rectifiquen dicho testimonio, empero, en el campo de los estudios de la memoria, la contrastación de los registros testimoniales con otras fuentes, más que buscar su condiciones de veracidad, pretender acercarse a la elucidación de horizontes de sentidos más amplios que dejen emerger de los contenidos de enunciación de los testimonios y sus posibilidades de ser dichos. (Blair, 2008).

¹¹ En una discusión —bastante fecunda el analista Renán Vega Cantor— que la utilización genérica desfigura el sentido de la rebelión y la lucha que, por ejemplo, se ha dado en Colombia. Por ello, advierte Vega (2011) sería mejor hablar de ‘vencidos’ y no de víctimas, si se tiene en cuenta que los vencidos encarnan un proyecto, murieron y fueron torturados o desaparecidos por representar tal proyecto. En ese sentido, “no son víctimas, porque no fueron *pasivos*, su lucha clama por la solidaridad histórica e intergeneracional, por ese sentimiento fraternal que es la compasión” (Vega, 2018, pp. 87-88).

¹² Al decir de Juan Gelman, en *Elogio de la culpa* en 1976, “mi hijo no era un ‘inocente’. Le dolía la pobreza, la ignorancia, el sufrimiento ajeno, la estupidez, la explotación de los poderosos, la sumisión de los débiles... Hizo lo que pudo, callada, humildemente. De todo eso fue culpable”

¹³ Aunque parezca contradictorio, Enzo Traverso señalo son palpables dos destrucciones las de la memoria y las de la historia “por un lado, la memoria se ha erigido no solo contra el olvido, sino sobre todo contra el régimen político que oculta y niega el crimen en el presente. Por otro lado, la escritura de la historia ha sido obstruida ya que la ocultación pasa por el cierre de archivos y la multiplicación de obstáculos a la investigación”. En donde se hace evidente —en el caso de la memoria— dos singularidades: 1. Vinculada al relato oficial e institucional; y 2. Vinculada al relato de los vencidos. Haciendo evidente la pugna política por el control de la circulación del pasado, sino también, del presente y del futuro y la expropiación de la memoria de los ‘vencidos’.

¹⁴ Advierte Jelin (2001, p. 94) “La pregunta que surge inmediatamente es si el testimonio es el medio más apropiado para recordar, o si en realidad es posible afirmar que existen tales medios “apropiados”. Por detrás, está la cuestión de saber si existen actores con alguna legitimidad especial para hablar, es decir, la cuestión de quiénes tienen el poder (simbólico) de decidir cuál deberá ser el contenido y la forma de



expresión de la memoria. Este tema es el de la propiedad o la apropiación de la memoria”.

¹⁵Algunos aspectos son retomados de las reflexiones propuestas por la socióloga colombiana Elsa Blair. (2008). Los testimonios o las narrativas de la(s)memoria(s). *Estudios Políticos*, 32, pp. 83-113; y Elsa Blair (2002). Memoria y Narrativa: La puesta del dolor en la escena pública. *Estudios Políticos*, 21, pp. 9-28

¹⁶ Eugenia Allier, indica que “de hecho, la historia de la memoria y la historia del tiempo presente surgieron como una misma, pero pronto se separarían para conformar subdisciplinas distintas. Y es que si hace tiempo se habla de “epidemia”, “tiranía”, “boom”, “industria” de la memoria, esto también ha conllevado pensar en la supremacía del presente. Uno de sus principales teóricos ha sido François Hartog (2007), quien a partir de las tesis de Koselleck (1993) sugirió que hoy estamos viviendo en un régimen de historicidad presentista: el auge del presente señalaría una nueva relación social con el tiempo” (2018, p. 101).

¹⁷ En la obra *“Memorias y política a treinta años del golpe”: memorias de la política y políticas de la memoria*, Nora Rabotnikof alude en relación con el concepto memorias de la política, que son todas aquellas “(...) formas y narraciones a través de las cuales los que fueron contemporáneos de un periodo construyen el recuerdo de ese pasado político, narran sus experiencias y articulan, de manera polémica, pasado, presente y futuro” (Rabotnikof, 2007 pp. 260-261). El segundo concepto, políticas de la memoria, señala la autora que son aquellas “(...) formas de gestionar o de lidiar con ese pasado, a través de medidas de justicia retroactiva, juicios históricos-políticos, instauración de conmemoraciones, fechas y lugares, apropiaciones simbólicas de distinto tipo”. (Rabotnikof, 2007 p. 261). Ahora bien, con el primer concepto nos enfrentamos a las *narrativas* presentes en la construcción del pasado, con el segundo a los procesos políticos de tramitación. Lo interesante es que ambas dimensiones, la narrativa y la política, tienen un lugar común de despliegue: los espacios públicos. Ambas dimensiones también permiten comprender que la memoria es un *“territorio esencialmente político”*. Rabotnikof (2007, p. 261) arguye, además que por política de la memoria también se hace referencia “(...) a las “grandes ofertas de sentido temporal”, o a las narrativas más generales, que proponen marcos institucionales (y están implícitas en ellos), construyen temporalidades diferentes y de este modo contribuyen a marcar continuidades y rupturas. Esas políticas de la memoria no son sólo las políticas oficiales, aunque estas tengan mayor capacidad de brindar marcos colectivos para la



sociedad en su conjunto sino también a aquellos que los diferentes actores despliegan en el espacio público”.

¹⁸ Señala Eugenia Allier (2018) que “al surgir la historia del tiempo presente en la década de 1970 en Europa, varios fueron los debates y cuestionamientos sobre su metodología, su epistemología y su solidez académica. Más de cuarenta años después, este campo de estudios se ha consolidado en varios países de Europa y América, pese a las críticas (aún existentes) y las discusiones sobre su definición. En este artículo deseo realizar una valoración del surgimiento del campo, así como su crecimiento y afianzamiento en algunos países que podríamos considerar “ejemplares”. Al mismo tiempo, llevo a cabo una revisión de los debates surgidos en torno a las categorías temporales para definirlo y configurarlo” (p. 100).

¹⁹Indica Allier que Aróstegui retoma de la perspectiva de Karl Mannheim (1993) y José Ortega y Gasset (1987), la noción de generación que comparten un momento histórico: “En cada momento histórico existen tres generaciones que comparten un momento histórico: la generación en formación (sucesora), aquella que irá más o menos de los 0 a los 30 años, y que justamente se caracteriza por estar formándose; la generación hegemónica (activa), entre 30 y 60 años, y que detenta tanto los medios de producción como el poder político, administrativo y social; la generación transmisora (antecesora), más allá de los 60-70 años, aquella que ya no detenta los medios, pero que aún tiene poder a su alcance y que en muchos sentidos está transmitiendo sus conocimientos y su poder a las otras dos generaciones” (Allier, 2018, p. 103).

²⁰ Juicio a Karl Adolf Eichmann, en diciembre de 1961 en Jerusalén, condenado a pena de muerte por sus crímenes cometidos como Teniente Coronel de la SS nazi. Fue el responsable directo de la solución final, principalmente en Polonia, y de los transportes de deportados a los Campos de Concentración alemanes durante la Segunda Guerra Mundial.

²¹ “El holocausto se ha convertido en un tema de relevancia y centralidad que, al tiempo que es utilizado como modelo del cual interpretar las más diversas experiencias históricas, también se ha constituido en un caso paradigmático a partir del cual se articula una gran cantidad de discusiones historiográficas relacionadas con los dilemas de la representación de la escritura de la historia en general” (Franco & Levín, 2007, pág. 36).

²²Algunos argumentan que el panorama es más alentador, “Hoy existen dos pilares de política pública relacionados con el pasado violento que complementan algunos de los lineamientos ya esbozados en la Constitución de 1991, en la Ley General de Educación



(Ley 115 1994) y en los Estándares básicos de Competencias Ciudadanas (MEN 2006)” (Sánchez, 2017, p. 71). El artículo 149 de la Ley de Víctimas (Ley 1448 - 2011) propone efectivamente un ejercicio *institucional* de memoria histórica y señala que el Estado Colombiano adoptará como garantías de no repetición la creación de una pedagogía social que promueva los valores constitucionales en relación con los hechos acaecidos. Además, en el Decreto mediante el cual se reglamenta esta Ley, se dictan otras disposiciones entre cuyos componentes se encuentran actividades de pedagogía para “crear y cimentar una cultura de conocimiento y comprensión de la historia política y social de Colombia en el marco del conflicto armado interno” (Decreto 4800 2011, Art. 189). Dice además la Ley de Víctimas que el Ministerio de Educación Nacional “fomentará desde un enfoque de derechos, diferencial, territorial y restitutivo, el desarrollo de programas y proyectos que promuevan la restitución y el ejercicio pleno de los derechos, desarrollen competencias ciudadanas y científico-sociales en los niños, niñas y adolescentes del país; y propendan a la reconciliación y la garantía de no repetición de hechos que atenten contra su integridad o violen sus derechos” (Ley 1448 2011, Art. 145).

Referencias

- Adorno, T. (1998). Educación después de Auschwitz. En Educación para la emancipación. Madrid: Morata.
- Allier, E. (2018). Balance de la historia del tiempo presente. Creación y consolidación de un campo historiográfico. *Revista de Estudios Sociales*, No. 65, 100-112.
- Antequera, E. O’Shanahan, A. (Guion). (2012). *Hagamos memoria: La historia de Antequera*. Colombia: Siroco Factory / Canal Capital.
- Arfuch, L. (2008). El espacio teórico de la narrativa: un desafío ético y político. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, No. 42, 131-140.
- Arfuch, L. (2016). Subjetividad, memoria y narrativas: una reflexión teórica y política en el campo de la educación. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, No. 18, 227-244.
- Aróstegui, J. (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Aurell, J. (2005). *La escritura de la memoria. De los positivismos a los posmodernismos*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Ayllón, G. (2012). La pedagogía memoria como elemento fundamental para la formación en Derechos Humanos. (Tesis Maestría, Universidad Católica del Perú), 124 p.



- Bárcena, F. (2011). Pedagogía de la memoria y transmisión del mundo. Notas para una reflexión. *Con-ciencia Social*, No. 15, 109-118.
- Blair, E. (2002). Memoria y Narrativa: La puesta del dolor en la escena pública. *Estudios Políticos*, 21, 9-28.
- Blair, E. (2005). Memorias de violencia, espacio, tiempo y narración. *Controversia* No. 185, 9-12.
- Blair, E. (2008). Los testimonios o las narrativas de la(s)memoria(s). *Estudios Políticos*, 32, 83-113
- Bustos, G. La irrupción del testimonio en América Latina: intersecciones entre historia y memoria. Presentación del dossier "Memoria, historia y testimonio en América Latina". *Historia Crítica*. No. 40, 10-19.
- Campos, Y. (Director). (2003). *Memorias de los silenciado. El baile rojo*. Colombia: Ceicos.
- Cuesta, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- Cuesta, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *Con-ciencia Social*, No. 15, 15-30.
- Cuesta-Bustillo, J. 1993. *Historia del presente*. Salamanca: Ediciones de la Universidad Complutense.
- Domínguez, J y Ortega, P. (Editores). (2017). *Persistencias de la memoria y la historia. Homenaje a Darío Betancourt Echeverry (1954-1992)*. Bogotá: Impresol Ediciones, ASPU, SINTRAUNAL y SINTRAUPN
- Domínguez, J. & Quintero, F. (2015a). La escuela en tiempos de posacuerdo: enseñanza de la historia y contramemoria crítica. *Revista Educación y Cultura*, 23-30.
- Domínguez, J. & Quintero, F. (2015b). La enseñanza de las ciencias sociales en Argentina y Colombia: Cartografías de "antefuturo". *Praxis pedagógica* No. 17, 47-68.
- Domínguez, J. (2015). La enseñanza de la historia reciente y transición política en Colombia: constantes, fracturas y nuevos horizontes. *Polisemia*, No. 20, 57 - 72.
- Fazio, H. (1998). La historia del tiempo presente. Una historia en construcción. *Historia crítica*, No. 17, 47-57.
- Fazio, H. (2010). *La Historia del Tiempo Presente. Historiografía, problemas y métodos*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Fontana, J. (2003). ¿Qué historia enseñar? *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, No. 7, 15-26.



- Franco, M., & Levín, F. (2007). El pasado cercano en clave historiográfica. En Franco, M. & Levín, F. *Historia Reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (1-66). Buenos Aires: Paidós.
- Funes, G. (2006). La enseñanza de la historia reciente/presente. *Escuela de historia*, 1(5), 91-102.
- Gutiérrez, C. (2005). Algunos problemas de la enseñanza de la historia reciente en América Latina. *Universidades*, 30, 17-22.
- Hartog, François. 2007. *Regímenes de historicidad. Presentismo y experiencias del tiempo*. México: Universidad Iberoamericana.
- Haye, A; Herraz, P; Cáceres, E; Morales, R; Torres-Sahli, M; & Villarroel N. (2018). Tiempo y memoria: sobre la mediación narrativa de la subjetividad histórica. *Revista de Estudios Sociales*. No. 65, 22-35.
- Herrera, M & Pertuz, C. (2018). *Subjetividades caleidoscópicas, relatos y espejos trizados*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hobsbawn, E. (2007). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- Jelin, E. (2001). Historia, memoria social y testimonio o la legitimidad de la palabra. *Iberoamericana*, No. 1, 87-9.
- Jelin, E. (2014). Las múltiples temporalidades del testimonio: el pasado vivido y sus legados presentes. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*. No. 1, 140-163.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos*. Barcelona: Paidós.
- Legarralde, M. & Brugaletta, F. (2017). Dossier Pedagogía de la memoria: políticas y prácticas de transmisión de pasados recientes en Argentina. *Aletheia*, No.14, 1-7.
- Levín, F. (2017). Escrituras de la cercano. Apuntes para una teoría de la historia reciente en Argentina. *Nuevos Mundos, Mundos Nuevos*. (En línea).
- Mèlich, J-C. (2000). Narración y hospitalidad. *Anàlisi*, No. 25, 129-142.
- Mèlich, J-C. (2006). El trabajo de la memoria o el testimonio como categoría didáctica. *Enseñanza de las ciencias sociales*, No. 5, 115-124.
- Mendoza, C. (2015). *Políticas de la memoria y transmisión generacional de pasados recientes. La experiencia de "Hijos e hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencia" en Argentina y de "Hijos e hijas por la memoria y contra la impunidad" Colombia*. México: UNAM.
- Merchán, J; Ortega, P; Castro, C; Garzón, L. (2016). *Narrativas testimoniales: poéticas de la alteridad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional



- Montaña, F. (2013). *El gato y la madeja perdida*. Bogotá: Alfaguara juvenil.
- Morris, H. (director y productor). (2011). *Contravía. In memoriam, genocidio de la Unión Patriótica*. Colombia: Morris Stone.
- Osorio, J y Rubio, G. (2006). *El deseo de la memoria. Escritura e historia*. Santiago de Chile: Escuela de humanidades y política
- Pescader, C. (2003). Cuando el pasado reciente se hace historia. Notas sobre teoría de la historia. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales*, 9, 1-10.
- Pinilla, A. (2011). La memoria y la construcción de lo subjetivo. *Revista Folios*, No. 34, pp. 15-24.
- Quintero, F. (2018). Campo de la enseñanza de la historia en Colombia, 2000-2017. (Tesis Maestría, Universidad Pedagógica Nacional), 128 p.
- Rabotnikof, N. (2007). Memorias y política a treinta años del golpe": memorias de la política y políticas de la memoria. En Lida, C; Crespo, H & Yankelevich, P (Comp.). *Argentina 1796. Estudios entorno al golpe de estado*. Argentina-México: Colmex-FCE
- Raggio, S. (2004). La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula. Clío & Asociados. *La Historia enseñada*, No. 5, 1-16.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y Narración I*. México: Siglo XIX.
- Rodríguez, C., & Murcia, E. (Productores); Soler, C. (director). (s.f.). *Esperanza es lo que hay por ahí*. Colombia: s./p.
- Romero, R. (2011). *Unión Patriótica. Expedientes contra el olvido*. Bogotá: Centro de Memoria, Paz y Reconciliación.
- Rosemberg, J & Kovacic, V. (2010). *Educación, Memoria y Derechos Humanos: orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Rubio, G. (2007). Educación y memoria. Desafíos y tensiones de una propuesta. *Nómadas Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*. No. 15.
- Rubio, G. (2010). Memoria y pasado reciente en la experiencia chilena: Hacia una pedagogía de la memoria. (Tesis Doctoral, Universidad de Granada), 666 p.
- Rubio, G. (2011). La construcción del pasado reciente en la experiencia chilena. Reflexiones para una pedagogía de la memoria. *Con-ciencia Social*, No. 15, 47-58.
- Rubio, G. (2013). Memoria, ciudadanía y lo público en la elaboración del pasado reciente en la experiencia chilena. *Memoria y sociedad*. No. 35, pp. 164-183.
- Rubio, G. (2016). Memoria hegemónica y memoria social. Tensiones y desafíos pedagógicos en torno al pasado reciente en Chile. *Revista Colombiana de Educación*. No. 71, pp. 109-135.



- Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia. *Revista Folios*
- Sánchez, A. (2017). Guerra, educación y memoria: Apuntes sobre la transmisión del conflicto armado en Colombia. *Revista de Estudios Colombianos*, No. 50, 70-80.
- Sánchez, G. (2018). Reflexiones sobre genealogías y políticas de la memoria en Colombia. *Análisis político*, No. 92, 96-114.
- Simón, P. & Bernàcer, Ó. (director). (2008). *Volver a Nacer Memoria desde el exilio de la Unión Patriótica en Colombia*. España: Fundación CEPS.
- Soto, Á. (2004). Historia del presente: estado de la cuestión y conceptualización. *Historial Actual Online*. No. 3. Pp. 101-116.
- Suarez, J. (2011). La literatura testimonial de las guerras en Colombia: entre la memoria, la cultura, las violencias y la literatura. *Universitas Humanística*, No.72, 275-296.
- Traverso, E. (2007). *El pasado. Instrucciones de uso. Historia, memoria, política*. Madrid: Marcial Pons, Ediciones Jurídicas y sociales.
- Unión Patriótica. (Productor). (2014). *Nos sobra dignidad*. Colombia: Unión Patriótica-Mujeres.
- Valencia, G. (2018). Los recuerdos del porvenir y el porvenir de los recuerdos. Breves reflexiones sobre los usos del pasado. *Revista de Estudios Sociales*, No. 65, pp. 2-11.
- Zemelman, H. (2011). Implicaciones epistémicas del pensar histórico desde la perspectiva del sujeto. *Desacatos*, No. 37, pp. 33-48.



Memorias y prácticas docentes sobre el Conflicto Armado Interno en una I.E rural en Pangoa

Mariana P. Salas Franco

Resumen

La presente investigación busca conocer las memorias de los docentes y su rol en las prácticas docentes en torno al Conflicto Armado Interno (CAI), en una institución educativa pública y rural, de nivel Secundaria, en el distrito de Pangoa, región Junín, Perú. El estudio es de tipo cualitativo y se realizó considerando como caso a la institución educativa (I.E), siendo las y los participantes 8 docentes (6 hombres y 2 mujeres), utilizando como criterio principal haber vivido el CAI en Junín, una de las regiones más afectadas del país y que actualmente, al ser zona VRAEM, se encuentra declarada en emergencia por la presencia del narcotráfico. Se realizaron principalmente entrevistas individuales y se utilizó la observación participante y el diario de campo como formas de registro. En los aspectos éticos, se consideró la noción de ética relacional, partiendo de la familiarización y participación transversales a lo largo de las etapas, incluyendo la socialización de los resultados. A nivel de resultados y conclusiones: 1) las memorias docentes se posicionan como relatos subalternos, donde la violencia continúa vigente en las comunidades, rompiendo con la temporalidad comprendida en narrativas oficiales como el informe de la CVR; 2) en este contexto, la violencia social y estructural interviene en la construcción de subjetividades, donde la "Otredad" limita el reconocimiento positivo de la diversidad, reproduciendo relaciones de poder asimétricas en la escuela; 3) las memorias en torno al CAI, median la práctica docente a través del "currículo oculto". Por ello, se propone el trabajo con docentes a partir de sus memorias -reconociendo el potencial de volverse "ejemplares"- desde una perspectiva crítica y de derechos humanos, para la construcción de una subjetividad política y ciudadana, que integre la participación de los diferentes actores sociales en el abordaje de políticas públicas.

Palabras clave: Conflicto Armado Interno, Memoria colectiva, Educación rural y Psicología comunitaria.

Introducción

El conflicto armado interno (CAI) constituyó el episodio de violencia más intenso, extenso y prolongado de la historia republicana del Perú. Se estima que durante los años



1980 al 2000, 69,280 personas fallecieron a consecuencia de la violencia; no obstante, el despliegue de la misma no se dio de manera uniforme, revelando inequidades presentes en la sociedad peruana (Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2003). Una de las poblaciones más afectadas fueron las comunidades indígenas amazónicas de la selva central, las cuales, al ser históricamente oprimidas y sometidas a procesos de colonización y explotación, se vieron envueltas en el despliegue de violencia por parte del PCP-SL y el MRTA, quienes reprodujeron estas mismas formas de relación discriminatoria (Fabián y Espinoza, 1997; Fernández, 1987; Rodríguez, 1993).

Se estima que, 60,000 asháninkas fueron torturados y sometidos dentro de las bases de apoyo senderista y 6,000 de ellos, quienes fallecieron producto de los procesos de deshumanización (Villasante, 2012); asimismo, 10,000 fueron los desplazados forzosamente a los valles de los ríos Ene, Tambo y Perené (CVR, 2003). A pesar que muchas comunidades nativas desaparecieron y fueron desplazadas con familias enteras y líderes nativos –siendo una de ellas, Pangoa- (Canchuricra, Blanco y Vargas, 2015), se ha profundizado poco en las historias locales, así como la situación actual de estas comunidades con la presencia del narcotráfico (Durand, 2005, 2015; Villasante, 2012).

Además, el informe de la CVR (2003) hace énfasis en el sector educativo como uno de los más involucrados en este proceso. Al ser la escuela un espacio de disputa ideológica y simbólica con el Estado, fue precisa para captar e ideologizar pequeños núcleos de jóvenes, difundiendo ideologías radicales a través de una pedagogía autoritaria, vertical y tradicional. La militarización del espacio educativo trajo consigo muertes, atentados contra los centros educativos y la infraestructura administrativa y la estigmatización de los docentes como “terroristas”, expandido por el Estado, FF.AA., sociedad civil, y respaldado por una normativa legal, que llevó a la detención arbitraria y deserción de los mismos en zonas declaradas de emergencia (CVR, 2003; Wilson, 2014). Dentro de las recomendaciones realizadas por la CVR (2003), se propone la necesidad de reformas institucionales en el ámbito educativo. Así, en 2005 se incorporaron contenidos del CAI dentro del Diseño Curricular Nacional (DCN) y con ello en los libros escolares de 4to y 5to de secundaria; no obstante, en la práctica, se observa una brecha que dista del desarrollo de prácticas ciudadanas y una cultura de paz. Las investigaciones realizadas en el tema (Arrunátegui, 2016; Flores, 2016; Jave, 2015; Magde, 2015; Reátegui, 2009a; Trinidad, 2003; Ucelli et al., 2013; Ucelli et al., 2017) dan cuenta de que las dificultades presentadas en el abordaje del CAI a nivel político y social, se reproducen en el espacio educativo. Los docentes se ven limitados



a hablar del tema por temor a las repercusiones sociales y legales de ser acusados de apología al terrorismo por los padres y madres de familia, la comunidad y el mismo Estado. Además, refieren no contar con las herramientas técnico-pedagógicas para abordar estos temas de una manera clara en la escuela; más aún, muchas veces no se encuentran sensibilizados, por lo cual no cuentan con una narrativa clara sobre el CAI. Finalmente, presentan resistencias a tratar el tema, pues implica el reconocimiento de sus experiencias personales y la exposición de las mismas en el ámbito público.

A partir de lo expuesto, es importante el tema de las memorias y discursos en torno al CAI, reconociendo que la forma en la que se han construido responde a lógicas hegemónicas que excluyen a diversas poblaciones. En esta línea, la memoria colectiva es vista como “el conjunto de representaciones del pasado que un grupo produce, conserva, elabora y transmite, a través de la interacción con sus miembros” (Jedlowski citado en Páez, 2007:3); pero también comprende procesos de reapropiación del conocimiento dentro de un dinamismo, en el cual las memorias compartidas tienen un efecto en las memorias individual (Páez, Valencia, Pennabaker, Rimé y Jodelet, 1998).

Dentro de sus funciones, la memoria permite el desarrollo y fortalecimiento de una identidad individual y colectiva (Gaborit, 2008; Halbwachs 1992; Jelin, 2003; Kaufman, 2014; Pollak, 2006; Rottenbacher y Espinosa, 2012; Todorov, 2000); facilita el empoderamiento comunitario, formas de participación y movilización social (Beristain, 2000; Beristain, González y Páez, 1999; Salas, 2016; Villa, 2012); y aporta en gran medida al sentido de comunidad, fortaleciendo los lazos y potenciando la acción en común (Fernández, 2011; Musitu, Herrero, Cantera y Montenegro, 2004). Finalmente, permite la reestructuración del imaginario colectivo, fortaleciendo la ciudadanía activa y la organización social, mediante prácticas orientadas al bienestar colectivo (Gaborit, 2008; Reátegui, 2009b; Romero, Querol, Torres, Villaronga y Göbels, 2006; Salas, 2016). En relación a este punto, en cuanto a la construcción de memorias nacionales, es importante decir que, si bien buscan la identificación de las y los ciudadanos, siempre existirán narrativas alternas, que hacen el campo de la memoria un espacio de lucha política y disputa por la legitimidad y reconocimiento (Jelin, 2003). En el caso del CAI peruano, los discursos dominantes han girado en torno a dos memorias. Por un lado, la memoria de salvación propone una visión del pasado centrada en preservar el orden y la seguridad, aunque se cuestionen o pongan en riesgo los valores democráticos. Se cuestiona el informe de la CVR al señalar que se ofrece una visión parcializada de los hechos, al no reconocer el rol que cumplió el gobierno de



Alberto Fujimori en la derrota del terrorismo, y en especial, las fuerzas armadas. Por otro lado, la memoria para la reconciliación respalda el informe de la CVR, reconociendo las diversas responsabilidades, entre ellas la de las FF.AA. por las violaciones sistemáticas y generalizadas. Asimismo, enfatiza que la distribución de la violencia no se dio de manera uniforme, siendo la mayoría de víctimas poblaciones pobres con bajos niveles educativos y provenientes de zonas rurales de la sierra y selva (Barrantes y Peña, 2006). Dejando las memorias hegemónicas, existen memorias subterráneas, que se construyen desde espacios subalternos de poca visibilidad y con poca fuerza en la esfera social (Fernández, 2015; Pollak, 2006). En este sentido, resulta imperante profundizar en los relatos, respondiendo a las necesidades e intereses, partiendo del reconocimiento de todos como ciudadanos y el apoyo estatal para la reconstitución de las comunidades afectadas por la violencia (Ledgard, Hibbett y De la Jara, 2018). La presente investigación busca conocer las memorias de las y los docentes y su rol en las prácticas docentes en torno al CAI, en una institución educativa pública y rural del nivel Secundaria en Santa Elena (Pangoa, Junín). Para ello, se considera necesario explorar las memorias de los docentes sobre el CAI; conocer las prácticas docentes en torno al CAI, en la I.E Santa Elena; e indagar los principales retos y aprendizajes personales y colectivos de los docentes, en la enseñanza del CAI en el contexto escolar. Esto es relevante para impulsar acciones en la I.E, que contribuyan al desarrollo de políticas educativas que incorporen elementos en el abordaje del CAI, sobre todo, en la selva central.

Metodología

El estudio se encuentra enmarcado dentro del paradigma de la construcción social (Gergen, 2007; Pérez, 2012; Wiesenfeld, 1994). Por ello, se adoptó una metodología de tipo cualitativa para comprender y profundizar en las experiencias de los participantes (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), incluyendo desde un enfoque participativo, el involucramiento de los sujetos de investigación durante todo el proceso de construcción colectiva como parte de la apuesta ética y política de la psicología comunitaria (Montero, 2006a, 2006b). Se tomó en cuenta el rol de la investigadora como importante para el establecimiento de una relación cercana, horizontal, de reconocimiento mutuo y aprendizaje bidireccional, que facilite el diálogo y permita realizar el análisis de la experiencia (González-Rey, 2000; Velázquez, 2007).

En relación al contexto de los participantes, la investigación se realizó en Pangoa, uno de los 8 distritos de la provincia de Satipo y de los 4 distritos del VRAEM. Es un territorio diverso con comunidades indígenas, entre ellas los Nomatsigengas, Asháninkas y



Quechuas, con una memoria histórica de las comunidades que comprende una historia de colonización, afectación durante el periodo del CAI, y la presencia del narcotráfico en la zona. Se eligió la I.E de nivel secundaria, ubicada en el C.P de Santa Elena (Pangoa, Junín) y construida en el 2013, a partir de un proceso de diagnóstico participativo con la Asociación Semillas para el Desarrollo Sostenible (Asociación Semillas, 2018). Se escogió una escuela pública rural, en una de las regiones más afectadas por el CAI y que actualmente se encuentra declarada en emergencia por el narcotráfico. Los participantes fueron (8) docentes, (2) mujeres y (6) varones que, entre los 35 a 50 años de edad incluyendo al director, que se encuentran a cargo de la totalidad de grados. Todos son naturales de Junín y provienen de diversas provincias, la mayoría de la sierra y solo uno de la selva de la región. Sin embargo, todos residen en la localidad y tres en la I.E. En cuanto a sus estudios superiores, son de universidades e institutos de la región. Todos cuentan con la modalidad de contrato CAS, la cual implica cierto grado de rotación anual, a diferencia del director quien es nombrado. En cuanto a la experiencia laboral, todos tienen de dos a 20 años de experiencia docente en I.E Públicas en Junín; la mayoría con trabajo en I.E públicas ubicadas en áreas urbanas y rurales, con experiencia con comunidades indígenas bilingües.

En cuanto a las *técnicas de producción de la información*, se desarrolló la entrevista a profundidad individual, semi-estructurada, como forma de aproximación a la experiencia subjetiva de los docentes, explorando las memorias construidas en torno al CAI; así como su práctica docente y los principales retos y aprendizajes en la enseñanza del CAI (Willig, 2013). Adicionalmente, se utilizaron la observación participante y el diario de campo, para registrar las dinámicas de funcionamiento e interacción entre los miembros de la comunidad educativa y sus prácticas de enseñanza. Ambas técnicas permitieron profundizar en las dinámicas cotidianas, culturales y sociales, manteniendo un rol activo desde la participación, compromiso y reflexión permanente, llevando un registro metodológico, vivencial y cultural, de los procesos y decisiones durante la investigación (Frizzo, 2008; Montero, 2006b).

En cuanto al *procedimiento*, se estableció un contacto inicial con la coordinadora de la *Asociación Semillas para el Desarrollo Sostenible*, quien facilitó la vinculación con la I.E y el director de la misma. Así, se inició el proceso de familiarización en el mes de marzo del 2018, con viajes a lo largo del año para conocer la I.E y su dinámica de trabajo, (Montero, 2006b). En cuanto al proceso de recolección de información, se realizaron las entrevistas semiestructuradas entre los meses de setiembre y octubre, con previo



consentimiento oral y escrito. Luego, se realizaron las transcripciones y se llevó a cabo el análisis de la información, mediante el uso del análisis temático (Braun y Clarke, 2006; Pristrang y Barker, 2012). De este modo, se realizó una codificación manual y luego se pasó a utilizar un soporte computarizado Atlas ti. v. 7. Por último, se consideró conveniente realizar talleres a modo de devolución de los resultados, además de la devolución escrita. Como criterios de rigor se procuró la sistematización de resultados, mediante el registro metodológico y la triangulación de datos; la credibilidad y coherencia, asegurando que las narrativas de las y los participantes se vean reflejadas en los resultados y discusión; y la transparencia, clarificando los objetivos, el rol de la investigadora, y los cambios en el proceso (Cornejo y Salas, 2011; Noreña, Alcaráz-Moreno, Rojas y Rebolledo- Malpica, 2012; Pristrang y Barker, 2012).

Cabe señalar que, desde la psicología comunitaria, la investigación cuenta con una validez ecológica y política, al responder a una problemática social y tener un impacto en los investigadores y participantes, procurando generar acciones que repercutan en el bienestar personal, relacional y colectivo (Montero, 2006b). Asimismo, en cuanto a las *consideraciones éticas*, la investigación responde a una noción de ética de la relación que supone el cuidado y reconocimiento del otro en su diferencia (Montero, 2004).

Resultados y análisis

Los resultados se organizan en cuatro temas: 1) *Representaciones del contexto social*; 2) *Memorias de las y los docentes sobre el CAI*; 3) *Prácticas docentes en torno a la enseñanza del CAI*; y 4) *Propuestas y retos en la enseñanza del CAI*.

Representaciones del contexto social

Este eje temático recoge las representaciones de las y los docentes sobre su contexto social, considerando que las problemáticas presentes en la I.E guardan relación con las problemáticas sociales y estructurales del contexto. Al respecto, Johan Galtung (citado en Calderón, 2009) señala que estas problemáticas sociales que suponen una violencia directa y visible, se sostienen en una violencia estructural y cultural, que termina justificando y legitimando la presencia de las mismas.

De este modo, la *violencia estructural* responde a este marco de desigualdad social naturalizado, caracterizado por la ausencia del Estado. Esto se observa en Pangoa, pues si bien pertenece al VRAEM, zona declarada en emergencia por la incursión del narcotráfico, comprende indicadores sociales sensibles que la ubican en una condición



de alta vulnerabilidad, con altos índices de pobreza y violencia, evidenciada en los remanentes de violencia intrafamiliar y social asociada al narcotráfico y terrorismo (Cárdenas y García-Calderón, s/f; Municipalidad provincial de Satipo, 2017). En esta línea, la *violencia social* comprende diversas expresiones de violencia directa entre las que se encuentran el narcotráfico, sicariato, delincuencia y violencia intrafamiliar y sexual. Sumado a ello, se agrega al alcoholismo y la drogadicción como problemáticas que afectan -en su mayoría- a los jóvenes y adolescentes.

Finalmente, la *realidad de la institución educativa* comprendería la incorporación y transversalización de la violencia. En este sentido, la ausencia del Estado, se aprecia en la carencia de servicios básicos como luz y agua, además del limitado acceso a servicios de salud, transporte y comunicaciones. Esta vivencia de carencia, se inscribiría en las subjetividades de las y los docentes, interviniendo en la forma en la cual vivencian su experiencia, generando tensiones, sentimientos de insatisfacción y desencuentros que afectan su misma práctica educativa. De este modo, la experiencia de conflicto se sigue manteniendo y operando a nivel simbólico, inscribiéndose como presión y tensión en su práctica pedagógica. En este sentido, la violencia social, en esta línea, sería estructural y estructurante, al intervenir en la construcción de las subjetividades, marcando los modos de vida y formas de relación desde el miedo y la coacción; y a su vez es desestructurante, al generar quiebres a nivel personal y en el tejido social, difíciles de recomponer tras una situación traumática (Briuoli, 2007).

Memorias de las y los docentes sobre el CAI

Este eje temático recoge cómo en este contexto señalado, se tejen las diversas memorias sobre el CAI. En cuanto a las *narrativas sobre el CAI* se resalta la diversidad de relatos. Algunos evocan la disputa a nivel nacional por la legitimidad y hegemonía de las memorias, entre la “memoria de salvación” vs. la “memoria para la reconciliación” (Barrantes y Peña, 2006), sin embargo, la mayoría da cuenta de experiencias personales que se quedan en el ámbito individual, sin dialogar o ser integradas a una narrativa local y nacional (Fernández, 2015).

Asimismo, en cuanto a la *temporalidad del CAI*, estos relatos ponen en cuestión el periodo de violencia establecido por la CVR entre 1980 al 2000, al encontrarse narrativas que se extienden hasta la actualidad, incorporando una lógica de continuo que desafía la noción de Estado de excepción (Franco, 2016), por la presencia de la violencia y coacción de comunidades indígenas con el “narcoterrorismo”. En relación a ello, Denegri



y Hibbett (2016) proponen el concepto del “recordar sucio”, como una categoría crítica al “buen recordar”, que busca cuestionar las narrativas únicas dentro de un proceso lineal orientado hacia la justicia y reconciliación.

En cuanto a las *consecuencias del CAI*, se señalan como secuelas, afectaciones a nivel de la esfera psicosocial y en oportunidades de desarrollo; como también a nivel del clima social, con la presencia de inseguridad, desconfianza y desesperanza, que afecta la dinámica de relación y convivencia en la zona. En este sentido, se reconoce una fractura a nivel social e individual, que limita continuar con el desarrollo de las personas, al presentar dificultades para la elaboración de eventos, señalando el olvido como necesario para sanar. En este caso, el olvido es vivido como resultado de un quiebre en las historias personales, representado en relatos fragmentados que no necesariamente dialogan con la historia local. Así, la voluntad de olvido dificulta la construcción de una memoria colectiva histórica, que permita gestar procesos de participación y organización, para responder a las problemáticas actuales.

Finalmente, en cuanto a la *valoración asignada al CAI*, se resalta el reconocimiento del mismo en su complejidad, tomando en cuenta la multiplicidad de causas que llevaron al desencadenamiento de la violencia. Sin embargo, se presentan dos valoraciones contrapuestas en torno al despliegue de violencia, al percibir positivamente la violencia “ejemplificadora”, expresada en el castigo dirigido a las autoridades -amenazas y ajusticiamientos públicos-, como también a la sociedad civil -ordenamiento y castigo de conductas vandálicas e ilícitas como robos-; pero valorando negativamente cuando esta afectó a personas inocentes. Finalmente, se señala la importancia de recordar sin llevarlo al ámbito político partidario con MOVADef, donde la escuela se vería utilizada como un medio aleccionador.

En suma, estas narrativas y su diversidad permiten reconocer la presencia de memorias en plural, sobre todo el lugar que ocupan las memorias “subterráneas” fuera del relato oficial. Al respecto, Pollak (2006) plantea la posibilidad de aproximarnos a procesos de construcción desde los espacios privados, cuestionando nuestros relatos y proponiendo la creación desde el encuentro intersubjetivo (Fernández, 2015). Estas, al ser promovidas por agentes sociales permitirían que el pasado asuma un sentido activo, ocupando un rol importante en las prácticas colectivas. A ello hace alusión Jelin (2012) con el término “emprendedores de la memoria”, desde el cual hace referencia a los agentes que destinan esfuerzos para la construcción de estos procesos. En este caso, debido al rol que ocupan los docentes en la I.E y la vida comunitaria, es necesario conocer



sus prácticas docentes vinculando cómo estas memorias ocupan un lugar en el espacio como parte de estas subjetividades que median sus acciones.

Prácticas docentes en la enseñanza del CAI

Este eje temático da cuenta de las representaciones de las y los docentes sobre la escuela rural y cómo estas subjetividades median las relaciones que establecen con la comunidad educativa y práctica docente, influyendo en el abordaje y enseñanza del CAI. En cuanto a las *representaciones de la escuela rural*, esta reconoce las condiciones externas (limitados servicios) y dinámica interna de enseñanza en los centros. En este sentido, toma en cuenta la falta de espacios para compartir e intercambiar experiencias, así como coordinar las clases y proyectos de forma más articulada. Esto mismo se observa en las sistematizaciones de estudios realizados por Ames (2010) y Euguren De Belaunde y González (2019), que dan cuenta de la vigencia de condiciones ambientes que interfieren en las prácticas pedagógicas.

En cuanto a las *prácticas docentes en la escuela rural*, se observa una cultura educativa en la cual prima la reproducción de relaciones de poder asimétricas, ligadas a un modelo pedagógico tradicional, autoritario y dogmático, que refleja el poco apoyo y monitoreo del Estado. Lo expuesto se observa en el trato diferenciado y vertical entre docentes y estudiantes, como también en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, por ejemplo, el copiado del contenido de libros y la formulación de preguntas cerradas y respuestas corales, que no fomentan, necesariamente, el pensamiento crítico. Al respecto, Barrantes, Luna y Peña (2009) refieren que las políticas educativas que transmiten y priorizan un discurso de ciudadanía y promoción de una cultura de paz, en la práctica muestran una distancia con los principios, al carecer de normas y guías que orienten su trabajo docente. Esto coincide con la investigación de Magde (2015) que enfatiza la dificultad de incorporar una educación en valores que favorezca el desarrollo de acciones para la resolución de conflictos; y el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS) realizado en el año 2016 por el MINEDU, que expone la existencia de problemas en el proceso de apropiación de actitudes cívicas por parte de las y los estudiantes. Por último, el estudio de Euguren et. al. (2019) expone que las prácticas de enseñanza de los docentes, no dan cuenta de los cambios curriculares realizados en los últimos años, al tratarse de “funcionarios” que siguen una lógica burocrática que los hace cumplir con sus labores con los pocos recursos disponibles.

Así, las prácticas dan cuenta de una *relación con la comunidad educativa* desde la distancia, en la cual el Otro es visto como diferente e inferior, otorgándole sentidos



relacionados a la carencia, deficiencia y dependencia (Córdova, 2010; Montero, 2002). Al respecto, Quijano (2000) y Walsh (2010) señalan la vigencia de una estructura colonial-racial, desde la cual se posiciona la diferencia cultural en términos de superioridad o inferioridad, colocando lo “blanqueado” en la cima y lo indígena y afrodescendiente en lo inferior. En el espacio educativo estas relaciones se enmarcan por el “saber académico” visto como forma de poder, sobre todo en las comunidades rurales andinas y amazónicas, en las cuales la escuela es vista como medio para alcanzar desarrollo y ser reconocidos como ciudadanas y ciudadanos (Ames, 2010; Huber, 2008; Degregori, 1986). Así, la escuela rechaza todo saber previo “no formal”, asumiendo al otro como “tabla contaminada” -en lugar de tabla rasa- que deben ser “limpiada” a través de la escolaridad. Por otro lado, los padres y madres son vistos desde el rol de “ejecutores” de los mandatos de la escuela, reproduciendo un tipo de vínculo “patronal”, al adjudicar al espacio familiar como espacio del no saber (Ruiz-Bravo, Rosales y Neira, 2006). Por último, la dinámica entre pares docentes presenta dificultades para realizar un trabajo articulado, al ser pocos los momentos y espacios para coordinar las materias y monitorear la alineación de la propuesta educativa con su puesta en práctica; como también para intercambiar y fortalecer los lazos a nivel interpersonal.

En cuanto al abordaje del *CAI en el aula*, los docentes -desde lo discursivo- enfatizan la importancia de hablar del tema en la escuela, por la desinformación que existe y la necesidad de prevenir estos eventos. Sin embargo, en la práctica, existen diversas variables que generan tensión y median el abordaje y grado de profundidad en el tema. Se cree que el abordaje debe de ser “neutral, real y objetivo” y en ese sentido, abordarse de manera superficial, no otorgándole mayor importancia como una etapa más de la historia. Lo expuesto coincide con la investigación realizada por Arrunátegui (2016), quien señala que el CAI es abordado como un “hecho histórico” o “un subtítulo”, comprendiendo como parte de las “versiones no oficiales” su experiencia personal y percepción del mismo. De este modo, sus narrativas comprenden el ámbito subjetivo de su experiencia, desde el cual enseñan el tema y resuelven conflictos cuando esta memoria entra en pugna. En este contexto, el currículo oculto (Torres-Santomé, 1994) permite explicar cómo las memorias individuales creadas en base a experiencias, creencias, opiniones y valoraciones en torno al CAI, median e intervienen en su práctica docente, sin ser deliberado o consciente.

Por otro lado, las y los docentes expresan diversas dificultades para su abordaje: Una I.E rural ubicada en el distrito de Pangoa, perteneciente a la zona del VRAEM; el poco



respaldo percibido por parte de la comunidad educativa y el Estado; el temor que existe a ser acusados de “apología al terrorismo”, por el estigma que aún permanece sobre el magisterio; el desafío que implica el manejo de estos temas, tomando en cuenta el cuidado del otro; la falta de recursos personales y metodológicos para el tratamiento del tema y la enseñanza del CAI. Lo expuesto en las investigaciones nacionales, no es excluyente de lo encontrado en el contexto latinoamericano (Jelin y Lorenz, 2004). A pesar de la distancia temporal, muchos hallazgos y preocupaciones se mantienen vigentes en la actualidad, como la presencia de pedagogías de carácter autoritario y dogmático, y el temor a ser acusados de “apología al terrorismo” o recibir alguna especie de represalia por abordar el tema en la esfera pública.

Propuestas y retos para la enseñanza del CAI

Este eje temático plantea formas de trabajar el tema y articular una propuesta de abordaje que sea sensible, considerando el rol que ejercen las y los docentes como bisagras en este proceso. Las propuestas compartidas se focalizan en tres medidas. En primer lugar, las y los docentes proponen *la incorporación del testimonio como herramienta metodológica*, al reconocer en este una estrategia para que las y los estudiantes tomen interés e importancia y se vinculen desde las emociones. En segundo lugar, plantean *la transversalización del CAI en las diversas materias*, en tanto las y los docentes consideran importante tratar la temática del CAI y que no se encuentre circunscrita únicamente a un curso como Historia o Formación Ciudadana. Así, surgen iniciativas desde el diseño de una sesión o la incorporación como parte de un momento de reflexión en clase. Finalmente, agregan *el desarrollo de un proyecto que contemple el abordaje del CAI desde el MINEDU*. Así, las y los docentes expresan que podría trabajarse el tema a cargo de personas “capacitadas” y que “puedan manejarlo”, manteniendo cierta distancia en relación al tema, reconociendo sus temores al no sentirse respaldos por el Estado y la carencia de herramientas y recursos para la enseñanza.

En suma, se necesita seguir reflexionando sobre el trabajo que se viene haciendo en torno al tema, comprendiendo el trabajo con docentes para la elaboración de sus memorias y fortalecimiento de los lazos de confianza dañados por el CAI y por la experiencia de violencia que viven en la actualidad; además de sus prácticas pedagógicas y las limitaciones que encuentran para el abordaje del CAI, como una forma de aportar a la construcción de ciudadanía, al visibilizar la pluralidad de las memorias.



Conclusiones

Los docentes no son reconocidos como sujetos con una historia y subjetividad. Ello limita el reconocimiento de sus propias memorias asociadas al CAI y el reconocimiento del Otro en su diversidad en el ámbito educativo.

Las memorias de las y los docentes asociadas al CAI son relatos individuales, memorias subterráneas, que rompen con noción de unicidad y temporalidad establecida desde narrativas oficiales como el informe de la CVR y hacen vigente la propuesta de estado de excepción.

A pesar de las reformas educativas en los últimos años, aún prevalecen pedagogías que reproducen relaciones de poder asimétricas, de carácter autoritario y dogmático, debido a la vigencia del mito del progreso.

Existe una distancia entre el currículo educativo y la práctica docente, evidenciándose un currículo oculto que reproduce los conflictos y batallas en torno a las memorias del CAI.

Se requiere de una política de memoria y un posicionamiento explícito del Estado en torno al tema, para desarrollar estrategias que permitan el abordaje del tema en la escuela, comenzando por el trabajo con docentes.

Referencias bibliográficas

Ames, P. (2010). La contribución de la educación al desarrollo rural: balance de cinco décadas de estudios. En: Ames, P. y Caballero, V. *Perú: el problema agrario en debate SEPIA XIII*, SEPIA, Lima (pp. 19-106). Recuperado de: <http://sepia.org.pe/publicaciones/la-educacion-y-el-desarrollo-rural-balance-de-cinco-decadas-de-estudios/>

Arrunátegui, G. (2016). La implementación de la enseñanza del conflicto armado interno en un colegio público de Lima: Un análisis desde el currículo oculto que manejan los docentes de Ciencias Sociales. *Revista La Colmena*, (9), 48-59.

Asociación Semillas para el Desarrollo Sostenible. *Sobre Nosotros* [Publicación en línea].

Recuperado de: <http://www.semillasperu.com/sobre-nosotros/>

Barrantes, R. y Peña, J. (2006). Narrativas sobre el conflicto armado interno en el Perú: la memoria en el proceso político después de la CVR. En Reátegui, F. (Coord.) *Transformaciones democráticas y memorias de la violencia en el Perú* (pp. 15-40). Lima, Perú: IDEHPUCP.



Barrantes, R., Luna, D., y Peña, J. (2009). De las políticas a las aulas, Concepciones y prácticas de formación en ciudadanía en Huamanga y Abancay. En Reátegui, F. (Coord.) *Formación en ciudadanía en la escuela peruana: Avances conceptuales y limitaciones en la práctica de aula* (pp. 19-96). Lima: IDEHPUCP.

Beristain, C. M. (2000). *Justicia y Reconciliación. El papel de la verdad y la justicia en la reconstrucción de sociedades fracturadas por la violencia*. Bilbao, España: HEGOA

Beristain, C. M., González, J. L. y Páez, D. (1999). Memoria colectiva y genocidio político en Guatemala. Antecedentes y efectos de los procesos de la memoria colectiva. *Psicología política*, 18, 77-99. Recuperado de: <https://www.uv.es/garzon/psicologia%20politica/N18-5.pdf>

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Briuoli, N. (2009). La construcción de la subjetividad. El impacto de las políticas sociales. En *Historia actual online*, (13), 81-88. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2479324.pdf>

Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, (2), 60-81. Recuperado de: http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_JGaltung_LAteoria.pdf

Canchuricra, J., Blanco, N. y Vargas, J. M. (2015). *Pangoa: Visión Geo-Histórica e Intercultural*.

Pangoa, Perú: I. E San Ramón de Pangoa, I.E San Ignacio de Loyola de Unión Chavín, I.E N° 30637 Andrés A. Cáceres de San Martín.

Cárdenas, E. y García- Calderón, L. (s/f). *La violencia contra la mujer en Pangoa*. Recuperado de: http://www.desco.org.pe/recursos/site/files/CONTENIDO/1117/14_CardenasGarcia_PH_dic16.pdf

Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003). *Informe Final*. Lima, Perú: CVR.

Córdova, G. (2010). Diálogo sobre interculturalidad. *Revista ISEES*, 7, 97-112. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3777552.pdf>

Cornejo, M. y N. Salas (2011). Rigor y calidad metodológicos: Un reto a la investigación social cualitativa. *Revista Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 10(2). Recuperado de: <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/144/174>

Denegri, F. y Hibbett, A. (Eds.). (2016). *Dando cuenta: estudios sobre el testimonio de la violencia política en el Perú (1980-2000)*. Lima, Perú: Fondo Editorial PUCP.



Degregori, C. I. (1986). Del mito de Inkarrí al mito del progreso: poblaciones andinas, cultura e identidad nacional. En: C. Franco, C.I. Degregori y A. Cornejo-Polar. *Cambios culturales en el Perú. Serie Diversidad Cultural, Vol. 3.* (pp. 54-68). Lima, Perú: Ministerio de Cultura.

Durand, N. (2015). *Cuando los ríos se cruzan: etnicidad, memoria y mitos en el conflicto armado interno peruano. Una mirada desde el pueblo Asháninka* (Tesis de maestría), Flacso Ecuador, Quito, Ecuador.

Euguren, M., De Belaunde, C. y González, N. (2019). *Leyendo al Estado desde el aula. Maestros, pedagogía y ciudadanía.* Lima: IEP.

Fabián, B. y Espinosa, O. (1997). Capítulo 2: Los Asháninka y violencia política. *Serie Documentos de Trabajo.* Lima, Perú: CAAAP.

Fernández, E. (1987). *Para que nuestra historia no se pierda: testimonios de los Asháninka y Nomatsiguenga sobre la colonización de la región Satipo-Pangoa.* Lima, Perú: CIPA.

Fernández, L. (2015). *La memoria en (re)construcción: las representaciones de la violencia política en el proceso educativo peruano* (Tesis de maestría en Lingüística). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

Fernández, M. (2011). *Significados, aprendizajes y perspectivas de futuro de adolescentes de Putacca a partir de una experiencia de memoria colectiva* (Tesis de maestría en Psicología Comunitaria). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

Flores, G. (2016). *Creencias de profesores, padres y alumnos sobre el tratamiento en aula del conflicto armado interno peruano en una institución educativa de Santa Rosa de Sacco (Yauli, Junin): un estudio para la memoria en la educación.* (Tesis de maestría en cognición, aprendizaje y desarrollo). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

Franco, J. (2016). *Una modernidad cruel.* Cd. De México, México: Fondo de Cultura Económica.

Frizzo, K. (2008). Diario de campo. En E. Safocarda y J. Castellá (Comp.) *Enfoques conceptuales y técnicos en Psicología Comunitaria* (pp. 165-172). Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Gaborit, M. (2008). Capítulo 5: Memoria histórica: relato desde las víctimas. En B. Jiménez- Dominguez (comp), *Subjetividad, participación e intervención comunitaria: Una visión crítica desde América Latina* (pp.115-141). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Gergen, K. (2007). *Construccionismo social: Aportes para el debate y la práctica.* Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.



- González-Rey, F. L. (2000). *Investigación cualitativa en Psicología: Rumbos y Desafíos*. México, D.F., México: International Thomson Editores.
- Halbwachs, M. (2002). Fragmentos de la memoria colectiva. *Athenea Digital*, 2, 1-11. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/pub/athdig/15788946n2/15788946n2a5.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación (5ta edición)*. México, D.F., México: MacGraw-Hill.
- Huber, L. (2008). La representación indígena en municipalidades peruanas: tres estudios de caso. En R. Grompone, R. Hernández y L. Huber. *Ejercicio de gobierno local en los ámbitos rurales. Presupuesto, desarrollo e identidad* (pp. 175-272). Lima, Perú: IEP.
- Jave, I. (2015). *Memoria de la violencia en la escuela: Una propuesta pedagógica para el trabajo en el aula*. Lima, Perú: IDEHPUCP.
- Jelin, E. (2003). Memorias y Luchas políticas. C.I. Degregori (Ed.) *Jamás tan cerca arremetió lo lejos* (pp. 27-48). Lima, Perú: IEP.
- Jelin, E., Lorenz, F. (2004). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid, España: Siglo XXI de España Editores.
- Jelin, E. (2012). *Los trabajos de la memoria*. Madrid, España: Siglo Veintiuno.
- Kaufman, S. (2014). Violencia y testimonio: Notas sobre subjetividad y los relatos posibles. *Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, (1), 100-113. Recuperado de: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/clepsidra/article/view/KAUFMAN/pdf>
- Ledgard, D., Hibbett, A. y De la Jara, B. (2018). Retos y estrategias para una política pública de memoria: El proyecto Lugar de la Memoria, La Tolerancia y La Inclusión Social (LUM). En *Cuaderno de investigación N° 7*. Lima, Perú: Escuela de Gobierno y Políticas Públicas de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de: <http://escuela.pucp.edu.pe/gobierno/wp-content/uploads/2018/06/Cuaderno-investigacion-EG-7.pdf>
- Magde, M. (2015). *Concepciones de ciudadanía y su enseñanza en docentes que trabajan en dos zonas afectadas por el Conflicto Armado interno en Ayacucho*. (Tesis de maestría en cognición, aprendizaje y desarrollo). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Mayorga, C., López, A., Romero, L., Muñoz, K. y Aranzazu, J. (2017). Para la guerra nada: pedagogía, narrativa(s) y memoria(s). *Educación y ciudad*, 33, 139-150. Recuperado de: <http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1656>



Ministerio de Educación (2016). *Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS)*.

Lima, Perú: IEA y MINEDU.

Montero, M. (2002). Construcción del otro, liberación de sí mismo. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 7(16), 41-51.

Montero, M. (2004). Qué es la psicología comunitaria. En M. Montero, *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos* (31-40). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Montero, M. (2006a). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria*.

Buenos Aires, Argentina:

Editorial Paidós.

Montero, M. (2006b). *Hacer para transformar. El método en la psicología comunitaria*.

Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Municipalidad provincial de Satipo (2017). *Memoria Anual 2016*. Recuperado de: <http://www.munisatipo.gob.pe/images/portaltransparencia/2017/MEMORIA2016.pdf>

Musitu-Ochoa G., Herrero-Olaizola J., Cantera-Espinosa L. y Montenegro-Martínez M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Barcelona, España: Ed. UCO.

Recuperado de: https://www.uv.es/lisis/gonzalo/9_musitu.pdf

Noreña, A.L.; Alcaráz-Moreno, N.; Rojas, J.G; Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Revista Aquichan*, 12(3), 263-274.

Páez, D. (2007). Memoria social y Colectiva: Representaciones sociales de la historia. En J.F. Morales, M. Moya, E. Gaviria e I. Cuadrado (Eds.). *Psicología Social*. McGraw Hill.

Páez, D., Valencia, J., Pennabaker, J., Rimé, B., y Jodelet, D. (1998). *Memoria colectiva de procesos políticos y culturales*. Bilbao, España: Servicios Editoriales de la UPV.

Pérez, A.M. (2012). Sobre el Constructivismo: construcción social de lo real y la práctica investigativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(2), 5-21. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5652/p_r.5652.pdf

Pérez, N. (2017). De la memoria a las memorias: Una reflexión teórico-metodológica en torno a la relación entre memoria y educación en derechos humanos. *Miradas*, 15, 43-60. Recuperado de: <https://revistas.utp.edu.co/index.php/miradas/article/view/18851>



Pistrang, N. Y Barker, C. (2012). Chapter 1: Varieties of Qualitative research. A pragmatic approach to selecting methods. Cooper, H. (Ed.). *APA Handbook of Research Methods in Psychology* (pp. 5-18). Washington D.C, Estados Unidos: American Psychological Association

Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones al Margen. Recuperado de: <https://arqueologiaymemoria.files.wordpress.com/2014/09/pollak.pdf>

Portugal, T. y Vera, R. (2018). El valor del testimonio para el tratamiento del CAI en la escuela. *VI Seminario Nacional de Investigación Educativa y III Coloquio Iberoamericano de Educación Rural*. Sociedad de Investigación Educativa Peruana, Cusco, Perú.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp.201-246). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Reátegui, F. (2009a). *El sistema educativo durante el proceso de violencia*. Lima, Perú: IDEHPUCP.

Reátegui, F. (2009b). Las víctimas recuerdan. Notas sobre la práctica social de la memoria. En

M. Briceño-Donn, F. Reátegui, M.C. Rivera y C. Uprimny (Eds.), *Recordar en conflicto: Iniciativas no oficiales de memoria en Colombia* (pp. 17-42). Bogotá, Colombia: ICTJ.

Rodríguez, M. (1993). *Desplazados de la selva central: el caso de los Asháninka*. Lima, Perú: CAAAP.

Romero, A. M., Querol, M. E., Torres, V., Villaronga, B., Göbels, W. (2006). *Memoria Histórica y Cultura de Paz: Experiencias en América Latina*. Lima, Perú: InWEnt, DED, MIMDES.

Rottenbacher, J. M. y Espinosa, A. (2012). Identidad nacional y memoria histórica colectiva en el Perú. Un estudio exploratorio. *Revista de Psicología*, 28(1), 147-174. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/435>

Ruiz-Bravo, P., Rosales, J.L. y Neira, E. (2006). Educación y cultura: la importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En Benavides, M. (Ed.). *Los desafíos de la escolaridad en el Perú*. Lima, Perú: GRADE.

Salas, M. (2016). *Memoria Colectiva a través del arte en adolescentes de la agrupación arena y Esteras*. (Tesis de Licenciatura en Psicología Clínica). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona, España: Paidós. Torres-



- Santomé, J. (1994). *El currículo oculto*. Madrid, España: Edición Morata.
- Trinidad, R. (2003). El espacio escolar y las memorias de la guerra en Ayacucho. En Jelin, E., Lorenz, F. (Coord.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (pp. 11-39). Madrid, España: Siglo XXI de España Editores.
- Uccelli, F., Agüero, J.C., Pease, M. A., Portugal, T. y Del Pino, P. (2013). *Secretos a voces: Memorias y educación en colegios públicos de Lima y Ayacucho*. Lima, Perú: IEP.
- Uccelli, F., Agüero, J.C., Pease, M. A. y Portugal, T. (2017). *Atravesar el silencio: Memorias sobre el conflicto armado interno y su tratamiento en la escuela*. Lima, Perú: IEP.
- Villa, J. D. (2012). Horizontalidad, Expresión y saberes compartidos. Enfoque psicosocial en procesos de acompañamiento a víctimas de violencia política en Colombia. *ÁGORA.USB*, 13(1), 61-89. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-80312013000100003&script=sci_abstract&lng=es
- Villasante, M. (2012). Violencia de masas del Partido Comunista del Perú – Sendero Luminoso y campos de trabajo forzado entre los Asháninka de la Selva Central. *Revista MemOria - Dossier*, (9), 1-79. Recuperado de: <http://idehpucp.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2012/09/Dossier.pdf>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación interculturalidad. *Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural” Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9 -11 de marzo*. La Paz, Ecuador.
- Wiesenfeld, E. (1994). Paradigmas de la Psicología Social Comunitaria. En *Psicología Social Comunitaria* (pp. 15-31). Montero, M. (Comp.). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Wilson, F. (2014). Enfrentamientos entre los maestros y el Estado 1950-1980. En *Ciudadanía y violencia política en el Perú: Una ciudad andina, 1870-1980* (313-352). Lima, Perú: IEP.
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. Nueva York, Estados Unidos: McGraw Hill Education.



Análise dos Conflitos da Reforma do Ensino Médio no Brasil sob o olhar do Modelo de Coalizões de Defesa

José Avilla Carvalho

Resumo

A área da educação — garantida no Brasil como direito social pela Constituição/1998 — possui extrema relevância no desenvolvimento dos países. Por esta relevância, vários atores participam deste campo buscando estabelecer suas propostas e executando ações que visam garantir que suas crenças sejam aceitas como a mais adequada leitura da realidade. Entretanto, a diversidade de atores garante também uma diversidade de posicionamentos, que determina uma configuração conflituosa ao campo. Reafirmando esta configuração, em 2016, com a promulgação da Reforma do Ensino Médio (MP 746/2016 - Lei 13.415/17), uma onda de debates se formou no Brasil. Diante dessa dinâmica, este estudo foi elaborado com o objetivo de analisar as principais disputas entre os atores envolvidos com a discussão desta Reforma. Para fundamentar a análise, utilizou-se o Modelo de Coalizões de Defesa, cujo foco é a compreensão do processo político através da análise da interação de diferentes atores, agrupados em coalizões, que procuram defender suas crenças sobre determinado tema. O estudo teve natureza qualitativa. A coleta de dados deu-se por meio de pesquisa documental e observação simples, e a análise por meio da Análise de Conteúdo. Os resultados apontaram que os principais pontos de divergência entre as coalizões foram: o fato de a Reforma ter sido promulgada por uma medida provisória, o que limitou o amplo debate; a diferença de prioridades de problemas entre as coalizões etc. Apesar de promulgada, concluiu-se ainda que, dada a intensidade de embates identificados, o campo da implementação desta política tende a se configurar também como amplamente conflituoso (o que análises prévias têm já confirmado).

Palavras-chave: educação; políticas educacionais; conflitos; recursos de poder; modelo de coalizões de defesa.

Introdução

A existência de conflitos é aspecto inerente aos mais diversos tópicos e campos políticos, ainda que em graus diferentes (Fonseca, 2016). A área de políticas educacionais no Brasil, entretanto, revela características peculiares. Este campo traz em sua história um atavismo de avanços e involuções, manifestado em decorrência de



inversões ideológicas incutidas por trocas de poder entre diferentes grupos que o disputam. Fenômeno que reforça o nível de conflito identificado em seu interior.

Um dos eventos recentes, que tem imbricado em sua essência as características citadas, foi o processo de formulação da Lei 13.415/2017, também conhecida como Lei da Reforma do Ensino Médio. Com o processo iniciado pela promulgação da Medida Provisória 746 em 2016, esta Reforma tramitou por apenas cinco meses pelo parlamento brasileiro. Limitando, assim, a possibilidade de ampla participação e a construção de consensos sobre as propostas ali contidas.

Além do pouco debate realizado sobre a política, pairava naquele momento um clima de polarização política, sucedido do processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff. Esta configuração dividiu os posicionamentos políticos sobre os mais variados assuntos, incluindo aí as decisões sobre a educação, em dois lados. Desenhava-se, desta forma, um campo dicotômico de posicionamentos sobre a Reforma: de um lado, os fortemente contrários, e do outro, os fortemente favoráveis.

Para lançar luz sobre a dinâmica de embates determinada nesta trama conflituosa, utilizou-se do Modelo de Coalizões de Defesa. Esta teoria, formulada na década de 1980, visa à compreensão do processo político através da consideração de premissas, hipóteses e estruturas específicas. A partir de análises empreendidas com base no modelo, objetivou-se analisar as principais disputas que marcaram o processo pelo qual se desenvolveu essa Reforma do Ensino Médio no Brasil.

Referencial Teórico

Modelo de Coalizões de Defesa

O *Advocacy Coalition Framework*, difundido no Brasil a partir dos anos 2000 com a alcunha de Modelo de Coalizões de Defesa (MCD), foi desenvolvido na década de 80 por Paul A. Sabatier. Por conta das propostas inovadoras, o modelo tem ganhado cada vez mais espaço na área de análise de políticas públicas, sendo utilizado em diversos trabalhos com contextos variados (Capelari et al., 2015). Essa seção objetiva abordar um pouco sobre estas tais propostas inovadoras e as possibilidades geradas pela teoria.

Desde a primeira publicação sobre a teoria, Sabatier (1987) argumentava que a unidade de análise mais apropriada para os estudos de políticas públicas seria o “subsistema de política”. Para o autor, o um subsistema é formado por atores variados e um tópico chave, como a educação no ensino médio. Com foco sobre esse tópico chave, estes atores interagem entre si, procurando legitimar suas crenças.



No bojo da geração *bottom-up* de estudos do campo de políticas públicas, Sabatier defendia a necessidade de incluir na análise qualquer ator que tente regularmente influenciar as decisões tomadas em um subsistema, e não apenas os que possuem cargos governamentais. Apesar desta premissa trazer uma certa amplitude e complexidade, salienta-se que a própria realidade de interações entre os atores pensada pela teoria traz em si um método de simplificação: a agregação da multiplicidade de atores dentro de uma ou mais coalizões. Para a teoria, uma coalizão é um agregado de atores que se unem a partir do compartilhamento de crenças comuns e pelos efeitos do que se denomina *devil shift*.

Como não existe ainda uma tradução para o termo *devil shift*, optou-se por traduzi-lo como “processo de antagonização”. O termo vincula-se a uma premissa do Modelo que diz que os atores possuem a tendência de desenvolverem aversão aos seus oponentes, por conta de possuírem crenças diferentes das suas. Além disso, esse processo leva os agentes também a superestimarem as capacidades de seus oponentes. Estas duas tendências promoveriam, então, um movimento de coadunação entre os atores, no intuito de somarem forças contra seus “antagonistas”.

A premissa de um comportamento social baseado em crenças é corroborada pela afirmação de que os indivíduos possuem racionalidade limitada para o processamento de estímulos. Esta tese sustenta que os indivíduos atuam numa realidade com alto índice de complexidade, e, por isso, são limitados cognitivamente. Diante destas limitações, os indivíduos atuam por meio de heurísticas: regras que simplificam as decisões (Sbicca, 2014). Estas heurísticas são traduzidas no MCD como “sistemas de crenças”. Limitados racionalmente e com restrições cognitivas, os indivíduos se baseiam em seus sistemas de crenças para tomarem decisões.

Um outro tópico ao qual se dá relevância dentro do MCD é a importância dada às informações técnicas produzidas por pesquisadores e associações. Esta relevância relaciona-se com o pressuposto de que um dos fatores que catalisam as mudanças políticas dentro dos subsistemas é o aprendizado dos atores. Segundo Jenkins-Smith et al. (2014), o *policy-oriented learning* diz respeito à constância de alterações de pensamentos ou intenções comportamentais, que surgem como resultados da experiência dos atores. Durante o processo de aprendizado, poderiam revisar as compreensões que possuem sobre a realidade, e construir novas crenças e teorias causais que lhes dessem suporte.



Os recursos que as coalizões possuem para conseguirem espaço e legitimarem suas crenças no âmbito institucional são também apontados como elementos importantes na teoria. Sewell (2005, tradução nossa) informa que “a habilidade de uma coalizão de um subsistema para alcançar seus objetivos políticos é uma função dos recursos políticos que ela tem ao seu dispor em um dado momento” (p. 51). Sabatier e Weible (2007) consideram que estes recursos poderiam ser classificados em seis categorias: (1) Autoridade formal legal: membros da coalizão que ocupam cargos com esta propriedade podem utilizá-la para tomar decisões compatíveis com as crenças da coalizão; (2) Opinião pública: pode ser utilizada para pressionar as autoridades, no entanto, antes é necessário que a coalizão se esforce para alinhá-la às suas crenças; (3) Informação: seu uso está relacionado ao aprendizado da própria coalizão, à contestação de evidências e crenças das demais coalizões, etc.; (4) Mobilização: pode ser usada para pressionar as coalizões no poder, por meio de manifestações e protestos; (5) Recursos financeiros: o dinheiro que a coalizão possui pode ser usado para a aquisição de outros recursos desta lista, como informação, promoção de encontros entre os atores etc.; e (6) Habilidade de liderança: membros respeitados da coalizão podem ser usados como negociadores.

Estes recursos são utilizados pelas coalizões minoritárias (com menos poder decisório no âmbito político) para a construção de situações que permitam a refutação do poder das coalizões majoritárias, visando, neste sentido, à obtenção de mais poder e espaço para a colocação de suas crenças no processo político e o deslustre, a deslegitimação, das crenças de seus oponentes. Já as coalizões majoritárias — as quais têm legitimidade democrática ou mais poder político — fazem uso destes recursos para a conservação de sua capacidade decisória. Ambas visam à promoção de políticas que corroborem com seus sistemas de crenças.

Além do aprendizado e dos recursos das coalizões do subsistema, a própria interação entre as coalizões seria para os autores um elemento importante para suscitar mudanças políticas no sistema de crenças institucionalizado, e, por consequência, no enquadramento dos atores e coalizões no poder. Sabatier (1987) apresenta um modelo de interações entre as coalizões, de modo a demonstrar as ações mais comuns e seus principais desdobramentos, auxiliando na compreensão do processo político de embates entre os grupos. O modelo foi utilizado como base para a formulação de um esquema de interações entre as coalizões que atuaram na discussão da Reforma, como demonstrado mais adiante na Figura 1.



A seguir, apresenta-se um panorama geral sobre os conflitos do campo de políticas educacionais do ensino médio no Brasil, de modo a investigar a composição histórica de conflitos do campo, e como eles estão ainda presentes dentro da Reforma.

Conflitos do Ensino Médio Brasileiro e a Lei da Reforma

Como já mencionado, o campo educacional brasileiro vive um processo de evoluções e involuções que desembocam em conflitos e polêmicas que retroalimentam e promovem a manutenção desta configuração. Entre estas idas e vindas, destacam-se as lutas pela educação pública, laica, gratuita e de qualidade, nos moldes liberais e republicanos, atravessadas por decisões políticas elitistas que, em determinados momentos, colocam de lado o conceito de educação enquanto direito (garantido constitucionalmente em 1988).

Neste ínterim, a educação de nível médio tem sido um dos subsistemas que mais adquiriu vulnerabilidades. Esse argumento se valida na observação dos níveis de ensino aos quais foram destinados maior atenção nas políticas educacionais do último século: as políticas educacionais após a redemocratização do Estado em 1988 intensificaram o foco que se tinha desde a Era Vargas (década de 1930) na universalização do ensino fundamental e na alfabetização (Rocha, 2014); em seguida, este foco passou para a democratização do acesso e ao fomento orçamentário e infraestrutural do ensino superior (Paula, 2016); o ensino médio vem a se tornar obrigatório, e parte integrante do que se chama de “educação básica” no Brasil, apenas em 2009 com a Emenda Constitucional nº 59.

Diante desta opacidade, o ensino médio brasileiro sustenta um tipo de “crise de identidade”, isto é, uma dicotomia de projeto político, que por algum tempo foi até institucionalizada, como nos casos da Reforma de Gustavo Capanema para o ensino secundário da década de 1940 e a Reforma do Segundo Grau da época da ditadura militar (Palma Filho, 2005a; 2005b), que apregoavam um dualismo entre ensino profissionalizante e ensino preparatório para o nível superior.

Mesmo nos tempos atuais, este nível de ensino ainda titubeia entre estes dois projetos de educação (Cunha, 2017), e, diante disso, como Melo (2016, on-line) salienta, o Brasil possui “um número relativamente significativo [de jovens] que frequentam este nível de ensino, mas que sequer sabem o seu sentido”; o que contribui certamente para diversos indicadores negativos da área.



Esta amálgama torna o ensino médio um subsistema de políticas vulnerável a ser formatado a partir das ideologias dos governos que assumem o poder. Ideologias estas que, por vezes, são repletas de contradições. Pois, ao passo que a Constituição Federal sustenta a educação como direito a ser garantido pelo Estado, vigora de tempos em tempos um tom de esvaziamento da responsabilidade estatal e até de um certo esmaecimento do aspecto democrático das decisões.

E é no contexto destas peculiaridades somadas, da educação brasileira e do nível médio de ensino, que a Reforma estudada foi produzida em 2016. Promulgada pela MP 746/2016 (Brasil, 2016), foi discutida brevemente por uma Comissão Mista, composta por deputados e senadores. Foram enviadas 568 emendas, das quais 148 foram acatadas pelo Relator. A partir deste conjunto de emendas acatadas, foi feita uma nova versão da lei, que culminou no PLV (Projeto de Lei de Conversão) 34/2016.

Este PLV foi votado na Câmara e no Senado e aprovado, com cerca de 71% e 75% de votos positivos, respectivamente. Após a aprovação em ambas as casas, o PLV 34/2016 seguiu para o encargo presidencial, que, após apreciação dos pontos alterados, deu sanção e o fez ser convertido na Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017a).

A Reforma promoveu alterações em diversas outras leis desde sua promulgação como MP. Alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996; a CLT; a Lei 11.494/2007 que trata sobre o FUNDEB; o Decreto-Lei 236/1967, que trata sobre os termos da telecomunicação no Brasil; e revogou também a Lei 11.161 de 2005, que instituía a língua espanhola como obrigatória no currículo do ensino médio.

Algumas das principais alterações que a reforma visa implementar são: ampliação da oferta de horário integral, através do aumento gradual da carga horária; flexibilização curricular; implementação de uma Base Nacional Comum Curricular, concluída apenas em 2018; definição da língua inglesa como obrigatória; e possibilidade de que indivíduos com “notório saber” ministrem conteúdos etc. Tendo sintetizado neste tópico os principais pontos da tramitação e teor da Reforma, seguir-se-á agora no próximo tópico com uma breve exposição da metodologia empreendida.

Metodologia

A coleta de dados para o estudo foi realizada principalmente por via de documentos oficiais relacionados direta ou indiretamente a lei da Reforma do Ensino Médio e a educação de modo mais geral publicados num horizonte de 10 anos ou mais anterior a publicação da MP 746/2016. Dentre os documentos utilizados como fonte de dados, que



somam mais de 20, os principais foram: Planos Nacionais de Educação de 2001 e de 2014; Projeto de Lei 6.840/2013; Medida Provisória 746/2016; Notas taquigráficas de comissões que discutiram a MP 746/16; e a Lei 13.417/2017, pela qual promulgou-se definitivamente a Reforma.

Além destes documentos, foram também levantadas informações a partir da leitura diária de notícias sobre o tema, divulgadas pelos principais canais de mídia do Brasil e em páginas oficiais dos agentes governamentais, ou de outros atores envolvidos. Utilizou-se ainda da produção de notas a partir da observação não participante em eventos relacionados com a reforma ou com a educação brasileira.

A análise dos dados foi feita através da análise de conteúdo. A escolha desta técnica foi baseada tanto em suas potencialidades (Moraes, 1999) quanto na experiência da grande maioria dos trabalhos empíricos que fazem uso do MCD. Foram definidas algumas categorias, pelas quais foi possível discutir sobre os pontos que se revelaram relevantes na dinâmica conflituosa do processo político observado. Na seção seguinte, constam os principais resultados identificados.

Análises e resultados

Coalizões e Interações

Os atores identificados nas audiências onde se discutiu sobre a Reforma se agruparam em duas coalizões, aqui nomeadas de pró-reforma e antirreforma. Longe de querer dividir a realidade de forma simplista, a definição destas coalizões baseou-se na própria polarização política observada na realidade brasileira daquele momento, e pela característica das crenças e dos posicionamentos expressos pelos próprios atores nas audiências analisadas e nos eventos observados.

O polêmico processo legislativo pelo qual a Reforma foi do Ensino Médio foi posta acentuou ainda mais a dualidade entre os atores. Aqueles que eram favoráveis à sua proposta, afirmavam que o fato de ela ter partido de uma Medida Provisória – instrumento disponível ao Presidente da República no Brasil pelo qual medidas urgentes e relevantes são postas em vigor de imediato à promulgação, e que exige trancamento da pauta das discussões das casas legislativas para a discussão e votação em até 120 dias da MP proposta – não deveria tirar seu mérito, posto que as propostas nela contidas de fato visariam atacar um problema urgente e relevante, expresso nos números aquém do esperado obtidos em avaliações realizadas.



Já os atores contrários à Reforma, sustentavam a crença de que os temas da educação exigem arranjos de governança mais democráticos, com possibilidade de ouvir os diversos atores vinculados ao campo, principalmente as diversas organizações de professores e estudantes. Além disso, apesar de concordarem com a necessidade de se tratar as questões do ensino médio brasileiro, discordavam de várias das medidas que passaram a vigorar e foram postas na agenda de discussão pela Medida Provisória. Argumentavam que algumas delas poderiam intensificar as desigualdades sociais já encontradas no âmbito deste nível de ensino.

Neste sentido, o fenômeno de antagonização (*devil shift*) teorizado no MCD mostrou-se um forte elemento para a conformação dos atores em grupos. Isto é, o fato de determinados atores antagonizarem as crenças de outros, reforçava a união daqueles que compartilhavam crenças em comum em coalizões de defesa.

Nesse processo de assimilação de atores, dá-se vida ao sistema de crenças da coalizão, a partir da correspondência entre suas visões de mundo. Estes sistemas passam a servir como idiosincrasias e/ou estatutos (formais ou informais) particulares da coalizão. A polêmica instaurada no país pelo clima político pós-impeachment, reforçada pela via legislativa pela qual a Reforma foi promulgada, proporcionou esta configuração dualista de sistemas de crenças dentro do subsistema de políticas do ensino médio, que se voltou neste momento, para a discussão sobre a Reforma. Cindindo os atores entre as duas coalizões mencionadas.



De maneira, a ilustrar resumidamente os conflitos que permearam a Reforma, apresenta-se, um esquema sumário das interações de disputa entre estas coalizões (Figura 1), tomando como base o diagrama de interações do MCD. Com este esquema, buscou-se sintetizar as principais ações tomadas pelas coalizões, e também definir uma lógica a partir da tramitação da Reforma para os embates ocorridos, conforme se discutirá no desdobramento desta seção.

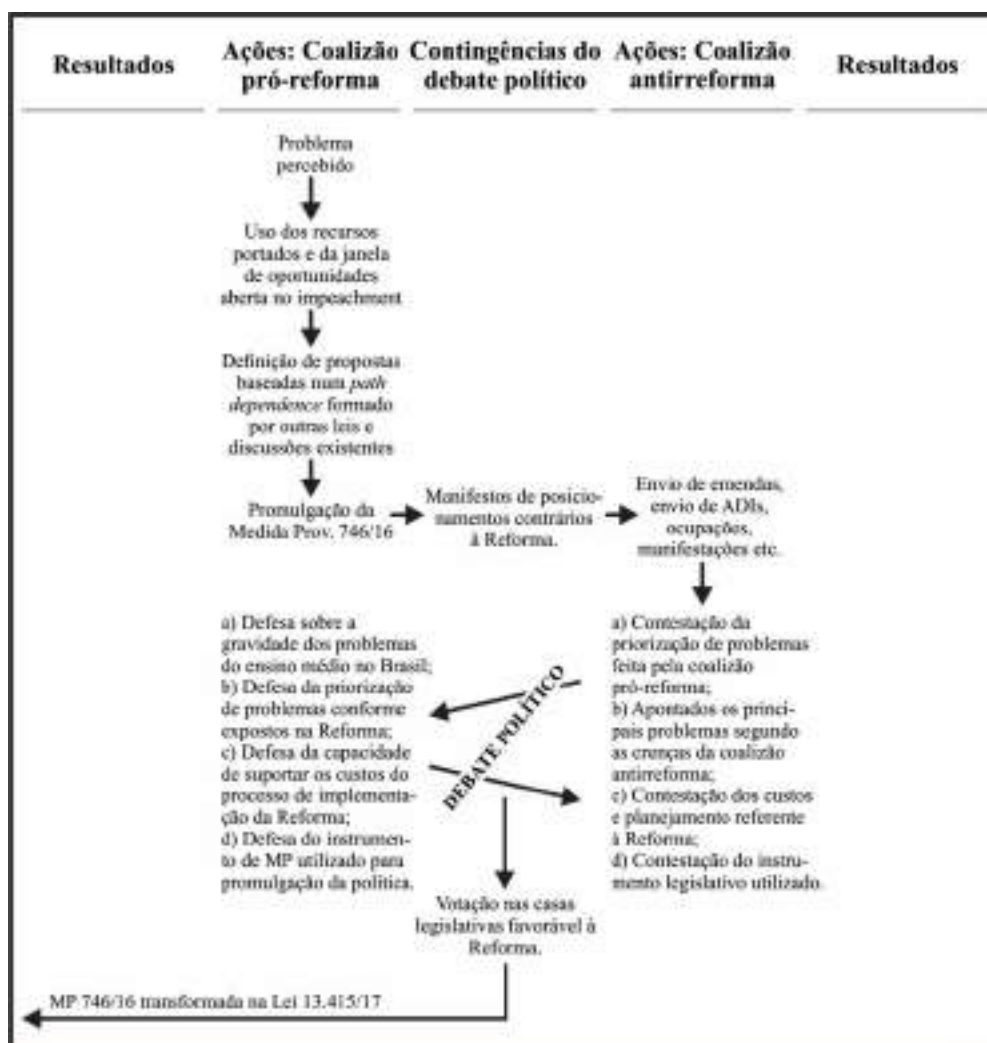


Figura 2 – Esquema de interações entre as coalizões envolvidas com a Reforma
Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Sabatier (1987).

Path dependence, Recursos e Conflitos

Conforme Fawcett (2006), toda política pública possui um *path dependence* que determina seu formato e conteúdo, etc. Isto é, um ponto de partida construído historicamente pela dinâmica do subsistema de políticas em questão — ou mesmo de outros —, incluindo aí o conteúdo de políticas anteriores e os resultados por elas gerados, que servem como referência para sua formulação.



O *path dependence* sozinho, no entanto, não tem força para a determinação das políticas que entrarão na agenda. É necessária ainda a ocorrência da abertura de uma janela de oportunidade. Esta se dá pelo alinhamento de aspectos externos ou internos do subsistema e/ou como fruto dos esforços das coalizões que buscam influenciar a tomadas de decisões, visando implementar suas crenças.

Feitas estas considerações, é importante ressaltar que as alterações propostas na Medida Provisória 746/2016 tiveram como base o conteúdo de documentos que a precedeu, como os Planos Nacionais de Educação de 2001 e de 2014, e o Projeto de Lei 6.840/2013. Nos dois primeiros, constam determinados tópicos de diagnóstico, metas e estratégias vinculados diretamente ao nível médio de ensino, os quais são condizentes com algumas das proposições da MP 746/2016.

O PL 6.840/2013 serviu, em sua totalidade, como um rascunho para o conteúdo presente na MP 746/16 (Brasil, 2013). Esta afirmação se baseia numa comparação realizada entre os textos das Leis, pela qual se pode constatar que as propostas presentes no PL, apesar de mais enxutas, correspondiam às mesmas da MP.

Segundo informações coletadas das discussões entre os parlamentares na Comissão Mista que discutiu a MP, e de páginas de entidades que atuam no subsistema da educação, esta similaridade entre os documentos não é mera coincidência: o PL 6.840/2013 — que se encontrava arquivado desde fevereiro de 2015 — foi de fato utilizado como base para a produção da MP. Foi entregue ao MEC pelo CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) um substitutivo do PL, formulado em reuniões entre alguns Secretários de Educação, o próprio CONSED e entidades do setor privado, na figura de institutos e fundações.

É válido ressaltar que o último substitutivo do PL 6.840/2013, aprovado por unanimidade em 16 de dezembro de 2014 pela Comissão Especial destinada a proferir parecer ao Projeto de Lei, fora produzido em consenso com diversas entidades (ANPEd, CONIF, CNTE, Campanha etc.) contrárias à primeira proposta do PL apresentada (Anped, 2014). Entidades que se agruparam no Movimento Nacional pelo Ensino Médio, organizado inicialmente como oposição à proposta de uma Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio e em seguida contra a Reforma do Ensino Médio. No entanto, estas mesmas entidades não são citadas como participantes da discussão do novo substitutivo formulado pelo CONSED.



Na época da formulação deste substitutivo pelo CONSED, o Ministério da Educação já tinha Mendonça Filho como ministro, empossado em 12 de maio de 2016, no dia em que Michel Temer assumiu como presidente interino, enquanto se desenrolava o processo de impeachment da presidente Dilma. Este é um dado relevante, pois um dos poucos Secretários de Educação presentes nas reuniões da Comissão Mista era o de Pernambuco, estado onde fora implementada uma reforma no nível médio de ensino entre 2003 e 2004 com elementos similares a alguns presentes na MP, período em que Mendonça Filho estava empossado como vice-governador no mesmo estado (1999-2006). Assim, este ator representava um importante empreendedor para propostas educacionais que já estavam presentes no PL 6.840/2013, e que tinham similaridade àquelas implementadas em Pernambuco.

Este conjunto de dados, reflete, desta forma, o *path dependence* que culminou na formulação/promulgação da Reforma do Ensino Médio no teor da Medida Provisória 746/2016. Apesar da existência de algum tipo de trajetória de discussão anterior à Reforma, os atores da coalizão antirreforma tomaram como principal ponto de crítica o fato de ela ter sido implementada por meio de uma Medida Provisória – como já citado. Questionando, desta forma, sua legitimidade.

Nas discussões das audiências públicas sobre o uso desse instrumento para promoção de alterações significativas no campo da educação houveram posicionamentos plurais. Se por um lado, a maioria dos atores favoráveis à Reforma argumentava que já havia sido feito uso de MP para promulgar mudanças na educação durante o governo de Lula ou de Dilma – como o Prouni e o Fies –, havia parlamentares que, mesmo favoráveis às propostas, criticavam o instrumento.

A coalizão antirreforma apontava que grandes mudanças educacionais nunca foram realizadas desta forma (e.g., a LDB de 1961 e de 1996 tiveram 13 e 8 anos de discussão, respectivamente, e os PNEs de 2001 e 2014 tiveram cerca de 3 anos). Sua crítica foi instrumentalizada como recurso através do envio de duas Ações Diretas de Inconstitucionalidade (5599 e 5604) ao STF.

Além da crítica ao instrumento, os atores desta coalizão apontavam também que muitas das propostas não tocavam em pontos principais que deveriam ser priorizados, como: a desigualdade socioeconômica e/ou regional encontrada na educação brasileira, os grandes problemas de falta de financiamento e falta de estrutura das instituições públicas de ensino etc. Citaram-se regularmente os óbices à implementação de uma série de proposições desta reforma no âmbito público, por conta da escassez de



recursos e do sucateamento existente. Segundo dados do Censo Escolar de 2017 (INEP, 2018), cerca de 11% das escolas de ensino médio ainda não tem abastecimento de água; cerca de 10% das escolas de ensino médio não tem banheiros; 15% não contam com bibliotecas ou salas de leitura (nas 85% que possuem, não é certo que o serviço seja bem ofertado).

No outro lado, os atores da coalizão pró-reforma procuravam apontar uma necessidade urgente de se implementar estas mudanças para o tratamento das condições negativas apresentadas por diferentes indicadores relativos ao ensino médio, como o índice de evasão escolar e a distorção idade-série.

Na exposição de motivos da elaborada pelo Ministro da Educação, alguns destes elementos discursivos são apresentados (MEC, 2016): no 6º tópico, afirma-se que apenas 58% dos jovens estão no ensino médio com a idade devida (15 a 17 anos); no 9º, informa-se que os resultados da Prova Brasil, tiveram regressão no que tange aos conhecimentos em língua portuguesa (redução de 8% no desempenho de 2015 para 1995) e matemática (redução de 5,3% no desempenho de 2015 para 1995).

A coalizão antirreforma concordava com a necessidade que o ensino médio brasileiro precisava ser alterado, e não discordava sobre a legitimidade destes indicadores. No entanto, seu posicionamento desfavorável se deu, principalmente, por ser contrária ao instrumento de Medida Provisória, que limita o debate e a possibilidade de promover diagnósticos e planos de ação mais precisos, que englobem a grande maioria dos problemas da educação brasileira, muitos deles promovidos pela desigualdade historicamente constituída que afeta o campo.

Em sua visão, os principais problemas têm relação com infraestrutura e financiamento da educação. Professores desvalorizados, com baixos salários e baixo incentivo à formação contínua, escolas e equipamentos públicos sucateados (quando existem), somados à proposta de aumentar a oferta de tempo integral e oferecer mais cursos de nível técnico são ações que exigiriam melhor planejamento, em sua visão.

É válido ressaltar que, ao mesmo momento que as discussões sobre a Reforma do Ensino Médio ocorriam no âmbito da Comissão Mista, discutia-se a promulgação da PEC do Teto de Gastos, aprovada como a Emenda Constitucional nº 95/2016, que limitou a ampliação dos gastos em educação e outras áreas ao índice da inflação.



No entanto, de acordo com atores da coalizão pró-reforma, o principal a ser feito era promulgar estas medidas para em seguida se pensar como as implementar. Exemplo desse pensamento pode ser visto com clareza no trecho abaixo:

[...] a discussão sobre o financiamento é uma discussão importante e deve permear toda esta matéria, mas, [...], é importante darmos passos, avançar, e é chegada a hora de efetivamente avançarmos para poder dar a oportunidade aos nossos estudantes de terem um ensino médio de melhor qualidade [...]

Este tipo de pensamento reflete o açodamento, apontado pela coalizão antirreforma, utilizado como recurso pela coalizão pró-reforma, possibilitado pelo uso de instrumentos de poder à sua disposição. Tomando a classificação do MCD, pode-se afirmar que a coalizão pró-reforma fez uso de recursos das categorias: Autoridade formal legal, em articulação com elementos relativos à Habilidade de liderança; além de recursos vinculados à categoria Opinião pública e da categoria Informação.

Com o processo de impeachment de Dilma Rousseff, o campo político sofreu algumas alterações ideológicas determinadas pela cosmovisão daqueles que assumiram o poder, representados na figura do presidente interino, Michel Temer. Com a polarização que vigorava, abriu-se uma brecha para que este novo governo se apresentasse como investido de capacidade modernizadora para a resolução dos problemas do Brasil, que se agravavam pela onda de recessão econômica global que atingiu o país. A liderança de Temer e a Autoridade formal legal do cargo de presidente serviu no sentido de se promulgar a Reforma por via de uma Medida Provisória.

Para cumprir este esforço de reforçar uma imagem positiva, foram utilizados instrumentos para moldar a opinião pública, como propagandas em diversas mídias que descreviam a Reforma como uma solução aos problemas do ensino médio brasileiro. Nestas propagandas, apresentava-se uma pesquisa desenvolvida que apontava para a aprovação da Reforma por 72% do público (Tokarnia, 2016). No entanto, este valor é questionável quando comparado aos 94% de rejeição à Reforma obtidos em Consulta Pública do Senado (Brasil, 2017b).

A coalizão antirreforma fez uso de recursos das categorias: Autoridade formal legal, Mobilização de tropas e Informação. Quanto à primeira, pode-se apontar: as ADIs enviadas ao STF, os pedidos de prorrogação da discussão na Comissão Mista por meio da proposição de mais reuniões, as emendas enviadas à MP e pedidos de voto em separado. Estes instrumentos visavam alterar ou atrasar a discussão.



Quanto à categoria Mobilização de tropas, atores das mais diversas categorias promoveram atos de manifestação e protesto contra a Reforma. Alguns destes atos ocorreram no formato de marchas pelas ruas. Outros se deram por meio de um movimento inédito no Brasil de ocupações de escolas de ensino médio e universidades organizadas principalmente pelos estudantes. Como a UBES (2016) assinala, foram promovidas mais de mil ocupações pelo país.

Estas ocupações foram um dos tópicos que mais suscitaram conflitos no âmbito da Comissão Mista. De um lado, eram defendidas pela coalizão antirreforma, como movimento de livre expressão legitimamente democrático; de outro, eram criticadas pela coalizão pró-reforma, como movimento desautorizado, que limita o direito de ir e vir dos alunos que não concordavam ou aderiram à manifestação. Certos eventos fomentaram inclusive tentativas da coalizão pró-reforma de criminalizar estes atos. Com essa perspectiva, ocorreram tentativas de acabar com as ocupações que foram duramente criticadas por alguns atores (ver: DPU, 2016).

No que tange aos recursos da categoria de Informação, ambas as coalizões fizeram uso deste aspecto no sentido de inferir certa “autoridade” e “validade” às suas crenças sobre quais problemas deveriam ser tratados à priori. As alterações do ensino médio eram apresentadas pela coalizão pró-reforma como forma de solucionar as questões identificadas. A coalizão antirreforma, por outro lado, apontava que esta Reforma, pautada principalmente em mudanças curriculares, não seria capaz de sanar questões de infraestrutura e de desigualdades que permeiam a educação no Brasil, e produzem, em seu bojo, os números negativos dos indicadores da educação.

Uma das hipóteses do MCD afirma que: “o aprendizado orientado por políticas [...] é mais provável quando há um fórum que é: (a) prestigiado o suficiente para forçar profissionais de coalizões diferentes a participarem; e (b) dominado por normas profissionais” (Sabatier, 1987, p. 679). Não cumpridas estas condições, os recursos de informação perdem seu sentido técnico, e servem apenas como retórica.

Por outro lado, pode-se dizer que a decisão de promulgar esta política por meio de uma Medida Provisória é já fruto do aprendizado da coalizão pró-reforma. A percepção da tendência das discussões de políticas educacionais em durarem um vasto período de tempo, acarretou no uso deste instrumento por parte desta coalizão como medida de garantir que esta Reforma estaria definitivamente promulgada antes da saída de Michel Temer do cargo de Presidente.



Considerações finais

Por meio do referencial teórico utilizado, os esforços analíticos da pesquisa aqui apresentada possibilitaram compreender a configuração conflituosa que marcou o processo de discussões da Reforma do Ensino Médio. De acordo com os resultados, pode-se concluir que o principal ponto de inflexão entre as coalizões pró-reforma e antirreforma foi o fato de a política ter sido promulgada por meio de MP, limitando o debate e a formulação de uma política mais consolidada em termos de planejamento.

A falta de atenção dada às desigualdades estruturais do campo educacional, ao sucateamento das instituições públicas de ensino, ao contexto de austeridade que provocava contradições às ideias de aumentar o número de escolas de ensino médio em tempo integral e de implementar o ensino técnico como itinerário formativo em mais escolas, foram também tópicos que suscitaram debates acalorados.

Como relatado, diversos instrumentos foram utilizados para tentar prorrogar ou impedir que esta reforma entrasse em vigor; muitos dos quais não obtiveram sucesso, devido ao grau de poder nas mãos da coalizão pró-reforma. Contudo, ainda existe uma forte resistência à reforma, e é possível que outros instrumentos possam vir a ser utilizados durante a implementação. Trazendo, assim, uma nova agenda de pesquisa.

Referências Bibliográficas

- ANPED. (2014). Informe sobre Movimento Nacional pelo Ensino Médio. Disponível em: <<https://tinyurl.com/yxro2vx5>>. Acesso em: fev. de 2019.
- Brasil. (2013). Projeto de Lei 6.840, de 27 de novembro de 2013. Brasília.
- Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Edição Extra, p. 1, 23 de setembro de 2016. Seção I.
- Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União, Brasília, DF, nº 35, p. 1-3, 17 de fev. de 2017. Seção I, parte 1.
- Consulta Pública - MPV 746/2016. Brasília.
- Capelari, M. G. M.; Araújo, S. M. V. G.; Calmon, P. C. du P. (2015). Advocacy Coalition Framework: Um Balanço Das Pesquisas Nacionais. Revista Adm Púb. e Gestão Social, Viçosa, 7 (2), p. 91-99.
- CONSED. (2016). Consed entrega substitutivos do PL 6840 ao MEC. Disponível em: <<https://tinyurl.com/yy7tqlx>>. Acesso em: fev. de 2019.
- Cunha, Luiz Antônio. (1980). Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves.



- Ensino Médio: Atalho para o Passado. *Educ. e Soc.*, Campinas, 38 (139), p.373-384.
- DPU. (2016). Recomendação Nº 2 . Recomendação conjunta dos Defensores Reg. de Dir. Hum. da DPU ao Ministro da Educ. [...]. Brasília, 7 de nov.
- Fawcett, H. (2006). *Social Policy: Pensions*. IN: Peters, B. G.; Pierre, J. *Handbook of Public Policy*. London: SAGE Publications.
- Fonseca, Francisco. (2016). A trama conflituosa das políticas públicas: Lógicas e projetos em disputa. *Cad. Ebape.BR*, RJ, 14 (Edição Especial), p. 406-417.
- INEP. (2018). Censo Escolar da Educ. Básica: Notas Estat. – 2017. Brasília.
- Jenkins-Smith, H. C.; Nohrstedt, D.; Weible, C. M.; Sabatier, P. A. (2014). *The ACF: Foundations, Evolution, and Ongoing Research*. IN: Sabatier, P. A.; Weible, C. M. (eds.). *Theories of the Policy Process*. 3. ed. Boulder, CO: Westview Press.
- MEC. (2016). Exposição de Motivos nº 00084/2016/MEC. Relacionada a MP 746/16. Redigido em: 15 de setembro de 2016.
- Melo, Wallace. (2016). As reformas do ensino médio: considerações históricas, educacionais e políticas. Disponível em: <<https://tinyurl.com/vwzhyc7>>.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educ.*, Porto Alegre, 22 (37).
- Palma Filho, J. C. (org.). (2005a). *A Educação Brasileira no Período de 1930 a 1960: a Era Vargas*. São Paulo: PROGRAD/UNESP- Santa Clara Editora.
- Palma Filho, J. C. (org.). (2005b). *A Educação Brasileira no Período 1960-2000: de JK a FHC*. São Paulo: PROGRAD/UNESP e Santa Clara Editora.
- Paula, M. F. de. (2016). Reforma da Educação Superior do Governo Lula: as políticas de democratização do acesso em foco. *RAES*, 1 (1).
- Rocha, I. L. da. (2016). O Ensino Fundamental no Brasil - Uma Análise da Efetivação do Direito à Educação Obrigatória. IN: Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 4, Porto, abril, 2014. *Anais...* Porto: ANPAE.
- Sabatier, Paul A. (1987). Knowledge, policy-oriented learning, and policy change: an advocacy coalition framework. *Knowledge*, 8 (4), p. 649-692.
- Weible, Christopher M. (2007). *The ACF: Innovations and Clarifications*. IN: Sabatier, Paul A. (ed.). *Theories of the Policy Process*. 2. ed. Boulder, CO: Westview Press.
- Sbicca, Adriana. (2014). Heurísticas no Estudo das Decisões Econômicas. *Estud. Econ.*, São Paulo, 44 (3), p. 579-603.
- Sewell, Granville C. (2005). *Actors, Coalitions and the Framework Convention on Climate Change*. Tese de doutorado, MIT, Cambridge, EUA.



Tokarnia, Mariana. (2016). Ibope: 72% aprovam reforma do ensino médio e 59% são a favor da PEC do Teto. Agência Brasil, Brasília.

Ubes. (2016). Já são 64 ocupações: escolas em luta no Rio de Janeiro! UBES, 2016. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y4azs7mg>>. Acesso em: jan. de 2019.



La gestión de los conflictos en el entorno universitario, por un entorno de Paz

Elia Lara Lona
Luis Felipe Guerreo Agripino
Héctor Rodríguez de la Rosa
Rodolfo Quezada Varela
Dasaev Muñoz González

Resumen.

Objetivos: Dar a conocer la estrategia establecida en la Universidad de Guanajuato para gestionar los conflictos basados en el diálogo colaborativo o autocomposición asistida para consolidar una cultura de paz. Problemática: La Universidad de Guanajuato es un organismo público autónomo con más de 70 años de funcionamiento. Actualmente cuenta con una población mayor a 46 mil personas con una gran diversidad de perfiles, condiciones laborales o académicas, diversas nacionalidades, ideologías, creencias, idiomas. Son 3,449 profesores; 620 personas en funciones de apoyo académico; 76 integrantes de la orquesta sinfónica; 42,064 alumnos; más las personas de apoyo administrativo. Cuenta con 218 programas educativos desde nivel medio superior hasta post-gradados. La presencia de conflictos es permanente y su naturaleza es variada, los mecanismos de solución son administrativos o adversariales sin un espacio para la solución fundamentada en el diálogo o en la autocomposición asistida. Metodología. Durante el año 2017-2018 se realizaron trabajos de revisión del marco normativo universitario y a partir de la consulta a la comunidad universitaria surgieron inquietudes para atender los conflictos a partir de los mecanismos alternativos de solución de controversias, atendiendo a lo dispuesto en la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos sobre la materia y a la Ley de Justicia Alternativa del Estado de Guanajuato y a la necesidad de que los integrantes de la comunidad universitaria (individuales o colectivos) en sus diferentes roles, intervengan en la solución de sus propios conflictos. Resultados: El 1ro de enero de 2019 entró en vigor la nueva normatividad dando cabida a la Unidad de Mediación y Conciliación que entró en funciones preparatorias el 15 de enero y en prestación de servicios el 15 de marzo. La UMC tiene como objetivo general la prevención y atención de los conflictos y coadyuvar en la restauración del daño. Discusión y Conclusiones:

Palabras clave: entorno universitario, conflicto, diálogo colaborativo.



Introducción

Los conflictos están presentes constantemente en la vida humana, tanto individual como colectivamente. (Vinyamata Camp, 2015). Crisis y violencia influyen decididamente en la emotividad, la salud y la convivencia y viceversa. En el ámbito social representan guerras de todo tipo, criminalidad e inseguridad, lo que significa que, en vez de ser lugares donde vivir en libertad y plenitud, sean lugares donde vivir puede resultar peligroso, difícil y precario (Pesquerira Leal, 2010).

Las organizaciones¹ (Instituciones, empresas, públicas o privadas) constituidas por personas, son espacios sociales que forman espacios de interacción y crecimiento personal. Como en cualquier organización compleja, en el ámbito universitario, los conflictos también están presentes (Torrijos Rivera & Pérez Carvajal, 2013).

Las Universidades cuentan con procesos administrativos para sancionar las conductas de su población, bajo un esquema adversarial, que muchas veces, lejos de resolver la causa del conflicto, queda en las personas y en la sociedad una lesión en las cualidades del ser humano, con daños emocionales que prevalecen y con sentimientos de desprecio por las autoridades que van destruyendo el tejido social (Redorta, 2004).

Para mejorar las relaciones y atender a las necesidades humanas y sociales de las personas, la gestión de los conflictos se ha propuesto atenderla bajo mecanismos no adversariales, es así que, en México, desde hace varias décadas, se hicieron reformas constitucionales para dar cabida a los mecanismos alternativos de solución de controversias (Congreso de la Unión, 2017).

La Universidad de Guanajuato, una de las más reconocidas del País, ha decidido apostar a la reestructura del tejido social con el uso de mecanismos no adversariales en la solución de la conflictividad (Universidad de Guanajuato, 2017), (Pérez Saucedo, 2015). Se presenta la experiencia de la Unidad de Mediación y Conciliación de la Universidad de Guanajuato.

Problemática

La Universidad de Guanajuato es un organismo público autónomo con más de 70 años de funcionamiento. Actualmente cuenta con una población mayor a 46 mil personas con una gran diversidad de perfiles, condiciones laborales o académicas, diversas nacionalidades, ideologías, creencias, idiomas. Son 3,449 profesores; 620 personas en funciones de apoyo académico; 76 integrantes de la orquesta sinfónica; 42,064 alumnos; más las personas de apoyo administrativo. Cuenta con 218 programas



educativos desde nivel medio superior hasta post-gradados. La presencia de conflictos es permanente y su naturaleza es variada, de alto grado de conflictividad e intensidad.

Metodología

Durante el año 2017-2018 se realizaron trabajos de revisión del marco normativo universitario y a partir de la consulta a la comunidad universitaria surgieron inquietudes para atender los conflictos a partir de los mecanismos alternativos de solución de controversias, atendiendo a lo dispuesto en la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos sobre la materia y a la Ley de Justicia Alternativa del Estado de Guanajuato y a la necesidad de que los integrantes de la comunidad universitaria (individuales o colectivos) en sus diferentes roles, intervengan en la solución de sus propios conflictos.

Para la implementación del Reglamento de Mediación de la Universidad de Guanajuato se comisionó a una mediadora perteneciente al cuerpo de profesores, se contrataron a un abogado en funciones de actuario e invitador y a un experto en sistemas organizacionales.

Se realizó un plan de trabajo, se hizo campaña de comunicación y difusión. Se trabajó en los manuales de organización y procedimientos. Se diseñaron los procedimientos. Se hizo convenio con el Poder Judicial del Estado de Guanajuato. Se presenta información del 1 de enero al 31 de julio del 2019.

Resultados

La Unidad de Mediación y Conciliación de reciente creación inició actividades en el mes de enero del 2019. Tiene por objeto regular los mecanismos alternativos de solución de controversias para la atención de conflictos en la comunidad universitaria.

En la Unidad se brindan los servicios de acompañamiento y capacitación para prevenir conflictos; atención de los conflictos bajo mecanismos alternativos de solución de controversias, básicamente mediación-conciliación y servicios restaurativos.

En materia de prevención de conflictos: En el periodo de enero a julio se realizaron 26 talleres de prevención del conflicto en los campus de Guanajuato, León, Celaya-Salvatierra, Irapuato- salamanca, así como a los Colegios de Nivel Medio Superior siendo un total de 1,100 personas de la comunidad universitaria sensibilizadas y capacitadas en prevención y manejo de conflictos.



Los talleres se distribuyeron de la siguiente manera 12 a alumnos, 8 talleres a administrativos, 2 a profesores, 2 autoridades y consejos, y 2 a sindicatos. De los cuales fueron 7 talleres de gestión de conflictos en el entorno universitario en el CNMS, 2 en el Campus Irapuato-Salamanca, 1 en el Campus Celaya Salvatierra, 11 en el Campus León, 3 en el Campus Guanajuato y 2 a integrantes del ASTAUG y ASPAAUG.

En materia de vinculación, extensión, promoción, difusión y comunicación social. Se diseñó y publicó la página web, se atendieron 3 entrevistas de radio, se realizó un programa de voces para radio televisión Guanajuato. Se realizó coordinación con las áreas de derechos humanos, Ugenero, Conciudadanía y Desarrollo Estudiantil en los diversos talleres y para la atención de casos hubo coordinación con las áreas de la Oficina del Abogado General, de la Secretaría General, de Recursos Humanos, Derechos Humanos, Órganos Colegiados, U Género., Consejos y autoridades.

El trabajo de vinculación involucró la coordinación con los dos subsistemas académicos de la UG: Nivel Medio Superior, y Nivel Superior.

También se desarrolló un taller especial para el equipo directivo de alto nivel de Rectoría General sobre Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias en coordinación con el Centro Estatal de Justicia Alternativa, la Escuela de Investigación y Estudios Judiciales del Poder Judicial. La Unidad de Mediación y Conciliación participó en la coordinación, junto al grupo organizado "Altruismo UG" y la División de Derecho, Política y Gobierno en la elaboración del seminario de Mecanismos Alternos de Solución de Controversias.

La Universidad de Guanajuato firmó un convenio de colaboración con el Poder Judicial con la finalidad de articular esfuerzos que contribuyan a la consolidación de los objetivos de la Unidad de Mediación y Conciliación, para brindar certeza jurídica a los convenios entre las partes y realizar acciones en materia de capacitación, enseñanza y atención de conflictos.

Se inició el proceso de selección de mediadores-conciliadores externos a la Unidad. Se registraron 129 solicitudes, se entrevistaron a 83 candidatos. Existe representación de candidatos a mediadores voluntarios en los campus de Guanajuato, León, Celaya-Salvatierra, Irapuato-Salamanca y en los Colegios de Nivel Medio Superior. Se compraron 10 tarjetas con quince usos cada una de pruebas de competencias organizacionales para aplicar en el proceso de selección, actualmente estamos en la última etapa para la selección definitiva de mediadores voluntarios.



Se brindó una capacitación a personal de la Defensoría de los Derechos Humanos en el Entorno Universitario sobre mediación y conciliación. Se publicó un curso básico en Derechos Humanos, Prevención de la violencia de género y cultura de paz, en colaboración con la Defensoría de los Derechos Humanos en el Entorno Universitario, Ugénero, Conciudadanía y Unidad de Mediación y Conciliación el cual se encuentra disponible en la plataforma SUME.

En materia de atención a los conflictos. Se realizaron 32 asesorías, 4 gestiones inmediatas y 6 mediaciones con acuerdos, 3 asuntos cerrados por incompetencia y 3 por sobreseimiento. Las principales causas de conflicto tuvieron como fuentes diferentes interpretaciones en la información, conductas ofensivas y de relaciones.

Las personas involucradas en los conflictos según su rol fueron: 3 mediaciones fueron entre alumno(a)---alumno(a), 2 alumno(a)---profesor(a), 2 alumno(a)---administrativo(a), 2 administrativo(a)---administrativo(a), 1 alumno(a)---autoridad, 1 profesor(a)---autoridad, 1 profesor(a)---profesor(a). El rango de edades de las personas en conflicto fue de 17 hasta 55 años.

Los campus donde se han atendido procedimientos de mediación son 3 León, 4 Guanajuato, 1 Irapuato-Salamanca, 3 colegio de nivel medio superior, 1 Celaya-Salvatierra.

Discusión y Conclusiones

La Unidad de Mediación y Conciliación asume el reto y el compromiso de contribuir a una cultura de paz a través de acciones que coadyuven a solucionar los conflictos a través del diálogo. Contar con un espacio de diálogo para la solución de los conflictos en el entorno universitario hace única a la Universidad.

Notas

¹ Desde un punto de vista sistémico, las organizaciones (empresas, instituciones públicas o privadas, asociaciones, fundaciones, cooperativas, organizaciones no gubernamentales, etc., con o sin ánimo de lucro) son grupos de personas con intereses individuales y colectivos que acuerdan comportarse de un modo organizado por medio de procesos y estructuras relacionadas, para alcanzar un propósito (Singer 1996).

² Códigos de conducta, reglamentos, ordenamientos, ejecutados bajo procesos colegiados o autoridades unipersonales.



Referencias

- Congreso de la Unión. (2017). *Constitución de los Estados Unidos Mexicanos*.
- Pérez Saucedo, J. (2015). Cultura de paz y resolución de conflictos: la importancia de la mediación en la construcción de un estado de paz. *Ra Ximhal*, 109-131.
- Pesquerira Leal, J. (2010). *Mediación Asociativa y Cambio Social. El arte de lo posible*. Universidad de Sonora.
- Redorta, J. (2004). *Cómo analizar los conflictos*. Barcelona: Paidós.
- Torrijos Rivera, V., & Pérez Carvajal, A. (2013). De los conflictos complejos: naturaleza, estructura y morfología de los conflictos intratables e imperecederos. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 119-142.
- Universidad de Guanajuato. (2017). *Normatividad Universitaria*. Obtenido de Reglamento de Mediación y Conciliación en el Entorno Universitario: <http://www.ugto.mx/images/reglamentacion/reglamento-mediacion-conciliacion-ug-2018.pdf>
- Vinyamata Camp, E. (2015). Conflictología. *Revista de Paz y Conflictos*, 8(1), 9-24.



Protesta social y educación cívica en Chile: Diálogos entre historia y nuevas políticas como horizonte para pensar un problema contemporáneo

Resumen

La última gran reforma educacional en términos de educación ciudadana en Chile data de 2016. En ese contexto proponemos una revisión crítica del plan resultante de dicha ley, no sólo como un problema contingente, sino enmarcado en procesos históricos más amplios donde – con interrupciones y continuidades – la preocupación por la educación cívica ha estado presente en los últimos cien años de la historia chilena. En términos metodológicos, se ha considerado el análisis de la ley que crea el plan de formación ciudadana, los contenidos en el plan de estudio que son su bajada concreta a los y las estudiantes y una apuesta interpretativa a los documentos históricos sobre la educación cívica en los últimos cien años. En términos teóricos, se han considerado autores como: Michel Foucault, Giorgio Agamben, Santiago Castro-Gómez y Terence MacLaughlin, además historiadores e investigadores chilenos sobre educación cívica en Chile. Como conclusiones, hemos vinculado el surgimiento de políticas de educación cívica por parte del estado y también de la población civil frente a expresiones no institucionales de protesta como una forma de canalizar, mediante instancias oficiales, el descontento social. A la vez, que identificamos no sólo la dimensión represiva (negadora) del poder, sino que también la productiva (positiva) en tanto generadora de cierta subjetividad ciudadana.

Palabras clave: educación cívica; protesta social; procesos de subjetivación; historia; Chile

Introducción

Durante el año 2016, enmarcada en la más reciente reforma educacional chilena, se promulgó una ley enfocada a la formación ciudadana. No obstante, el problema de la educación cívica no data de 2016, sino que ha estado presente en los últimos cien años de la historia chilena. Dicho eso, lo que proponemos en este texto es reflexionar críticamente sobre las últimas reformas en materia de educación cívica mostrando continuidades y discontinuidades que atañen al último siglo en Chile.



Si bien al momento de preparar este trabajo consideramos antecedentes históricos del problema, el así llamado “estallido social” o “la rebelión de octubre” han mostrado desde la opinión pública, eso que antes sólo ilustrábamos en el pasado histórico, a saber, que frente a expresiones de participación política multitudinarias y a veces violentas, la figura de la formación cívica reaparece como una forma de educar las formas “legítimas” de participar políticamente. Por expresarlo de manera mucho más clara, frente a la protesta, la clase política y algunos sectores de la sociedad afirman enfáticamente “esa no es la forma, necesitamos educación cívica”.

Fundamentación del problema

La educación cívica ha jugado un rol importante en la educación chilena desde finales del siglo XIX hasta la dictadura cívico-militar. Una vez terminada la dictadura, Chile entró en el proceso que ha sido tipificado como “transición a la democracia”. Ahí la educación jugó un papel relevante en la construcción de un proyecto de sociedad que se proponía ser más integrado, equitativo y participativo (Cox, 2006). En ese contexto, se plantearon reformas educativas que buscaban consolidar una participación ciudadana que fue reducida durante la dictadura (Oliva, 2010). Entre las acciones más significativas en este sentido, podemos destacar la reforma curricular de 1998; la Ley General de Educación del 2009; y la incorporación de ejes transversales de educación ciudadana para todos los niveles en los años 2012 y 2013. El espíritu común a todas estas reformas fue la transversalidad en la importancia que se asigna a la formación ciudadana para los niños, niñas y jóvenes chilenos.

Ya adentrados en el proceso de la transición, en el año 2011, hubo una serie de protestas en Chile que convocaron a diversos actores sociales y políticos, siendo los protagonistas de este proceso, los estudiantes secundarios y universitarios a lo largo de todo el país (Bellei & Cabalin, 2013; Cabalin, 2012). Pese a que el mismo año 2011 se caracterizó por una estrategia de gobierno en el manejo del conflicto social que apostó al desgaste de la protesta, uno de los resultados del movimiento estudiantil, fue la acogida de algunos elementos claves de sus petitorios en la última gran reforma educacional chilena que comenzó en 2014. La gran consigna de la protesta del 2011 fue: “una educación pública, gratuita y de calidad”, lo que desde una política más subsidiaria que garante se tradujo en: el fin al lucro en la educación que recibe aportes estatales; el fin de la selección de estudiantes en establecimientos financiados por el estado; una ampliación progresiva de la gratuidad mediante el fortalecimiento del



sistema de becas para la educación superior; y criterios más rigurosos de acreditación para asegurar la calidad de la educación universitaria, entre otros.

En el marco de esta reforma educacional se sitúa la ley 20.911 con título: “Crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado”. A partir del escenario antes descrito, y teniendo en mente una orientación teórica cercana a los problemas planteados por Michel Foucault y algunos autores que son continuadores de su trabajo, nos hicimos la siguiente pregunta: ¿qué tipo de sujeto ciudadano es el que se busca producir? Para responder a esa pregunta nos propusimos como objetivo analizar, mediante una revisión crítica, la última ley de formación ciudadana, entendida como: el documento de ley, los contenidos de los programas de estudio (que son su expresión concreta), y una revisión histórica del problema.

En el objetivo recién descrito, declaramos asumir una posición crítica ante el problema, y si bien esa palabra está cargada de una inmensa discusión filosófica y política que difícilmente podríamos detallar en este contexto, entendemos por crítica esencialmente lo que Michel Foucault tematizó como una “actitud”, incluso una “virtud general” y no necesariamente como un método. El problema de la crítica se ha destacado en las nuevas líneas de indagación sobre la obra del filósofo francés, siendo un tema de interés para el Foucault “ético”, también conocido como el Foucault del “cuidado de sí”. Para él la crítica es esencialmente un mecanismo mediante el cual el sujeto se atribuye la posibilidad de preguntar a la verdad qué relaciones establece con el poder, y al poder qué relaciones establece con la verdad (Foucault, 2018), sirviendo la crítica como “desujeción” del sujeto.

Método

En términos metodológicos hemos privilegiado:

- i) Una revisión exhaustiva de los documentos legales y las medidas para su puesta en marcha: la ley 20.911 y los planes y programas de la asignatura Historia, Geografía y Ciencias Sociales de educación secundaria, dado que constituye la materia en la que se encuentran más explícitamente elementos de educación ciudadana, y porque desde el siglo XIX son esas materias las que de manera más o menos directa se han propuesto como objetivo formar en materia de ciudadanía.
- ii) Si bien lo que enfrentamos es un problema relativamente contemporáneo, y sin duda contingente, consideramos que la historia es una forma privilegiada de captar eso que



Giorgio Agamben llamó “lo contemporáneo” (2014), es decir, la manera en que los sujetos establecemos una relación con nuestro propio tiempo. Dicha relación supone tomar cierta distancia del ahora más inmediato intentando captar al presente desde procesos más amplios. Por ejemplo, para cualquier chileno o chilena después del así llamado “estallido social” hoy, los acontecimientos que se fueron encadenando desde 1970 hasta la actualidad, son más contemporáneos que lo que pudo haber pasado hace tres meses. Es por eso, que hemos adoptado una perspectiva histórica y no sólo contingente a la hora de analizar el plan de formación ciudadana.

iii) En términos de análisis el plan de formación ciudadana no nos interesa como un problema exclusivamente educativo, ni tampoco como un problema sólo político, sino que, hemos intentado poner atención en los puntos de encuentro donde lo educativo se vuelve político, y donde lo político toma la forma de la educación, explorando dichos dispositivos mediante los cuales los saberes y los poderes se implican. Me detendré en la noción -no poco problemática- del poder. Nos posicionamos desde la lectura foucaultiana del problema, en ese sentido, nos distanciamos de aquellas consideraciones que ponen el foco del poder exclusivamente en sus efectos de prohibición, es decir, el poder diciendo “no, tú no debes”. Nuestra intención es desarrollar el análisis del poder en una dirección positiva y no negativa del mismo (Foucault, 2014). Dicho ejercicio sobrepasa el estudio del poder en su representación y atiende más bien a su funcionamiento asumiendo que “no existe un poder sino, varios poderes. Poderes, quiere decir, formas de dominación formas de sujeción que operan localmente” (Foucault, 2014, 55).

Resultados y discusión

Vamos a dividir nuestra exposición de resultados de manera esquemática en dos momentos: primero, histórico y de discusión de la educación ciudadana desde finales del siglo XIX, y un segundo momento de análisis discursivo sobre las bases curriculares actuales de la asignatura Historia, Geografía y Cs. Sociales.

Sobre lo histórico

En Chile, desde el siglo XIX una de las tareas de la educación fue producir ciudadanía. En ese marco Robinson Lira (2013), historiador, señala que este tipo de políticas apuntó a estructurar en la mente de los niños una forma de concebir la patria y la ciudadanía. Parte de este proyecto se llevó a cabo con una nueva asignatura: educación cívica, cuyo objetivo fue la preparación, dirigida al mundo popular, para su participación en la cosa



pública. Historia, geografía y educación cívica conformaron un sector curricular que se identificó con el estudio y comprensión de la realidad social. En ese contexto, la educación cívica nació a fines del siglo XIX en Chile como una disciplina a enseñar en los grados superiores de la escuela primaria, formato al que se le dio continuidad desde la normativa curricular del siglo XX. En el caso de las ciencias sociales y específicamente en la historia, se entendió a las mismas como disciplinas para desarrollar el sentido de pertenencia nacional. La idea era que los niños conocieran y dieran razón a los vínculos que los unían histórica e institucionalmente con Chile. Así, el contrato social y la idea de patria imaginadas como fundamento del derecho y el poder político se articularon con procedimientos técnicos de disciplina escolar (Foucault, 2012).

Este cambio curricular nace en Chile a partir de la llamada cuestión social, y especialistas en historia la han interpretado como una forma de conjurar la amenaza inminente de un trastorno social (Lira, 2013). Así, las políticas promovidas en este ámbito intentaron ocupar la pedagogía para dotar al sujeto popular de la capacidad de razonar y conducir las reivindicaciones sociales por canales no rupturistas. Lo anterior se volvió urgente cuando en 1888, los obreros se manifestaron con la quema de tranvías en la ciudad de Santiago como respuesta al alza en las tarifas, lo que según Grez (1999) es la primera “atalaya” desde la cual observaremos la evolución del movimiento de trabajadores entre 1888 y 1905. Por lo tanto, desde el Estado la acción fue clara, estableciendo una educación cívica extendida entre el pueblo, cuyo objetivo fue habilitarlos para participar de la cosa pública, valiéndose de los canales institucionales y “moralmente” validados por el Estado. Por ejemplo, el manual de educación cívica de Valdés de 1930 dice: “de ordinario la revolución produce más males que bienes porque acostumbra a los ciudadanos a apartarse del cumplimiento de las leyes” (Valdés, 1930, p.103). Vale la pena poner en perspectiva el surgimiento de la última ley de educación ciudadana (planteada en 2016 y enmarcada en la reforma educativa del 2014), la que aparece poco después de las movilizaciones sociales protagonizadas por el mundo estudiantil en 2011 y que plantea la necesidad de retomar la “vieja educación cívica”, más allá de la transversalidad que la caracterizaba en aquel entonces. Coincide que esta nueva urgencia por contar con formación ciudadana, al igual que a finales del siglo XIX, nace en momentos donde se canaliza el malestar social por vías extraoficiales. Mismo caso que la relación entre la reforma curricular de 1998 y las protestas estudiantiles de mayo de 1997, las que se originaron como reacción a la “Ley Marco de las Universidades Estatales”. Luego de una década marcada por la baja conflictividad



social y política, emergieron manifestaciones sociales que se caracterizaron por su masividad y la paralización de la casi totalidad de los planteles durante dos meses (Avendaño, 2014).

Retomando el problema que situamos a finales del siglo XIX y principios del XX sobre la educación cívica, es claro que, junto al patriotismo inculcado, las disposiciones críticas hacia las deudas de la nación con el mundo popular estuvieron presentes, con algunas excepciones, como contenidos (Lira, 2013). No obstante, en los albores del siglo XX los grupos socialdemócratas intervinieron señalando que era impropio incluir dentro de la educación cívica a la “cuestión obrera”, ya que el internacionalismo las ideas marxistas, descentraba el foco de la enseñanza en el pueblo chileno. En ese sentido, resultan iluminadoras las reflexiones de Giorgio Agamben (2017), quien afirma que el significado del término pueblo nace de un hecho singular en las lenguas europeas modernas: indica, al mismo tiempo, al sujeto político soberano y a las clases que están excluidas de la política, es decir, designa tanto al conjunto de los ciudadanos, como a quienes pertenecen a las clases inferiores. De esa forma, en el mundo romano, estaba claramente escindido el *populus* de la *plebs* (plebe); en la edad media, se distinguía entre pueblo alto y pueblo bajo; pero desde la revolución francesa el pueblo se convirtió en depositario único de la soberanía: es en ese momento donde el pueblo se volvió intolerable. En esa línea proponemos leer la historia de la educación ciudadana en Chile, como un esfuerzo por dotar al pueblo de la instrucción necesaria para participar “moral y racionalmente” de la cosa pública. Desde la sociología política donde se ha puesto el énfasis en el modelo del estatus socioeconómico, se ha afirmado que, los grupos sociales más desfavorecidos tienden a la despolitización y la apatía política. Sin embargo, en oposición a esas ideas, investigaciones como la de Benedicto y Morán (2014) han enfatizado en cómo los jóvenes excluidos socioeconómicamente siguen procesos de politización con caminos complejos, los que no impiden la construcción de discursos políticos, ni tampoco las experiencias de compromiso colectivo, que se expresan por vías no necesariamente formales, ni con arreglo al diseño institucional o el “óptimo social” (Tena, 2010).

De acuerdo con Lira (2013), en 1920, bajo el gobierno de Alessandri, se intentó llevar a la práctica el proyecto esbozado en los textos de educación cívica desde el discurso socialdemócrata, pero con las fórmulas republicanas. Fue así como Alessandri, desde el discurso de la justicia social, atrajo la simpatía de las masas. Poco tiempo después, el presidente tuvo que encarar las expectativas. Los obreros siguieron movilizados, ante



lo cual Alessandri consideró “desafiante tal actitud y conminó a cejar, argumentando que la protesta social era orquestada por el anarquismo y el comunismo internacional, empeñado en disociar la nación” (Lira, 2013, 56). En esa línea, el año 1921 el gobierno declaró que la educación cívica debía ser realizada, estar a favor de la estabilidad y el orden social apelando siempre al patriotismo. Luego, Ibáñez del Campo pensó la educación ciudadana desde un enfoque más romántico que ilustrado. El objetivo era mostrar a los chilenos como ciudadanos que pertenecemos a una raza, que compartimos un ethos cultural, en suma, la educación cívica como educación para el patriotismo (Lira, 2013).

En dictadura, entre septiembre de 1973 y marzo de 1990 se promulgaron 13 decretos ministeriales que modificaron la educación chilena. De éstos, la literatura destaca dos momentos: primero en 1974, cuyas medidas buscaron una ideologización nacionalista del currículum; mientras la segunda, en 1980 y 1981, se caracterizaron por adscribir a los principios de la democracia protegida (Bascopé, Cox y Lira 2015), que, junto con la Constitución de 1980, buscaron excluir ideas disidentes en el marco de un “pluralismo ideológico” restringido que diferencia claramente a los “amigos y a los enemigos de la nación”.

A partir del fin de la dictadura la formación ciudadana en Chile ha tenido tres cambios relevantes. El primero, con la reforma del 1998, cambió el enfoque de la educación cívica, para comenzar a hablar de formación ciudadana, que se aborda a través de objetivos curriculares transversales (Ministerio de Educación, 1998). Con este cambio se buscaba superar la lógica restringida de la educación cívica, cuyos temas principales se relacionaban a economía e institucionalidad política. El segundo, durante el año 2009, fortaleció algunos aprendizajes específicos en los últimos años de la educación secundaria, cuyos cambios se fundamentaron en los estudios de The Civic Education Study en 1999 (Torney-Purta et al., 2001) y el Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana realizado el 2009 (Shulz et al., 2010). Ambos demostraron que la disposición a participar como ciudadanos de los estudiantes no había cambiado durante los diez años de haberse realizado el cambio curricular. Y tercero, se incorporaron ejes transversales de formación ciudadana en las bases curriculares desde 1ro básico a 2do medio los años 2012 y 2013. Durante el año 2016, enmarcada en la reforma educacional del 2014, y luego de los movimientos estudiantiles en 2011 se promulgó una nueva ley enfocada a la formación ciudadana.



Sobre las bases curriculares de Historia, Geografía y Cs. Sociales

Logramos reconocer tres miradas sobre la ciudadanía en los cuatro ciclos de enseñanza secundaria:

En primer año de secundaria el foco principal tiene relación con la ciudadanía entendida como educación financiera (MINEDUC, 2016a). Los temas que se tratan son la comprensión del sistema financiero y la promoción del rol activo del ciudadano en dicho sistema. Identificamos aquí una formulación positiva del problema ciudadano como agente de consumo y agente económico. En ese sentido, Santiago Castro-Gómez afirma que el arte liberal y neoliberal no necesariamente tratan de evitar las desigualdades como un residuo indeseado del capitalismo, más bien ellas son el motor que anima la competencia siendo la pobreza una responsabilidad del individuo, o incluso una falta de voluntad. De esa forma, en el neoliberalismo se asume que los individuos, aún aquellos que viven en los márgenes de la sociedad, tienen la capacidad de incrementar su “capital humano”, cambiando la lógica del consumo ahora entendida como inversión sobre sí mismo. Lo que aquí se juega y que podemos ver claramente en el curriculum es un individuo activo, calculador y responsable, que entiende sus competencias como una forma de capital, en concreto, capital humano, o como lo planteó Michel Foucault (2007) no estamos frente al *homoeconomicus*, sino ante a un sujeto empresario de sí mismo. Para este sujeto empresario de sí mismo, sus decisiones cotidianas se convierten en estrategias de optimización, ya no como lucha social, sino, como autogobierno.

La segunda mirada trata sobre los derechos humanos, sus características de universalidad, indivisibilidad, interdependencia e imprescriptibilidad. Esta mirada es relativamente transversal a todos los niveles, pero se centra especialmente en segundo año de secundaria (MINEDUC, 2015b; MINEDUC, 2016a; MINEDUC, 2016b).

Una tercera mirada de ciudadanía es la que se refleja en la base curricular de 4to año de secundaria, cuyo foco está principalmente orientado a la formación ciudadana como participación en la democracia representativa (MINEDUC, 2015a), estableciéndose un énfasis causal que busca vincular la participación ciudadana con la participación electoral. Es decir, ser ciudadano está restringido a votar, lo que podríamos leer, como una “mínima interpretación” de la ciudadanía. En ese sentido, MacLaughlin (1992) afirma sobre la formación ciudadana, que ésta puede oscilar entre una mínima interpretación y una máxima interpretación. La primera, nos habla de la entrega de contenidos relacionados a derechos y deberes, institucionalidad, participación electoral,



etc. Mientras la segunda, la de máxima interpretación, apela a un carácter de participación, e incluso a posicionar una mirada de transformación social.

Conclusiones

Dicho lo anterior, exponemos a modo de conclusiones:

Tal como afirmamos a lo largo del texto, pensar lo contemporáneo, más que hacerse cargo de la contingencia, supone un particular modo de relacionarse con nuestro propio tiempo. En ese sentido, hemos considerado una perspectiva histórica del problema. A partir de ella concluimos que, la formación ciudadana, educación cívica, o sea cual sea el término con el que se ha tipificado desde el siglo XIX la educación para ser parte de la cosa pública, busca canalizar las vías y los modos en que se participa ciudadanamente. De esa manera, los llamados a fortalecer la educación cívica, tanto desde el mundo público como el privado, y amplios sectores de la sociedad chilena, se ha vinculado a la aparición de instancias extraoficiales de participación política, como huelgas, protestas, paralizaciones, movilizaciones, etc.

La formación ciudadana responde a la perspectiva de nuestro tiempo que busca cerrar la escisión entre el Pueblo entendido como depositario único de la soberanía, es decir, ciudadanos y ciudadanas, miembros activos de la cosa pública, y el pueblo, como multiplicidad fragmentaria de cuerpos necesitados y excluidos, o, en otras palabras, pobres, marginados, etc. (Agamben, 2017). A lo anterior, sumamos la dimensión productiva del plan de formación ciudadana como agente de consumo y agente económico. El arte liberal y neoliberal no necesariamente tratan de evitar las desigualdades como un residuo indeseado del capitalismo, más bien ellas son el motor que anima la competencia. De esa forma, se asume que los individuos, aún los pobres, tienen la capacidad de incrementar su “capital humano”, cambiando la lógica del consumo por la de la inversión sobre sí mismo, siendo individuos activos, calculadores y responsables, que entienden sus competencias como una forma de capital, en concreto, como capital humano (Castro-Gómez, 2010), o como lo planteó Michel Foucault (2007) como un sujeto empresario de sí mismo.

Por último, la actual contingencia chilena nos muestra que, por parte del mundo académico, la opinión pública y los estudios sobre participación electoral, se volvió un lugar común afirmar que la juventud chilena, no participa ni tiene interés en la política ni la cosa pública. Lo que ha quedado de manifiesto es que esas afirmaciones sólo son verdaderas desde la restringida forma de entender a la política que está implícita en los



proyectos de educación cívica desde finales del siglo XIX. Lo real, es que en estas últimas siete semanas millones de personas han participado de la política por canales no abiertos institucionalmente generando espacios que van desde la barricada y la protesta, al cabildo y la asamblea vinculante con organizaciones sociales. La opinión pública, y comentarios dentro de cabildos y asambleas, repiten la continuidad histórica en términos de ciudadanía desde el siglo XIX: no son pocas voces las que atribuyen como causa y solución del estallido social a la, en teoría, “precaria” formación cívica. Da la impresión de que hoy en Chile hay quienes quieren que cambien las cosas y hay quienes quieren que las cosas sigan como son, y esto se expresa en los legitiman la participación ciudadana no institucional y en los que la consideran simples actos de vandalismo o desvaríos sin sentido.

Referencias bibliográficas

- Agamben, Giorgio (2014), *Desnudez*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.
- Agamben, Giorgio (2017), *Homo sacer. El poder soberano y la vida desnuda*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.
- Bascope, M., Cox, C. y Lira, R. (2015), “Tipos de ciudadano en los currículos del autoritarismo y la democracia”. En C. Cox y J.C. Castillo (eds.). *Aprendizaje de la ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados*. Santiago de Chile, Ediciones UC.
- Bellei, C., & Cabalin, C. (2013), “Chilean Student Movements: Sustained Struggle to Transform a Market-Oriented Educational System”. *Current Issues in Comparative Education*, vol. 15, núm. 2, pp. 108-123. Teachers College, Columbia University. Recuperado de: https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/28175_15_02_Bellei_Cabalin.pdf
- Cabalin, Cristian (2012), Neoliberal education and student movements in Chile: Inequalities and malaise. *Policy Futures in Education*, vol. 10, núm. 2, pp. 219-228. <https://doi.org/10.2304/pfie.2012.10.2.219>
- Cox, Cristian (2006), “Jóvenes y ciudadanía política en América Latina. Desafíos al Curriculum”. *Prelac*, pp. 64 -73. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000151585>
- Foucault, Michel (2014), *Las redes del poder*. Buenos Aires, Prometeo libros.
- Foucault, Michel (2018), *¿Qué es la crítica?* Buenos Aires, Siglo XXI.
- Gobierno de Chile-MINEDUC (2015a), *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de estudio tercer año medio*. Actualización 2015, Santiago de Chile, MINEDUC.



Gobierno de Chile-MINEDUC (2015b), *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de estudio cuarto año medio*. Actualización 2015, Santiago de Chile, MINEDUC.

Gobierno de Chile-MINEDUC (2016, 2 de abril) "Crea el Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el estado, Ley N° 20.911". *Diario Oficial de la República*. Santiago de Chile.

Gobierno de Chile-MINEDUC (2016a), *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de estudio primero medio*. Santiago de Chile: MINEDUC.

Gobierno de Chile-MINEDUC (2016b), *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de estudio segundo medio*. Santiago de Chile, MINEDUC.

Grez, Sergio (1999), "Una mirada al movimiento popular desde dos asonadas callejeras (Santiago, 1888-1905)", *Cuadernos de Historia*, núm. 9, pp. 157-193. Santiago de Chile, Departamento de Ciencias Históricas, Universidad de Chile. Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/134839/Una-mirada-al-movimiento-popular-desde-dos-asonadas-callejeras.pdf?sequence=1>

Lira, Robinson. (2013), "Formación ciudadana y Cuestión Social: Evolución de las asignaturas de Historia y Educación Cívica entre fines del siglo XIX y principios del XX". *Cuadernos Chilenos de Historia de la educación*, 1. Recuperado de: <http://www.historiadelaeducacion.cl/index.php/CCHE/article/view/91>

McLaughlin, Terence (1992), "Citizenship, Diversity and Education: a philosophical perspective", *Journal of Moral Education*, vol. 21, núm. 3, pp. 235-250. <https://doi.org/10.1080/0305724920210307>

Oliva, María. (2010). "Política Educativa Chilena 1965-2009. ¿Qué Oculta esta Trama?", *Revista Brasileira de Educação*, vol. 15, núm. 44, pp. 311-328. [Doi.org/10.1590/S1413-24782010000200008](https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200008).

Shulz, W., Ainley, J., Fraillo, J., Kerr, D. & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in thirty-eight countries*. Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Shulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-Eighth Countries: Civic Knowledge and Participation at Age Fourteen*. Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Valdés, Francisco (1930), *Historia de Chile para la enseñanza primaria*. Santiago de Chile, Universo.



As transformações do Departamento de Educação e Cultura do Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região (SINPRO-RIO) – décadas de 1980 e 1990.¹

Tania Mittelman²

Resumo

O trabalho objetiva identificar as distintas concepções de educação promovidas pelas diretorias do Sinpro-Rio nas décadas de 1980 e 1990. A defesa do ensino público, gratuito, laico e de qualidade por uma organização representante dos interesses do professorado de instituições de ensino particulares é considerada como uma forma de confronto com o patronato, como estratégia de desmonte da imagem de superioridade do ensino particular. Foram consultados os periódicos publicados pela entidade e entrevistas com os/as diretores/as do sindicato, registradas no Projeto Memória (2007). Constatamos que a perspectiva da escola unitária, politécnica, visando a formação do homem integral, defendida pelo Departamento de Educação e Cultura do Sinpro-Rio sofreu uma mudança radical a partir de 1993. Dentre as explicações para esta mudança, apontamos a influência do transformismo vivido na década de 1990 pela Central Única dos Trabalhadores, a qual o Sinpro se filiou em 1992. Em nosso entendimento, as atividades e parcerias estabelecidas pelo Departamento de Educação e Cultura do Sinpro-Rio após 1993 situaram a entidade na condição, apontada pelo intelectual Antonio Gramsci, de passividade moral e política, desprovida da consciência de si, a qual poderia fornecer uma reflexão crítica nos campos da ética e da política.

Palavras-chave: Sinpro-Rio, sindicato, educação, transformismo.

Introdução

Esse artigo é composto por sete partes, incluindo esta introdução, as notas e referências bibliográficas. O objetivo é analisar as distintas concepções de educação e cultura promovidas pelas diretorias do Sinpro-Rio nas décadas de 1980 e 1990.

Como fundamentação do problema, descreveremos a argumentação dos diretores do Sinpro-Rio diante do aparente paradoxo de atuarem num sindicato que defende o interesse do professorado das instituições de ensino particulares e, ao mesmo tempo, levanta a bandeira do ensino público, gratuito, laico e de qualidade. Afirmaremos a importância dessa elaboração discursiva, no sentido de já ser uma forma de confronto



com o patronato, como estratégia de desmonte da imagem de superioridade do ensino particular, advogada pelos donos dos estabelecimentos de ensino.

Demonstraremos como a defesa do ensino público pelas diretorias do Sinpro não se ateve ao plano do discurso. Apresentaremos as ações práticas efetuadas pela entidade nesse sentido. Buscaremos comprovar que na virada da década de 1980 para 1990, as ações em defesa da escola pública foram acompanhadas de um acúmulo de reflexões no Departamento de Educação e Cultura sobre a escola unitária, politécnica, visando a formação do homem integral.

Referente à metodologia, inseriremos nosso trabalho no campo do materialismo histórico-dialético. Refletiremos, também, sobre o manejo com jornais e entrevistas como fontes da pesquisa. Trata-se de discutir teoricamente a relação entre a memória, a história e a identidade, no caso, de um sindicato de trabalhadores do ensino.

Na parte dos resultados e discussão, evidenciaremos como as concepções de ensino e cultura e a perspectiva de ação do Departamento de Educação e Cultura sofreram uma mudança radical a partir de 1993. Levantaremos hipóteses explicativas para a razão desta guinada.

Finalmente, na conclusão, defenderemos que as atividades e parcerias estabelecidas pelo Departamento de Educação e Cultura do Sinpro-Rio, após 1993, situaram a entidade na condição, apontada pelo intelectual Antonio Gramsci, de passividade moral e política, desprovida da consciência de si, a qual poderia fornecer uma reflexão crítica nos campos da ética e da política.

Fundamentação do problema

Em entrevista ao *Projeto Memória*, realizado pelo Sinpro-Rio em 2007, Regina Nery Fialho Moura, diretora da Zonal Ilha do Governador do Sindicato na gestão de 1990 a 1993, observou o dilema vivido pela entidade em relação à concepção de ensino:

Tem um [...] lado que o Sindicato sempre lida que é o seguinte. Eu acho que mesmo sendo um sindicato das escolas particulares, de uma categoria que está ligada às escolas particulares, nós sempre apostamos na educação pública de qualidade. [...] Eu acho que a grande saída para a educação do Brasil é a saída para a escola pública de qualidade. É isso que todos nós sempre acreditamos e sempre apostamos. Essa escola particular existe para cobrir uma defasagem que a escola pública ainda não atendeu. Mas, no geral, nós acreditamos é na escola pública.³



A querela entre os projetos de escola pública ou particular ocorreu ao longo de todo século XX, no Brasil. Envolvendo esta dicotomia, os debates para elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, por exemplo, perduraram de 1947 a 1961⁴. Nos anos de 1980 e 1990, os embates permaneceram.

Defendemos que o discurso favorável ao ensino público, gratuito, laico e de qualidade, apregoado por diretores/as de um sindicato que representa os/as docentes das escolas particulares já é, em si, um componente da luta de classes. Trata-se de desconstruir a imagem de superioridade da qualidade dos estabelecimentos de ensino particulares difundida pelos empresários.

Oliveira pesquisou a estratégia planejada pelos empresários da Educação na construção da imagem positiva em torno da escola particular. A Federação Interestadual das Escolas Particulares (FIEP), criou, em 1993, a publicação *Cadernos da FIEP*. Os empresários investiram em um sistema de comunicação que cumprisse a missão de desmontar a ideia que os discentes, seus responsáveis e os funcionários da escola particular, incluindo os docentes, mantinham desse estabelecimento, como “uma empresa que tem o objetivo de obter uma alta rentabilidade às custas das falhas do sistema educacional público” (Oliveira, 2002, p. 163-164). A superação da “dicotomia entre “escola empresa” e “escola ensino” desenvolveu-se com o destaque à ideia de que

A escola é uma empresa privada e que, justamente por isso, ela pode transformar o ensino em um produto de excelente qualidade. E também, que, como empresa privada, ela é uma instância que permite ao seu público reclamar, exigir, acordar e negociar soluções, como qualquer outra empresa privada prestadora de serviços. (Brandão, 1995 apud Oliveira, 2002, p. 164).

Uma das estratégias adotadas visando à valorização da imagem da escola particular consistiu em transferir para o governo o papel de vilão na questão das mensalidades. Os empresários do ensino destacavam questões como o “achatamento salarial, diminuição do poder de compra, defasagem nos aumentos salariais dos pais em comparação ao aumento das mensalidades etc.” (Oliveira, 2002, p. 165). Assumiu-se, ainda, o discurso de defesa da educação pública como estímulo à competitividade da escola particular, de acordo com a “lógica do mercado” (Oliveira, 2002, p. 165).

Após conferir o trabalho dos empresários do ensino na construção de uma imagem



positiva sobre o seu ramo de investimento, passamos a entender o esforço do Sinpro-Rio na elaboração de argumentos no sentido contrário não como um mero exercício retórico, mas como uma atuação relacionada ao processo da luta de classes.

Dentre os argumentos utilizados para colocar em xeque a imagem da excelência das escolas particulares, diferentes artigos e notas nos periódicos do Sinpro-Rio mencionaram: a alta rotatividade da equipe docente, devido às demissões⁵; o salário baixo⁶; o crescimento do setor, à custa do desmonte da escola pública, mesmo em quadros mais gerais de crise econômica⁷; más condições de trabalho e a “desigual condição de negociação”⁸.

No ano de 1991, ocorreu uma greve de 23 dias, organizada pelo Sinpro-Rio, pelo reajuste salarial que cobrisse a inflação acumulada e para que fossem incorporadas novas cláusulas sociais à Convenção Coletiva. Na ocasião, a segunda vice-presidente da entidade, Luiza Miriam Ribeiro Martins, elaborou um artigo detalhando exemplos dos prejuízos pedagógicos provocados pela ânsia do lucro. Os aspectos listados foram:

*aumento de alunos por turma; redução da carga horária de algumas disciplinas [...]; junção de turmas [...]; supressão de aulas de redação; venda de apostilas feitas pelo colégio, que impedem a participação dos professores nos programas pedagógicos; ausência de reuniões pedagógicas de estudo, planejamento e avaliação; cerceamento da oportunidade dos professores participarem de congressos e seminários de atualização.*⁹

A diretora foi além, ao pensar filosoficamente a educação. Defendeu o “papel da educação como elemento vital da emancipação do homem e a escola como espaço próprio da construção do conhecimento e, portanto, promotora da transformação social”¹⁰. Nesse sentido, a escola cuja qualidade é medida pela capacidade de formar “um homem avesso a esse próprio regime capitalista desumanizador”, necessária à libertação das classes trabalhadoras, seria “incompatível com o comércio”¹¹. À conclusão, ratificou: “A destruição da escola particular, de má qualidade, não nos fará mal algum. Que ela seja substituída por uma escola pública, gratuita, democrática e de qualidade é o nosso lema.”¹² Ressaltamos que os/as dirigentes do Sinpro-Rio não se ativeram ao plano retórico na defesa da escola pública. Em 1988, manifestaram-se a favor do ensino público durante a Assembleia Constituinte, por meio de envio de telegrama ao deputado Federal Ulysses Guimarães¹³. Representantes do Sinpro também participaram, em Brasília, de reuniões do Fórum Nacional em Defesa da



Escola Pública e visitaram gabinetes de parlamentares, pressionando pela aprovação do projeto da LDB apresentado pelo deputado Jorge Hage (e não o do senador Darcy Ribeiro)¹⁴.

A diretoria do Sinpro organizou, ainda, o seminário *A escola tem saída?*, em 1989¹⁵, o *II Seminário de Educação – Ensino Básico e Cidadania*, em 1990¹⁶, e o simpósio *LDB em debate*, em 1992¹⁷. Deste último resultou a publicação dos *Anais*, que passaram a ser debatidos nas escolas¹⁸. Os eventos contaram com a presença de 300 a 600 pessoas, dentre as quais docentes das escolas particulares e públicas, educadores de importantes universidades públicas, políticos de partidos de esquerda e diretores de outros sindicatos de trabalhadores do ensino, como o SEPE¹⁹.

Durante as atividades citadas anteriormente, o Sinpro defendeu a democratização da educação e da escola e apoiou as concepções do trabalho como princípio educativo, a politecnicidade e a escola unitária. Contudo, a partir de 1993, identificamos uma guinada ocorrida no Departamento de Educação e Cultura do Sinpro, em comparação aos posicionamentos e eventos desenvolvidos nos anos anteriores. Adiante, na parte quatro, dos resultados e discussão, apresentaremos algumas explicações para esta transformação.

Metodologia

O trabalho tomou como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético, com base nas contribuições de Marx, Gramsci, Lukács e Thompson.

O desenvolvimento da investigação sobre o Sinpro-Rio pautou-se pelas categorias *particularidade*, *totalidade* e *mediação*, estruturantes do repertório analítico marxiano. A presente pesquisa propõe pensar a particularidade do sindicato dos professores das instituições privadas de ensino do município do Rio de Janeiro considerando os docentes como mediadores de uma totalidade constituída pelas relações sociais capitalistas, marcada pela disputa entre as classes sociais e suas frações, tal como aponta Frigotto (2010) ao analisar a prática social escolar.

Para a realização da pesquisa, recorreremos à documentação oficial produzida pelo Sinpro-Rio e obtida em seu arquivo. Conferimos especial atenção aos jornais publicados pelo sindicato, *Folha do Professor*, edições de 1985 a 1996, e *Jornal do Professor*, de 1996 a 1999.

O uso dos jornais como meio de comunicação com os trabalhadores foi uma prática



adotada desde o século XIX. Marx e Engels valeram-se da imprensa como forma de “aproximar a crítica filosófica da atividade política – isto é, exprimir a dialética entre teoria e prática” e “ampliar o raio de alcance de suas ideias” (Moraes, 1994, p. 60). Segundo Moraes, “Marx afirma a convicção de que a imprensa era fundamental para difundir as ideias do Partido Comunista e do movimento operário” (Moraes, 1994, p. 60).

Entre 1899 e 1905, Lênin também pensou a função da imprensa no processo revolucionário e colocou em prática suas reflexões ao se tornar líder da Rússia, mais tarde URSS. Ao jornal caberia o papel de ligar, como uma “correia de transmissão”, as ideias do partido proletário sobre as questões políticas e socioeconômicas (agitação) e sobre a teoria marxista e o desenvolvimento futuro da sociedade (propaganda) às camadas populares das cidades e aldeias do extenso território russo. Ou seja, as massas seriam educadas e teriam sua consciência elevada por meio do jornal do partido (Lênin, 1902, p. 92-94). Gramsci, por sua vez, reconhece o quanto a imprensa revolucionou o mundo cultural na extensão às massas da atividade educacional (Gramsci, 2001, v. 4, p. 67). Afirma que o jornalismo “é a escola dos adultos” (Gramsci, 2001, v. 2, p. 229). Contudo, os artigos de jornal guardariam uma certa semelhança com a arte da oratória, os discursos de comício, os quais podem apresentar argumentos aparentemente brilhantes, mas cujas “palavras arrebatadoras” escamoteiam “deficiências e superficialidades” (Gramsci, 2001, v. 4, p. 65-66).

No caso da *Folha do Professor* e do *Jornal do Professor*, publicados pelo Sinpro-Rio, notamos que seguiram práticas herdadas da experiência da imprensa sindical e dos partidos políticos dos séculos XIX e XX e dos movimentos sociais mais recentes. Todavia, como no Sinpro-Rio prevaleceu a recusa em ligar diretamente a entidade a algum partido político específico, ainda que ocorressem influências indiretas, os periódicos jamais funcionaram como uma correia de transmissão do programa político de um único partido.

Os dois periódicos do Sinpro-Rio cumpriram papéis variados. Além de apresentarem o posicionamento do sindicato acerca da conjuntura nacional, a *Folha do Professor* e do *Jornal do Professor* informavam sobre as campanhas salariais e propagandeavam os convênios firmados com empresas particulares, ofertando descontos aos sindicalizados, os cursos oferecidos e as atividades de lazer organizadas pelo sindicato. Denunciavam, também, os estabelecimentos de ensino que descumprissem a legislação trabalhista ou os acordos salariais, assemelhando-se às “folhas volantes”,



caracterizadas por Lênin como uma literatura de denúncia econômica, que ganhou vulto na Rússia pré-revolucionária entre operários e trabalhadores de outras profissões (Lênin, 1902, p. 31-32).

Reconhecemos, ainda, o papel pedagógico exercido pelos jornais do Sinpro-Rio para elevar o nível de consciência dos professores ao nível político e de pertencimento à classe dos trabalhadores. Algumas vezes, os periódicos do sindicato dedicaram-se a explicar para os professores didaticamente, por meio de charges, categorias marxistas, como a mais-valia e a relação desigual entre patrões e empregados.²⁰ Em outros momentos, os jornais serviram a que o sindicato prestasse solidariedade aos movimentos dos demais trabalhadores urbanos e rurais do país²¹ e do mundo²², tal como fizeram os jornais anarquistas brasileiros no início do século XX (Oliveira, 2010, p. 167-197).

Além dos periódicos utilizados como fontes da pesquisa, tivemos acesso a um conjunto de entrevistas realizadas pelo Sinpro-Rio com militantes, diretores e ex-diretores. Compuseram o *Projeto Memória* promovido em 2007. Oito entrevistas estavam gravadas em DVD e foram assistidas e transcritas por mim. Dez entrevistas foram transcritas por Luciano Zarur, envolvido no projeto, que encadernou uma única cópia encontrada no arquivo do sindicato. Algumas das gravações originais foram perdidas pela entidade.

O uso das entrevistas como fonte de pesquisa vincula-se ao procedimento investigativo da história oral, a qual remete a uma dimensão teórica. As relações entre memória, história e identidade têm sido abordadas por diversos pensadores. Cada um, a sua maneira, contribuindo à elaboração de um rico manancial de conceitos que podem ser incorporados aos estudos sobre a trajetória social de um indivíduo ou de um grupo.

De um modo geral, podemos perceber certo consenso entre os autores sobre alguns aspectos, a saber: na concepção da memória como um fenômeno construído; no seu papel seletivo sobre o passado; no fato da construção e da seleção da memória serem realizadas consciente ou inconscientemente em função das preocupações presentes de seu produtor; no entendimento de que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si; no caráter coletivo de toda memória individual; e, ainda, na percepção de que a memória e a identidade são valores disputados conflituosamente entre diversos sujeitos históricos,



inclusive nos processos de construção das identidades nacionais. Há divergências, entretanto, sobre se é plausível dar fim à dicotomia e à hierarquização frequentemente estabelecidas entre memória e história, na medida em que se percebe ser possível historicizar as variadas construções e apropriações de ambas.²³

Mesmo que as entrevistas analisadas na pesquisa tenham sido produzidas pelo próprio Sinpro-Rio, o confronto entre as falas e memórias de diferentes sujeitos envolvidos nos debates internos ocorridos nas diretorias, ao longo do recorte temporal adotado, permitiu desvelar as tensões e disputas vivenciadas em torno de projetos e concepções distintas para o papel que o sindicato deveria assumir em relação à Educação e à Cultura.

Resultados e discussão

Ao acompanhar os eventos promovidos pelo Sinpro-Rio em relação à Educação e à Cultura durante o recorte temporal de nossa pesquisa, entre 1985 e 1999, constatamos uma guinada radical no conteúdo político, nas parecerias e nos propósitos das atividades realizadas a partir de 1993.

Algumas são as explicações para essa mudança. A primeira diz respeito à posse de uma nova diretoria nesse ano, que demonstrou, na prática, ter concepções de educação e cultura distintas da diretoria anterior. Observamos que as diretoras Luiza Miriam Martins e Lúcia Maria de Baère Naegeli Gondim não concorreram às eleições para diretoria por nenhuma das duas chapas, “Categoria” (chapa 1) e “Novo Tempo” (Chapa 2). As duas foram bastante influentes na coordenação do I Seminário de Educação do Sinpro-Rio, “A escola tem saída?”, realizado em 1989, na participação do Sindicato do “Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB”, que, desde 1989, vinha discutindo o novo projeto da Lei, na organização do II Seminário de Educação do Sindicato “Ensino Básico e Cidadania”, em 1990, e do Simpósio “LDB em Questão”, em março de 1992.

Outra explicação para a mudança de orientação ocorrida na atuação do Departamento de Educação e Cultura do Sinpro-Rio, a partir de 1993, em comparação aos anos anteriores, pode ser atribuída à influência exercida pela Central Única dos Trabalhadores (CUT), a qual o Sindicato se filiou em 1992.

A adesão do Sindicato à CUT ocorreu em 1992, após consulta aos sindicalizados mediante plebiscito²⁴. Justamente nesse período, a CUT e a tendência majoritária em seu interior, a corrente da Articulação, do PT, haviam vivenciado transformações que



resultaram na aceitação da política de conciliação entre as classes sociais, com a aproximação dos trabalhadores à burguesia, e da substituição de luta pelo socialismo pela adoção de categorias como cidadania e desenvolvimento (Coelho, 2012; Marques, 2005).

Rummert analisou as consequências dessas transformações na CUT e na corrente da Articulação do PT sobre o “âmbito da educação da classe trabalhadora” (Rummert, 2005, p. 133). A autora identificou que na maior parte das entidades filiadas à Central, a educação da classe trabalhadora não foi considerada sob o viés “da importância da problemática da educação básica e profissional, em decorrência de seu papel essencial para a formação integral dos trabalhadores, tendo em vista a construção de uma reação contra- hegemônica aos ditames do Capital” (Rummert, 2005, p. 133-134). Verificamos anteriormente que essa proposta da educação integral foi a concebida pelo Departamento de Educação e Cultura do Sinpro-Rio até 1993.

Rummert defende que nos marcos da nova postura da CUT, de conciliação com o Capital, a entidade incorporou como proposta para a educação dos trabalhadores “os padrões essenciais da cultura-ideologia difundida pelas agências dominantes, trazendo para a esfera de responsabilidade do próprio trabalhador a sua inserção no mercado de trabalho” (Rummert, 2005, p. 135).

Outra observação elaborada por Rummert relevante como subsídio para compreendermos a trajetória assumida pelo Departamento de Educação e Cultura do Sinpro-Rio, a partir de 1993, relaciona-se à busca, pelos sindicatos, da criação de “novos laços com suas bases, uma vez que os anteriores foram rompidos em decorrência da hegemonia do ideário neoliberal e do que dela adveio” (Rummert, 2005, p. 134). A autora menciona “a oferta de cursos profissionalizantes, ou de elevação da escolaridade” (Rummert, 2005, p. 134). No caso do Sinpro-Rio, além da promoção de “cursos de capacitação”²⁵, as atividades com o objetivo de atrair o professorado para o Sindicato foram bastante variadas.

No intuito de atrair os/as docentes das escolas particulares e públicas, a partir de 1993, o Sinpro-Rio passou a organizar concursos de contos e poesias²⁶ e de música estrangeira²⁷, oferecendo prêmios patrocinados por estabelecimentos de ensino particulares, companhias aéreas e bancos privados. Exibições de filmes para o professorado foram articuladas em parceria com a empresa Globo²⁸. O jornal do sindicato propagandeou um concurso de monografia promovido pelo Rotary²⁹. O periódico também reproduziu sem nenhum comentário textos sobre o ensino a



distância e o uso das tecnologias na educação de autoria da UNESCO³⁰ e da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional³¹. Evidenciava-se a contradição com a tese aprovada durante o IV Consinpro, ocorrido em 1995, a qual questionou os discursos em defesa da educação a distância e da “qualidade total”³².

Todas as atividades mencionadas revelaram que, a partir de 1993, as diretorias do Sinpro adotaram de forma acrítica uma lógica de estímulo à competição entre os indivíduos e de estabelecimento de vínculos com interlocutores que não se propunham a construir uma contra-hegemonia, no sentido cultural, ético e/ou político.

Conclusões

Gramsci observa que “não existe filosofia em geral: existem diversas filosofias ou concepções do mundo, e sempre se faz uma escolha entre elas” (Gramsci, 2004, p. 96). No senso comum estariam “as características difusas e dispersas de um pensamento genérico de uma certa época em um certo ambiente popular” (Gramsci, 2004, p. 101). O contraponto ao senso comum seria o “bom senso”, resultado da filosofia da práxis, marcada por uma “atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente” (Gramsci, 2004, p. 96; p. 101).

Gramsci analisa a atuação prática do “homem ativo da massa”, o qual é desprovido de “uma clara consciência teórica desta sua ação”. Esse homem herda do passado e acolhe sem crítica uma “concepção verbal” (Gramsci, 2004, p. 103). O autor ressalta:

Todavia, esta concepção “verbal” não é inconsequente: ela liga a um grupo social determinado, influi sobre a conduta moral, sobre a direção da vontade, de uma maneira mais ou menos intensa, que pode até mesmo atingir um ponto no qual a contrariedade da consciência não permita nenhuma ação, nenhuma escolha e produza um estado de passividade moral e política. A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de “hegemonias políticas”, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada formação hegemônica (isto é, consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam (Gramsci, 2004, p. 103).

Em nosso entendimento, é nessa condição de passividade moral e política, desprovida da consciência de si, que poderia fornecer uma reflexão crítica nos campos da ética e da política, apontadas por Gramsci, que situamos as atividades e parcerias



estabelecidas pelo Departamento de Educação e Cultura do Sinpro-Rio após 1993.

Notas

¹ A pesquisa é resultado de Tese de Doutorado, defendida na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, com o apoio financeiro do Cnpq.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora de História do Colégio Pedro II. Email: tmittelman@uol.com.br

³ Transcrição minha.

⁴ A esse respeito, consultar Saviani (2015) – Saviani, D. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. 7ª edição. Campinas: Autores Associados, 2015.

⁵ “Mais colégios autuados e processados” In: *Folha do Professor*. Março/Abril de 1991. p. 3

⁶ Quêdo, Wanderley Julio. (Diretor de Zonal). “Mercado persa ou o fim de uma categoria?” In:

Folha do Professor. Julho de 1991. p. 6.

⁷ Seabra, Gerson (Vice-Presidente do Sinpro). “Pela defesa da Escola Pública e contra a violência patronal”. In: *Folha do Professor*. Janeiro/Fevereiro de 1992. p. 4.

⁸ Martins, Luiza Miriam Ribeiro. “Escola pública e escola privada”. In: *Folha do Professor*. Novembro/Dezembro de 1991. p. 3.

⁹ Martins, Luiza Miriam Ribeiro. “Escola pública e escola privada”. In: *Folha do Professor*. Novembro/Dezembro de 1991. p. 3.

¹⁰ Martins, Luiza Miriam Ribeiro. “Escola pública e escola privada”. In: *Folha do Professor*. Novembro/Dezembro de 1991. p. 3.

¹¹ Martins, Luiza Miriam Ribeiro. “Escola pública e escola privada”. In: *Folha do Professor*. Novembro/Dezembro de 1991. p. 3.

¹² Martins, Luiza Miriam Ribeiro. “Escola pública e escola privada”. In: *Folha do Professor*. Novembro/Dezembro de 1991. p. 3.

¹³ “Presença do Sindicato na Constituinte”. In: *Folha do Professor*. Novembro de 1988. p. 3.

¹⁴ “Resoluções finais. 1º CONSINPRO. 08/09/10 de novembro de 1991”. In: *Folha do Professor*. Extra. Abril de 1992. p. 6

¹⁵ “A escola tem saída?” In: *Folha do Professor*. Extra. Dezembro de 1989. p. 4.

¹⁶ “II Seminário de Educação. Ensino Básico e Cidadania” In: *Folha do Professor*. Novembro/Dezembro de 1990. p. 4-5

¹⁷ “Simpósio A LDB em questão”. In: *Folha do Professor*. Janeiro/Fevereiro de 1992. p. 3.



¹⁸ “Coluna cultural”. In: *Folha do Professor*. Junho/Julho de 1992. p. 7; “Coluna cultural”.

In:

Folha do Professor. Agosto/ Setembro de 1992. p. 5.

¹⁹ “Moção de Apoio”. In: *Folha do Professor*. Março/Abril de 1992. p. 2

²⁰ *Folha do Professor*. Abril de 1991. Capa; *Folha do Professor*. Julho de 1995. Capa.

²¹ “A greve na escola pública”. In: *Folha do Professor*. março/abril de 1992. p. 7; “A greve dos metalúrgicos é justa”. In: *Folha do Professor*. setembro/1994. p. 2; “A verdade sobre o petróleo”. In: *Folha do Professor*. julho/1995. p. 3; “Terror em Rondônia”. In: *Folha do Professor*. Setembro/1995. p. 7; “Reforma Agrária, um imperativo; “Luta pela terra: uma caminhada histórica”. In: *Jornal do Professor*. maio/1997. pp. 2-3 e capa da edição.

²² “Trabalhadores franceses querem aposentadoria aos 55 anos”. In: *Jornal do Professor*. Fevereiro/1997. p. 12; “Professores argentinos mantêm greve de fome”. In: *Jornal do Professor*. Agosto/1997. p. 13; *Jornal do Professor*. Agosto de 1997. p. 16.

²³ A respeito do debate teórico-metodológico sobre as relações entre memória, história e identidade, sugerimos a leitura dos seguintes textos: Halbwachs, 2013; Hobsbawm, 1998; Le Goff, 1992; Portelli, 1998.

²⁴ Comissão Pró-CUT. “O que é uma Central Sindical e o que é a CUT”. Encarte do Plebiscito de filiação do Sinpro à CUT. p. 4 Acompanhou a *Folha do Professor*. Janeiro/Fevereiro de 1992.

²⁵ “Coluna cultural”. In: *Folha do Professor*. Junho de 1993. p. 6; “Curso de Espanhol”.

In: *Folha*

do Professor. Novembro de 1993. p. 2; “Curso de Espanhol”. In: *Folha do Professor*. Janeiro de 1994. p. 7; “Curso de Espanhol”. In: *Folha do Professor*. Abril de 1994. p. 2; “Curso para professores de Pré-escolar e CA.” In: *Folha do Professor*. Janeiro de 1994. p. 7 ; “Cursos e Oficinas de Capacitação”. In: *Jornal do Professor*. Fevereiro de 1997. p. 8; “Sinpro-Rio realiza novos cursos de capacitação”. In: *Jornal do Professor*. Fevereiro de 1997. p. 8.

²⁶ “Uma noite de festa”. In: *Folha do Professor*. Março de 1995. p. 3; “2º Concurso de Contos do

Sinpro-Rio”. In: *Folha do Professor*. Setembro de 1995. p. 3; “III Concurso Literário de Contos e Poesias do Sinpro-Rio”. In: *Jornal do Professor*. Fevereiro de 1997. p. 8; “III



Concurso Literário de Contos e Poesias do Sinpro-Rio”. In: *Jornal do Professor*. Maio de 1997. p. 8.

²⁷ “Festival de música”. In: *Folha do Professor*. Julho de 1994. p. 7; “Sinpro-Rio realiza o II Festival de Música Estrangeira”. In: *Jornal do Professor*. Maio de 1997. p. 8.

²⁸ “Atividades do Departamento de Educação e Cultura”. In: *Jornal do Professor*. Julho de 1998. p. 4

²⁹ “Concurso de Monografia Brasil Rotário para Professores”. In: *Folha do Professor*. Setembro de 1994. p. 11.

³⁰ “Internet. O impacto das novas tecnologias de informação sobre o ensino e os professores”. In: *Jornal do Professor*. Fevereiro de 1997. p. 14.

³¹ “O professor hoje e as tecnologias educacionais”. In: *Jornal do Professor*. Julho de 1997. p. 14.

³² *Folha do Professor*. Especial. Janeiro de 1996. p. 8.

Referências bibliográficas

Coelho, E. *Uma esquerda para o capital: o transformismo dos grupos dirigentes do PT (1979-1998)*. São Paulo: Xamã; Feira de Santana: UEFS Editora, 2012.

Frigotto, G. *A produtividade da escola improdutiva*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Gramsci, A. *Cadernos do Cárcere*. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

Cadernos do Cárcere. v. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

Cadernos do cárcere. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

Halbwachs, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2013. HOBBSAWM, E. “Não basta a história de identidade”. In: *Sobre a História*. São Paulo: Companhia das Palavras, 1998. p. 281-292

Le Goff, J. “Documento/Monumento” In: *História e Memória*. São Paulo: Unicamp, 1992.

Lênin, V. I. *Que fazer?* 1902. In: *The Marxists Internet Archive*. Tradução por: pcb.org.br/portal/docs/quefazer.pdf Último acesso em 07/05/2018.

Marques, G. *O novo sindicalismo. A estrutura sindical e a voz dos trabalhadores*. Rio de Janeiro: ADIA, 2005.

Moraes, D. *O imaginário vigiado. A imprensa comunista e o realismo socialista no Brasil (1947-1953)*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.



Oliveira, M. M. *Os empresários da educação e o sindicalismo patronal: o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado do Rio de Janeiro (1944- 1990)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

Oliveira, T. B. "Internacionalismo, raça e nacionalidade na propaganda anarquista durante o processo de formação da classe operária no Brasil". In: GOLDMACHER, M. (org. et al.). *Faces do trabalho: escravizados e livres*. Niterói: EdUFF, 2010.

Portelli, A. "O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana, 29 de junho de 1944): mito e política, luto e senso comum." In: Amado, J. e Ferreira, M. *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1998.

Rummert, S. M. "Entidades Representativas dos Interesses do Trabalho: Expressão da Hegemonia do Capital?". In: Mendonça, S. R. *O Estado Brasileiro: Agências e Agentes*. Niterói: EDUFF / Vício de Leitura, 2005. p. 127- 140.



Narrativas da desigualdade: processos macrossociais, experiências subjetivas e as semânticas da educação

Arilda Arboleya
Monique Torcate Matias
Sthefanie Lhorente

Resumo

O presente trabalho objetiva analisar dinâmicas amplas da desigualdade social experimentada no Brasil, perscrutando processos macrossociais, históricos e políticos em trajetórias e experiências de sujeitos individuais, assumindo para tanto, a educação como objeto heurístico. Emprega-se nesse exercício entrevistas em profundidade aplicadas ao mapeamento de algumas trajetórias iconográficas do entrelaçamento entre opções políticas, condições estruturais e ações individuais que configuram o arranjo da desigualdade. Para além do clássico impasse “mobilidade” ou “reprodução”, resulta de tal esforço a localização da educação enquanto um potencial disruptivo da desigualdade no plano particularmente simbólico, na medida em que por ela se conforma um tensionamento do consenso moral que naturaliza as assimetrias sociais.

Palavras-chave: educação, desigualdade, trajetórias, opções políticas.

Introdução

A história do Brasil é a história de uma dinâmica continuada de reposição das desigualdades, sequencialmente reelaboradas numa articulação entre intercursos macroestruturais e simbólicos que configurou-se, *ab initio*, no *modus operandi* da distribuição da posse de terras ainda no Brasil Colônia, conformando uma lógica estamental que permaneceu e se reinventou em novas formas a cada novo avanço no processo socio-histórico nacional (Fernandes, 2010).

Nesse intercurso, constituiu-se um quadro estável de desigualdade social, ao ponto de se poder considerá-la, em suas múltiplas dimensões, a condição estruturante da sociabilidade nacional (Cardoso, 2019). Ao longo do percurso histórico brasileiro, houve desenvolvimento econômico, transformações produtivas, reconfigurações político-institucionais e complexificação social, mas manteve-se assimétrico o acesso aos elementos nucleares que conformam as hierarquias sociais no país. Historicamente também, a universalização da educação escolar é apresentada como elo para superação desse quadro. Investindo-a de diversas configurações, diferentes



perspectivas políticas e intelectuais recorrentemente mobilizam a educação como “salvação nacional” desde os tempos imperais, embora esse discurso nunca tenha se materializado em prática política.

Essa dupla continuidade gestou um campo analítico também recorrente no pensamento social brasileiro em torno da relação de causalidade entre tais fatores, ativa desde os anos 1930 que se consolida na agenda científica a partir dos anos 1970 e se mantém mesmo após a abertura progressista recente, fomentando uma gama de estudos que apresentam a seletividade do alcance escolar como fator determinante da não mobilidade social dos pobres e, com ela, da manutenção da desigualdade.

No entanto, particularmente desde a expansão dos escritos de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2018; 2014), tal abordagem concorre com perspectivas críticas acerca da universalização do acesso à educação enquanto instrumento de superação da desigualdade, ponderando que: I) não basta universalizar o sistema de ensino para que haja acesso real a educação; II) o acesso à educação, ainda que de qualidade, não garante mobilidade social; III) a própria educação é fator reprodutor das desigualdades. Emergem nessa chave estudos sobre currículo, processo de ensino, qualidade escolar, dinâmica pedagógica, efeitos da reestruturação produtiva, relação seletiva entre escolaridade e renda, condicionantes regionais, peso da origem social no processo de escolarização.

Embora tributárias de grande importância, majoritariamente orientadas numa perspectiva macrossocial e estatística, ambas matrizes tendem a negligenciar um eixo analítico capital para o entendimento da relação educação/desigualdade: a dimensão dos operantes simbólicos intersubjetivos, cruciais na dinâmica de manutenção ou mudança social; na configuração da convenção autorizadora/negadora da desigualdade; na apreensão do papel que a educação pode ou não desempenhar na alteração desse quadro. Usufruindo, portanto, dos ganhos daquelas perspectivas, esse trabalho propõe um olhar guiado pela ponderação desses operantes intersubjetivos no processo social.

Fundamentação do problema

Propondo uma análise (ainda imatura) das dinâmicas amplas da desigualdade produzida na interrelação entre processos macrossociais, políticos e intersubjetivos, interessa-nos investigar como os sujeitos experimentam, percebem e processam essa desigualdade em seus percursos de vida; como se relacionam com as dimensões



simbólicas que desenham os sentidos da desigualdade; que forças mobilizam no devir socio-histórico, e que papel ocupa a educação nesse movimento. Tal gama de preocupações se afina no reconhecimento do sujeito como elo da rede de interdependências que configura o processo social amplo e, com ele, a própria desigualdade, assumindo como base a teoria de N. Elias.

Entre os muitos elementos que sua teoria condensa, chamamos atenção para o conceito de auto-imagem (o *habitus*) que o autor propõe, diretamente relacionado ao campo de possibilidades projetadas na noção de posição social de origem (ponto de partida). Com tal matriz conceitual, Elias (1994) analisa o modo como cada sujeito é influenciado pela posição histórica e social em que ingressa no mundo, na medida em que essa posição original doa-lhe uma rede de relações imediatas que está relacionada à ampla rede material e política operante. Assim, partindo de um ponto (histórico e social) específico, com seus condicionamentos específicos, os indivíduos assumem posições, comportamentos, atitudes, agem e se relacionam com o meio social, tensionando a própria realidade que os condicionam. Nessa rede de interações encontra-se a engrenagem da reprodução social, mas também o movimento reflexivo da mudança, ambos inscritos na maneira como a sociedade é compreendida e na maneira como os próprios sujeitos se compreendem – a auto-imagem que projetam de si em meio a composição social num arranjo entre vergonhas, constrangimentos, necessidades e possibilidades, conformado em torno do padrão social que cada nova geração encontra pré-estabelecido.

Há, assim, uma complexidade no processo social que se desenha entre regulação e emancipação relativas: partindo de suas posições sociais originais, os sujeitos vão *negociar* com a realidade (desigual) onde existem e consigo mesmos, agindo dentro de determinadas barreiras e até certos pontos, numa dinâmica que é “elástica; nunca, porém, é ilimitada” (Elias, 1994, p. 50). As contenções da rede de interdependências são, portanto, modificáveis, mas somente até onde a própria estrutura dessa interdependência o permita. Essa rede é tecida nas cadeias de vergonhas e constrangimentos herdadas das gerações anteriores e é modificada pelas e nas tensões (necessidades) específicas de cada contexto social e histórico que movem os padrões de vergonhas e constrangimentos. Transpondo essa chave para a questão da desigualdade, cada momento socio-histórico condensa uma dada dimensão de desigualdade, mas também seu tensionamento a partir das necessidades que se



levantam, movendo os patamares aceitáveis e os pontos de reação que serão processados politicamente ou reacomodados em outras elaborações.

Partindo desse escopo teórico, para desvendar a relação educação/desigualdade não basta analisar como o sistema macrossocial pesa sobre os sujeitos num exercício reprodutor ou, tão pouco, considerar o comportamento social enquanto escolhas livres de sujeitos que por si próprios estariam investidos da força para mudar sua realidade. Aquela relação está contida na interdependência entre os fatores socioestruturais, as opções políticas e o processamento intersubjetivo que, juntos condicionam, em cada momento histórico, os padrões de constrangimentos, de necessidades e possibilidades, alcançando assim múltiplas dimensões de desigualdades e de tensionamentos delas.

É nesse sentido que Elias localiza o processo social como um processo socializador continuado, que contém em si – por essa rede entrelaçada de ações e interações entre os elos cuja relação conforma a estrutura – o devir-histórico de uma mudança social cadenciada, que contém o passado no presente. A influência que cada sujeito recebe ou exerce em seu percurso socializador é marcada pela posição de ingresso no fluxo do processo social e se configura na relação entre “identidade eu” (indivíduo) e “identidade nós” (sociedade) que, ressalta Elias, são mutuamente referidas nas dinâmicas de expectativas e necessidades e, por conseguinte, não são entidades estanques e não se estabelecem de maneira definitiva. O processo de individualização é correspondente e interrelacionado ao processo societário de que o sujeito participa, de modo que a composição da autoconsciência (*habitus*) é fator determinante da ordem social. Assim, a mudança social ocorre na medida em que os sujeitos, avaliando os padrões pré-estabelecidos em relação à contemplação de suas necessidades, provocam uma “desarticulação dos velhos grupos” identitários ou uma “mudança na posição social” desses sujeitos em suas funções, numa dinâmica reticular onde novas ideias são interpostas às antigas ideais, e essa relação entre duas matrizes é que dá a direção da conformação social (Elias, 1994, p. 29).

Como o próprio Elias deixa entrever, um dos fatores capitais dessa *negociação* dos sujeitos com tais padrões – e por conseguinte, com suas condições sociais de desigualdade – é a educação, tanto no sentido do aprendizado social quando no sentido específico da escolarização: o campo de relações, possibilidades e sensibilidades que ela fornece aos sujeitos, informando tensões sobre a rede e suas configurações (desiguais), tornam-se instrumentos de navegação social para os sujeitos. Ela se



constitui, assim, como eixo de socialização e, por conseguinte, objeto heurístico da relação entre o macroprocesso social e o microcosmo da experiência subjetiva.

Nesse sentido recorreremos à Bernard Lahire (1997). Pensando as experiências educacionais de sujeitos em situações de desvantagem social, o autor recomenda analisar a relação educação/desigualdade a partir de uma “antropologia da interdependência” que considere os fatores que configuram a experiência, condensando singularidade e generalidade, o micro e o macro, estruturas cognitivas individuais e estruturas objetivas. É nesse exercício que se pode perceber o movimento de resignificação dos padrões pré-estabelecidos ou das disposições culturais “herdadas”, quando as experiências tensionam a cadeia mecânica de “transmissão cultural” direta.

Existem disposições culturais originais que podem ou não ser incorporadas pelos indivíduos, em maior ou menor grau, de modo que a análise da extensão educação-desigualdade impõe observar os processos de condensação dos padrões de comportamento através da observação das configurações familiares em suas práticas peculiares. Os resultados individuais obtidos na trajetória educacional dos sujeitos em situação de desvantagem social não são, assim, condicionados imediatamente nessa situação origem (pobreza), mas na “rede de interdependências familiares” que constitui seus esquemas primários “de percepção, de julgamento, de avaliação” (Lahire, 1997, p. 19), conformando suas reações e adaptações em contexto escolar, pois “a estrutura e a forma do comportamento de um indivíduo dependem da estrutura de suas relações com os outros indivíduos” (Elias, 1994, p. 103).

Convém, assim, focar a relação das famílias com a educação e seus efeitos sobre os educandos, ponderando configurações singulares que combinam de modo diferenciado traços gerais, no que diz respeito I) às “formas familiares de cultivo da cultura escrita”; II) às “condições e disposições econômicas” em relação à educação dos filhos; III) à “ordem moral doméstica”; IV) às “formas de autoridade familiar”; e V) às “formas familiares de investimento pedagógico” (Lahire, 1997, p. 20). Combinações possíveis desses fatores perfazem configurações sociofamiliares específicas que constroem os elementos condensadores da experiência social e escolar, traçando os caminhos pelos quais os sujeitos lidam com os condicionantes sociais que experimentam.

Dessa forma, resultados e comportamentos escolares e sociais na desigualdade só se explicam em uma situação de interação de redes de interdependência das quais os sujeitos participam, “tramadas por formas de relações sociais mais ou menos harmoniosas ou contraditórias” e instáveis (Lahire, 1997, p. 38). Nessa trama, os



sujeitos reconhecem suas realidades e suas competências ou habilidades, constroem maneiras de ser e as acionam em determinadas circunstâncias para processar aquela mesma realidade, não de modo mecânico, porque são “seres sociais” que recebem disposições de um meio social onde existem, mas podem resignificá-las, em maior ou menor grau.

Isso, no que diz respeito ao existir em situação de desigualdade, é algo extremamente significativo, pois recupera a lógica dinâmica do social e permite pensar também de modo dinâmico a ação dos operantes simbólicos intersubjetivo no processo de mudança ou manutenção social (individual e coletivamente), bem como o papel da educação nesse imbróglia, numa lógica não estatística. Ou seja, ao invés de priorizar numa chave macro o modo como uma situação de desvantagem social tende a implicar em defasagem educacional e, logo, em reprodução da desigualdade sistêmica, tal chave analítica nos permite ponderar acerca do modo como a inserção do sujeito na rede escolar/educacional pode constituir-se em fator de resignificação dos operantes simbólicos intersubjetivos que condensam padrões sociais naturalizados das desigualdades, tensionando-as.

Desse modo, ao tensionar a ideia de transmissão cultural como condicionante da relação sucesso/fracasso escolar, Lahire nos fornece ferramentas para pensar o papel da educação na configuração social da desigualdade a partir das “condições de interdependência que estão no princípio da produção das competências, saberes, disposições de um indivíduo determinado” (Lahire, 1997, p. 64), que configuram suas bases sociocognitivas. Cabe assim lembrar que os sujeitos atribuem sentido às relações sociais de que participam, ajudando a construí-las e/ou transformá-las no curso de suas experiências.

Valendo-nos desse arcabouço teórico, passamos a analisar trajetórias de sujeitos aleatórios que experienciaram a desigualdade em contextos socio-históricos diversos perscrutando a gama de possibilidades que a relação educação/desigualdade encerra, se considerados os processos subjetivos das experiências dos sujeitos em interdependência, as barreiras estruturais, as configurações políticas e os condicionantes da rede de socialização.

2. Metodologia

A pesquisa se estrutura na análise de narrativas de vida de quatro atores icônicos da vivência da desigualdade e da instrumentalização da educação nesse



intercurso, com vivências distintas, em períodos e lugares distintos: uma agricultora aposentada, uma corretora de imóveis de centro urbano, um professor universitário e uma estudante faxineira. Mais do que a dimensão estrutural dispersa entre as estatísticas, tal estratégia fornece instrumentos para perceber a dimensão dos operantes simbólicos da desigualdade e de seu enfrentamento através da educação, na medida em que revela sua instrumentalização não apenas no campo econômico, mas na configuração dos sentidos e semânticas sociais, como instrumentos disruptivos do consenso desigual. Empreende-se, assim, uma “sociologia da cognição”, como a nomina Bernard Lahire (1997).

Resultados e discussões

“Desde a barriga da minha mãe já comecei apanhando da vida... meu pai batia nela. Eu estava com oito meses de gestação, meu pai bateu muito nela, machucou tudo... e eu estava ali, na barriga dela. Eu nunca conheci meu pai, só por foto. Ele foi embora...”

Assim Ana inicia a narrativa sobre sua trajetória de vida. Agricultora aposentada, nasceu no interior de São Paulo em 1944. Passou sua infância e adolescência em uma estância rural distante seis quilômetros da vila urbana mais próxima de sua casa, onde morava com a avó, tios e primos. A família era formada por descendentes de imigrantes italianos sem escolaridade que se encontravam em decadência econômica, de modo que sua infância fora marcada por aguda pobreza, como se pode apreender em vários trechos de seu relato que emergem com singela amargura.

A propriedade da família fora sendo desmembrada aos poucos entre dissidências familiares e dívidas com bancos. No entorno se formavam grandes fazendas de criação de gado cuja expansão coincide com o movimento de aceleração urbana e migração dos pequenos proprietários de terras para as cidades. Como rememora Adalberto Cardoso (2019), a cidade se tornava um baluarte de expectativas de melhora de vida para as populações pobres interioranas frente a ausência opcional do Estado em regular o trabalho rural, acompanhado do pauperismo que marcava o ambiente. Nesse pauperismo Ana se formou e experimentou suas amarguras, por vezes iconizadas em momentos trágicos como o de ter carregado a prima doente em seus braços por seis quilômetros até a farmácia buscando socorre. Sem o conseguir, fez o caminho de volta com a criança em óbito.

Trabalhou como boia-fria em grandes fazendas até o casamento aos 17 anos, quando seguiu trabalhando duramente na roça com o marido em fazendas e sítios de terceiros. Somente 20 anos mais tarde o casal conseguiria, migrando para região ainda não desbravada, comprar sua própria terra, onde a pobreza não foi menor.



Além da desigualdade de renda, sua trajetória foi também fortemente marcada pelas construções sociais da desigualdade de gênero, que retirou dela a possibilidade de decidir sobre sua própria sorte, o que aparece muito forte em seus relatos ter que se trancar no quarto se algum homem se aproximasse da casa, sobre ter que se submeter às escolhas e práticas do marido, tendo da própria avó a desaprovação à qualquer tentativa de reação. Nessa trama, Ana teve sete filhos dos quais fez a única razão de seu existir.

Mas e processo educacional? Como aparece nessa trajetória? Naquelas condições materiais e simbólicas, naquele contexto social e histórico, o campo de possibilidades fez-se restrito: Ana não chegou a concluir a quarta série primária. Observa-se claramente em seu relato sobre a vida escolar a amarração das dinâmicas políticas, estruturais e subjetivas da desigualdade, agindo na configuração de sua “identidade eu” em relação à “identidade nós” no contexto socio-histórico onde fez-se. Politicamente, em plena a retomada democrática pós-1945, no influxo ideológico do desenvolvimentismo e em meio a um novo movimento legislativo pró-educação, o relato evidencia a opção política prática pela não escolarização dos pobres, dada a ausência de políticas públicas de acesso escolar no meio rural, onde ainda residia a maioria da população nacional. Isso fica explícito nas falas sobre a distância escola/casa e sobre os desafios que o percurso cingia:

“A gente tinha que ir andando seis quilômetros para chegar na escola. Tinha que sair muito cedo... Não tinha calçado... as vezes só um chinelinho. No inverno os pés queimavam do frio, no verão, por causa do sol quente na terra de areia... Era muito sofrido e eu tinha muito medo: tinha boidas na estrada, com vacas brabas...”

Essas frases expõem a sobreposição de elementos estruturais (o movimento socioeconômico amplo que configura a condição de pobreza) e políticos (a não produção de condições de acesso escolar) na conformação do um arranjo da desigualdade experimentado por um sujeito social feminino num dado lugar (zona rural) e num dado tempo (anos 1940/1950). Nessa “posição social de origem”, a experiência social de Ana trabalhou com operantes simbólicos de diversas naturezas, principalmente as dimensões da consciência da pobreza e das construções sociais de gênero, que exerceram peso conformador da postura de alguém que foi ensinada a ser subserviente e se sentir inferior.

O processo escolar que poderia ter fornecido instrumentos para a resignificação desse padrão foi estrutural e politicamente embarreirado. O campo de compensação seria uma configuração familiar pró-escolar, mas o relato de Ana não evidencia nenhum sequer



dos arranjos Que Lahire (1997) aponta como possíveis potencializadores do sucesso escolar em condições desfavoráveis. Junto a isso, a própria experiência em sala de aula emerge traumática na narrativa. Ana conta que não ia bem em matemática, não conseguia aprender o conteúdo e tinha muito medo da professora, que humilhava e agredia os alunos: “uma vez ela puxou tão forte a orelha de um menino que chegou descolar. Escorreu sangue dele. Aí eu não quis mais ir... já estava muito difícil... eu estava ficando mocinha...”. Soma-se aí, novamente, O aspecto sociocognitivo a respeito da condição feminina: mulher não estuda.

Ana lamenta não ter “aprendido um corte e costura”, sua maior ambição e seu horizonte de ascensão social. Ela via a profissão como de status dentro do ambiente social que vivia e, em contrapartida, se via como inferior por ser trabalhadora da roça, “uma pessoa que não sabe fazer nada... que a vida inteira só pode fazer foi puxar o cabo da enxada... não tive mais chance nenhuma na vida...”. Entretanto, esse não acesso aos seus sonhos foi ressignificado como mote de sua condição de mãe. A educação que não teve fez-se pauta de defesa para os filhos, para o que fez sacrifícios, trabalhando à exaustão na roça para que o filho mais velho pudesse cursar o “2º grau”, à época, um grande feito. Também com sacrifício pessoal, garantiu à duas filhas a possibilidade de fazer o curso de costureira que ela não pôde, movimento por ela visto como oferta de condição de ascensão, respeitabilidade e autonomia para as filhas, que ela não teve. Embora não tenha participado ativamente da educação escolar dos filhos, frequentando reuniões de pais (onde o marido ia) ou ajudando nas tarefas escolares, por sentir-se incapaz, Ana sempre valorizou o processo escolar de seus filhos na dinâmica da “ordem moral doméstica” e das “formas de autoridade familiar” de que fala Lahire (1997). As oportunidades que não teve, defendeu para seus filhos, para que fossem “alguém na vida”. Por isso, fala com orgulho do filho mais novo que é professor universitário e que considera muito inteligente.

Assim, ao falar sobre sua trajetória escolar, Ana fornece uma chave cognitiva acerca de sua realidade social na pobreza carregada de uma semântica negativa e da localização da educação dos filhos como caminho para que eles não experimentassem a mesma condição de submissão e inferiorização pela qual ela mesma havia se feito. Esse relato forte expõe as dinâmicas do movimento reticular que é o existir em sociedade: o peso do arranjo político estrutural sobre o indivíduo, o tensionamento possível desse arranjo dentro das cadeias da desigualdade.

Pensando nesse tensionamento, outro “ser social” cuja exposição da trajetória é iconográfica do movimento analítico que aqui empreendemos é Marisa, corretora de



imóveis residente em cidade metropolitana do sul do Brasil. Mulher brasileira de 51 anos, nasceu e cresceu no interior do estado Paraná. Iniciou seus estudos aos 9 anos de idade porque, antes disso, cuidava de sua irmã mais nova para que o restante da família pudesse trabalhar. Nesse período, o Brasil iniciava seu processo de enfraquecimento da Ditadura Militar instaurada em 1964. Em 1977, Ernesto Geisel, presidente militar da época, adiou a abertura política por meio do “Pacote de Abril”, um conjunto de medidas tinha como objetivo dar ao partido do governo o controle do Legislativo e conter o avanço oposicionista.

Como morava no interior, Marisa diz não ter sentido diretamente as consequências da Ditadura em sua vida educacional. Porém, a postura rígida e autoritária das professoras que trabalhavam na escola onde ela estudou era nítida. Ainda que relate isso de maneira naturalizada, percebemos em sua fala ideais que eram repetidos nas escolas neste período com o intuito de ser internalizados pelos alunos, como por exemplo a ideia de que as crianças boas concordavam com a postura violenta das professoras para com os alunos que tinham um mau comportamento ou se negavam a obedecer, ainda que tal postura envolvesse violência física:

“[As professoras] eram rígidas, bem firmes, e utilizavam uma régua pra dar correção nos alunos que às vezes conversavam ou faziam algo errado. Elas usavam a régua e batiam nas mãos e nas costas. Mas eu gostava muito delas, nunca tive problemas, uma das minhas irmãs, a mais velha, teve problemas, não quis mais saber, porque brigou com as professoras por elas serem enérgicas com aqueles que não gostam das coisas corretas e acabou querendo revidar, onde não deu certo. Mas eu não tive problemas.”

Terminar o segundo grau (o equivalente ao atual ensino médio) foi uma tarefa difícil. Marisa conseguiu um emprego no maior supermercado da região e, como trabalhava o dia todo, no fim do dia mal tinha forças para ir à aula. Além disso, estava com dificuldades na disciplina de Física e por tais fatores ela decidiu parar com os estudos. Não compareceu à aula por uma semana e o diretor e alguns professores foram até seu trabalho para convencê-la a voltar, sugerindo trabalhos escolares para que ela recuperasse nota. Segundo Lahire (1997), as relações interdependentes do indivíduo no seu processo educacional estão sempre suscetíveis às transformações. A ausência de investimentos econômicos (por opção governamental/política da época) e culturais (advinda do meio familiar) se traduziu em dificuldade para concluir seus estudos de modo que, somente diante do incentivo e do acompanhamento de seus professores, Marisa incorporou as disposições culturais que seriam necessárias para a concluir seu processo educacional. As dificuldades, porém, foram muitas: “se eu não tivesse



concluído o ensino médio na época, não sei se teria ânimo pra voltar, pra concluir agora”, relata.

Marisa mudou-se para a capital do estado no ano de 1989, período em que o Brasil iniciava seu processo de redemocratização. Prestou vestibular mas nunca soube o resultado, pois não sabia como buscar tal informação na época. Anos depois, com 39 anos de idade, ingressou no curso de Direito, mas antes que concluísse precisou trancar a faculdade por conta de problemas familiares e financeiros. Agora, um pouco mais estabilizada economicamente, retomou o curso e trabalha como corretora de imóveis e motorista de aplicativo para pagar a faculdade. Em relação aos objetivos do seu curso, Marisa afirma: “mesmo que eu não venha a advogar, o que eu já aprendi, eu já tenho executado e já tem valido a pena em termos de orientação jurídica”. Balizando esse processo, a entrevistada defende que ter uma boa educação é fundamental para evitar sofrimentos, não somente em relação às questões financeiras:

“[...]se tivesse um investimento maior em educação, nós teríamos menos problemas. E infelizmente [falta] o olhar dos presidentes, de quem tem a força maior, que teria que ser a força maior do povo, mas não é. Infelizmente eu vejo que falta investimento, falta divulgar pras pessoas deixarem de ser tão leigas, pra buscarem o conhecimento, ler, se informar pra sofrer menos. A vida fica muito mais leve quando você tem conhecimento.”

Essa percepção nos leva a ponderar que, diante da realidade brasileira, se faz por necessário a audição delicada dos sujeitos para captar o impacto educacional e sociopolítico em sua vida. É nesse exercício que trazemos nossa terceira entrevistada: Lucia, uma jovem de 34 anos, mãe, diarista e estudante, residente de cidade litorânea conhecida pelos altos índices de desigualdade, pobreza e exclusão social. Durante sua entrevista é notável o discurso de um modelo comum de estrutura familiar, composta de seres subdividindo suas tarefas e ações em comunidade. A educação nesta estância se designa familiar com ensinamentos voltados a formar um ser pronto e preparado a viver na estrutura social competitiva.

Em seu relato não emerge uma memória de desvantagem social na infância, a qual é apresentada como feliz e proveitosa, com brincadeiras e lembranças positivas:

“A minha família tipo tem uma estrutura boa, meus pais eles são casados a praticamente 40 anos. A gente morou em Curitiba, daí a gente veio e passou um tempo em Paranaguá e depois a gente retornou. Eu lembro que tinha a casa do meu Vô bem pertinho da nossa casa, na mesma rua, e tinha uma chácara atrás e eu ficava mais nessa chácara, tipo pegando fruta, subindo em árvore essas coisas”.



A educação familiar deixa de ser um foco em sua fala quando o passar dos anos, ou seja, conforme relata as suas vivências com relação a idade e fases da vida, o foco na educação que obteve na família deixa de ser protagonista em suas palavras. Um exemplo é a uma certa revolta em seu discurso quando adentra a etapa da adolescência. Mais à frente da entrevista ela nos revela a atribuição desta revolta a um ciúme que sentia do pai, a quem ela amava muito e passou a se sentir secundarizada na relação com uma irmã. Durante esta fala é notada uma mudança de significado no termo educação em sua vida, a qual deixa de ser familiar, de afeto, para educação resumida em escolar, acadêmica. Nessa narrativa, não há atribuições a adjetivos negativos a essa experiência em relação aos agentes educacionais, mas há um sentimento de arrependimento em não ter se dedicado antes aos estudos, tendo se perdido na falta de perspectiva de vida que o meio apresentava.

Ainda assim ela relata uma presença firme de seu pai durante a maioria de seus episódios de vida, de modo que sua estrutura familiar é um de seus pilares de sustentação mais notável. Ao revisarmos a trajetória de vida de Lucia, podemos perceber que fatores em determinados momentos lhe fazem promover mudanças em sua vida. Deste modo, e ao analisar e comparar com os fatores dominantes presente na sociedade brasileira, emerge a questão da desigualdade e a responsabilidade do Estado com ela:

“Tipo a gente tem possibilidade de... tem muitas pessoas que não tem nada e as pessoas que têm muito consegue cada vez adquirir mais e a pessoa que não tem nada não consegue. Você não tem possibilidade de adquirir nada... o governo responsável, eu acho assim, não ajuda a pessoa a conseguir...”

A relação de Lucia com o mundo é comum ao de diversos brasileiros. Em sua trajetória podemos dizer que houveram determinadas situações específicas e marcantes que se pautaram não somente em iniciativa pessoal, mas de reproduções de sistemas presentes em sociedade, as quais, se modificam conforme a realidade de cada indivíduo. No caso em questão, os traços sociais de desigualdade sendo eles, de classe, gênero e idade, nos levam a pensar: qual foi o papel da educação sobre estes traços em sua trajetória?

Em seu discurso ela nos indica, que a educação tem papel fundamental no indivíduo como agente formador do ser humano, colocando que, sua construção como ser social é resultado das imersões somativas das influencias que obteve desde criança, e que ainda somam com as que a influenciam atualmente, ou seja, a educação é um agente



formador de caráter contínuo e protagonista da constituição de ser humano. Ela ainda nos relata que há também uma inversão da visão nos papéis educativos pois, não somente se aprende convivendo sozinho, com seus pensamentos e ideais pessoais, mas que há também a possibilidade de educar com a reprodução do que viveu e aprendeu valorizando seus contextos familiares e acadêmicos, com as ações significativas de ensinar. Ações estas pautadas nas influências de sua trajetória educacional passando para seu filho um modelo constituído com parte da educação que obteve em sua vida e ideais que ela julga saudáveis na sociedade atual, modelando um ambiente propício de educação com papel de formação positiva de indivíduos pensantes e bem estruturados.

Por fim, um último exercício analítico nos traz a narrativa de Renato. Jovem brasileiro de 32 anos, homossexual que nasceu no interior do Paraná, cresceu em uma configuração tradicional de família, formada por mãe, pai e dois filhos:

“Eu sou filho, professor, aluno, companheiro, eu sou um monte de coisa. Então é difícil falar quem sou, mas hoje sou professor universitário. Acho que meu trabalho define a minha função, me define enquanto sujeito, enquanto pessoa na sociedade. Então o trabalho faz parte hoje da minha identidade pessoal.”

Renato iniciou sua vida escolar no início dos anos 90, quando a Constituição Federal de 1988 havia sido recentemente elaborada e era recente o processo de redemocratização no país, tendo seu início em 1989. Em meados dos anos 90, houve também a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Todas as mudanças mencionadas tiveram seu peso no que tangente à ampliação do acesso e melhorias no financiamento do ensino durante o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso.

Hoje Renato vive em Curitiba e é professor universitário. Em relação a sua situação atual, Renato acredita que sua escolha profissional, para que seu sonho de ser professor se tornasse possível, Renato enfrentou diversas situações em seu meio educacional e familiar. Sua família não tinha condições financeiras suficientes para arcar com os custos de um colégio particular, porém, a madeireira onde seus pais trabalhavam na época concedia este benefício aos filhos dos funcionários. Portanto, Renato teve acesso à educação privada até a quarta série, assim denominada na época. A partir daí, concluiu o ensino fundamental e médio em escola pública. De acordo com Renato, sua mãe sempre teve sua atenção e sensibilidade voltadas à educação de seus filhos, isso ocorreu de forma positiva e significativa dentro da dimensão simbólica de



sua dinâmica social. Apesar da situação financeira precária, ambas as condições (acesso privilegiado e apoio familiar) serviram como filtro de mobilidade social. O pai de Renato, entretanto, ressaltava sobre a importância dos filhos acompanharem o trabalho na madeireira, justificando que estudar seria uma "perda de tempo". Para Lahire (1997), diante da constituição das identidades sexuais, as mulheres frequentemente são encarregadas pelo gerenciamento do lar, bem como pela educação dos filhos. Nesse sentido, percebe-se o efeito positivo da aproximação dos princípios da mãe de Renato aos da escola.

Os pais de Renato tiveram acesso à educação somente até a quarta série e, apesar da escolaridade semelhante, é possível perceber as diferenças na concepção de educação para cada um. Suas vivências anteriores foram estruturantes para que cada um tivesse uma ideia diferente do significado de estudar. Para o pai, não era tão importante uma vez que ele, sem estudos, conseguiu emprego. Já para a mãe, os filhos deveriam estudar tudo o que a ela foi negado no passado. Diante disso, Renato e seu irmão receberam a mesma educação, tanto com os incentivos para o trabalho advindos do pai, quando os incentivos para os estudos advindos da mãe, a qual trazia para casa diversos tipos de papéis e cadernos que não passaram no teste de qualidade da madeireira, no intuito de que seus filhos utilizassem esses materiais para seus estudos, como forma de incentivo. Renato gostava de desenhar e escrever em tais papéis, apesar de seu pai achar que tudo não passasse de uma brincadeira sem utilidade.

Sua trajetória pessoal foi marcada pelo acesso à educação, atrelado ao incentivo aos estudos, e isso foi fundamental para que Renato de fato tivesse a opção de escolher continuar estudando, o que resultou em uma trajetória educacional de "sucesso", uma vez que ele concluiu o ensino superior, o mestrado, a especialização em Metodologia da Educação do Ensino Superior e o doutorado. Renato tinha o sonho de realizar parte do seu doutorado fora do país, no entanto, quando estava encaminhando a documentação com uma instituição de ensino superior da Inglaterra, houve o congelamento do programa de bolsas para o exterior pelos órgãos governamentais brasileiros, realizado no período pós-impeachment que deu fim ao governo de Dilma Rousseff e a posse de Michel Temer como presidente interino.

À luz a teoria de Lahire (1997), Renato incorporou as disposições culturais projetadas pela sua mãe, a qual mesmo sem estudos incentivou seus filhos fortemente nesse sentido. O irmão de Renato acabou seguindo os passos do pai e, com isso, terminou o ensino médio quase que forçosamente. Mas Renato afirma que *optou* por continuar com



seus estudos. Para que Renato tivesse tal oportunidade de escolha, diversos fatores foram estruturados de forma positiva: o período histórico e político vivido, a rede de interdependência familiar envolvendo seu bom relacionamento com sua mãe e a educação privada da qual teve acesso nos primeiros anos de estudos, além da própria abertura de Renato para as questões educacionais. Todos estes fatores foram determinantes para que sua trajetória educacional fosse significativa. Em uma análise mediante a teoria de Norbert Elias (1987), é perceptível que toda a narrativa é marcada por momentos de oscilação entre opção de escolha do sujeito e de submissão à rede de entrelaçamento social a qual estruturou seu ponto de partida. Nesse sentido, a dimensão estrutural lhe possibilitou mobilidade social, enquanto a dimensão simbólica da dinâmica organizacional social foi definidora para dar outro significado para a educação em sua vida.

Conclusões e reflexões finais

Se a desigualdade é, antes de tudo, um fenômeno moral, pelo consenso autorizado/naturalizado para as assimetrias, o acesso à educação, no campo da experiência individual, como apontam as teorias de Lahire e Elias, no viver de relações interdependentes e reticulares, é o instrumento capaz de tensionar esse consenso, não necessariamente numa dinâmica revolucionária da ordem política ou social, mas na rejeição da naturalidade, da sujeição, da subserviência projetada na desigualdade.

Nesse sentido, para além da possibilidade de mobilidade social que a educação fornece, bem como, apesar dos impactos das dinâmicas reprodutivas que a educação gera, ela é, acima de tudo, elemento de ruptura das lógicas simbólicas de desigualdade em suas múltiplas dimensões, na medida em que informa e aquece a demanda por transformações. Ou seja, embora nem sempre captada e processada da mesma forma, em razão das diferentes configurações sociais e familiares nas quais os sujeitos participam, suas experiências educacionais lhe fornecem um campo de sensibilidades potencialmente questionador do “lugar natural” que lhe é dado, potencialmente questionador dos padrões de vergonhas e constrangimentos, logo potencialmente estimulador da transformação social.

As trajetórias acima analisadas nos levam a perceber, assim, que o acesso à educação, por limitada que seja sua condição, é fator crucial do processo civilizatório contínuo – ou seja, de construção de uma sociedade de direitos, pois fornece instrumentos disruptores. Resulta desse entendimento que, ainda que estudos recentes de caráter estatístico tendam a afirmar que mesmo se as elites políticas do passado tivessem



optado pela universalização da educação, isso não teria produzido melhora significativa do quadro agudo da desigualdade social do país, abordagens dessa natureza perdem de vista exatamente o fator simbólico potencialmente disruptivo das diversas dimensões da desigualdade que o acesso à educação confere, do qual os sentimentos e significado atribuído pelos atores à educação são aqui matriz heurística.

De outro modo, a educação é um dos únicos instrumentos capazes, mesmo em situações de desigualdade, de empoderar os sujeitos, investindo-os das habilidades de fazer melhor, de questionar e tensionar as dinâmicas sócio-políticas na busca por acessos e direitos. É a educação que oferece mecanismos para rever a gnoseologia que sustenta a desigualdade radical como fundamento da organização social e, nesse sentido, a tendência política contemporânea de negar sua importância é, exatamente, mais um recurso de manutenção dessa desigualdade.

Referências Bibliográficas

- Bourdieu, P.; Passeron, J. C. (2018). *Os herdeiros*. Florianópolis: UFSC.
- Bourdieu, P.; Passeron, J. C. (2014). *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- Cardoso, A., M. (2019). *A Construção da Sociedade do Trabalho no Brasil: Uma investigação sobre a persistência secular das desigualdades*. Rio de Janeiro: Amazon.
- Elias, N. (1994). *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Fernandes, F. (2010). *Circuito Fechado*. São Paulo: Globo.
- Lahire, B. (1997). *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Editora Ática.
- Rousseau, J. J. (1754). *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. São Paulo: L&PM. Edição de bolso (2008).



A medicalização e os efeitos de biopoder na educação

Maria Antonieta Albuquerque de Souza
Adelange dos Santos Costa - Mestranda

Resumo

O conflito escolar e as formas de processos mediadores destes constitui o assunto do estudo. O foco está nas relações em que esse tipo de conflito se mostra sob a forma “desentendimento” (J. Rancière) em uma escola pública de grau médio, à luz dos conceitos de biopoder e medicalização (Michel Foucault). O objetivo é apresentar o resultado inicial de uma pesquisa qualitativa (fase de análise), que propõe interpretar processos de desentendimentos escolares, cujos encaminhamentos resolutivos são mediados por razões e ou processos terapêuticos, medicalizantes. Desentendimento (Rancière) é situação de palavra e sujeitos. Envolve exercício de biopolítica/biopoder (Foucault) consubstanciado em modos de ser, falar e fazer dos sujeitos na direção da disciplinarização, no exercício da polícia escolar. Estudo qualitativo que explora o conceito de “polícia” (Foucault) escolar para dar sentidos ao desentendimento. Como fontes de coleta utilizaram-se 17 entrevistas individuais (alunos do ensino médio, pais, educadores, gestor, da escola estadual de um município da Bahia); e documentos do Conselho de Classe da Escola, Livro de Ocorrências e Arquivo de laudos (2013-2018). Escolha intencional, a partir desses registros de alunos notificados por transgressão às normas. Vislumbra-se situação de desentendimento no espaço escolar entre professores e alunos, relativos a modos de ser e agir (preguiçoso, xingador, lento, briguento, desrespeitoso, mata a aula, entre outros). A princípio são ocorrências facilitadoras de processos medicalizantes, que a escola tenta objetivar via família. A tendência indica que os desentendimentos, ordenados por processos e ações da polícia escolar, fazem sentido na situação originária: o professor quer ensinar e o aluno não quer aprender, e, o aluno quer aprender, mas o professor não ensina o que ele quer/precisa saber. Assim, no Caso os desentendimentos que são mediados pela medicalização escolar, em geral ai se originam.

Palavras chave: Biopolítica, Desentendimento, Polícia, Medicalização, Medicalização da educação.

1 Introdução

Casos de desentendimentos e as formas de processos mediadores destes constitui o assunto do estudo ora apresentado. O foco está nas relações em que esse tipo de



conflito se mostra em uma escola pública de grau médio, à luz dos conceitos de desentendimento (Jaques Rancière), biopoder e medicalização (Michel Foucault). O objetivo do texto é, então, apresentar o resultado inicial de uma pesquisa qualitativa, ainda em fase de análise. Esta que propõe interpretar processos de desentendimentos escolares, cujos encaminhamentos resolutivos são mediados por razões e ou processos terapêuticos, medicalizantes.

O espaço escolar contemporâneo tem sido cenário para amplas discussões. Nesse espaço hierarquizado de interações diferenciadas pelas distinções de idade, cultura, tradição, etnia, classe social, gênero, acredita-se que os interesses e as necessidades específicas produzem desentendimentos entre os atores da educação escolar: estudantes, professores, gestores, funcionários e pais. Às vezes, estes se apresentam unificados no coletivo nomeado “comunidade escolar”. O que tende a homogeneizar os interesses e as necessidades dos atores e a acinzentar as diferenças no cotidiano da escola, potencializando, assim, o desentendimento de várias ordens de intensidade e de extensão.

É no âmago dessa problemática que se pretendeu compreender como questões e problemas pertinentes ao campo educacional, manifestados na forma do desentendimento, nas relações entre os sujeitos e no âmbito da comunidade de um colégio da Rede Estadual no Município de Casa Nova, BA, podem ser deslocados, encaminhados, através de processos terapêuticos. Busca-se então compreender como se conduzem os conflitos: as desavenças, as discórdias, os impasses, as agressões, entre os atores que habitam esse cenário escolar, visando apreender os momentos distintivos de desentendimentos. Adiantando-se que em Rancière (1996, p. 11) o desentendimento constitui um tipo determinado de situação de palavra na qual um dos interlocutores ao mesmo tempo entende e não entende o que diz/em o/s outro/s; e um deles se sente ameaçado.

2 Fundamentação do problema

A investigação situa-se entre as problemáticas atuais que envolvem as transformações rápidas e estruturantes das sociedades ocidentais e que atingem a complexa questão sobre a socialização, que permite a própria reprodução social.

Isso implica, entre outras coisas, que as relações de poder no âmbito da educação escolar necessitam à atenção para o estudo das formas como elas se desfecham em situações de conflitos, sendo importante o lugar dos seus processos mediadores. Estes



que, acontecendo na concretude da vida cotidiana de jovens e adultos trazem, muitas vezes condições para o assujeitamento, consequências à saúde, como pode ser no caso da mediação do desentendimento operada pelo processo de medicalização.

Buscou-se trazer uma reflexão sobre o desentendimento no espaço escolar, entre sujeitos da educação, iluminada pela concepção de biopolítica (Foucault, 2007). Reflexão que inclui aspectos da regulação e normação (referencial de normalidade proveniente da norma) escolar e os mecanismos de normalização da decisão, do controle e de sanção preventivos (porque prescritivos e tornados conhecidos) de situações perturbadoras do cotidiano do ensino e da aprendizagem escolar¹ (Heckert; Rocha, 2012; Veiga-Neto, 2008).

Esclarecendo que na visão de Foucault (2015, p.14), o poder são relações de força que opera sobre o campo das possibilidades, onde se direciona os modos de ser dos sujeitos ativos; incitando, induzindo, desviando, facilitando ou dificultando, ampliando ou limitando, sendo assim, ele coage ou impede absolutamente; mas é sempre um modo de agir sobre um ou vários sujeitos ativos.

Diferentemente do poder soberano, o biopoder (mecânica de poder direcionada para a gestão e a maximização da vida) não se caracteriza pela opressão e se exerce sobre sujeitos livres. E, o desenvolvimento da sociedade ocidental dependeu da eficácia desse poder para realizar sua função no âmbito institucional (Castro, 2006, p.69)².

Decotelli; Bohrer; Bicalho (2013, p.07) relatam que, no Brasil, a medicalização da infância educacional, dá-se concomitante ao ideário republicano do “cidadão brasileiro”, onde a criança emerge como o “futuro da nação”. E a intervenção médica se justifica nas ideias e práticas higienistas ou protetivas. Assim, a intervenção médica atinge o centro da família, julgada sem qualificação para educar segundo os princípios higienista e até protecionista. E, na direção discursiva da proteção, no último século, as crianças passam a serem sujeitos de direitos garantidos por dispositivos de funcionamento político pedagógico da biopolítica, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990).

Isso posto, para a compreensão do objeto investigado, buscou-se articular os conceitos - desentendimento, biopoder/biopolítica e medicalização social - tendo em vista o exame de forma(s) de expressão do desentendimento na escola pública. Para tanto, se considerou o desentendimento na(s) forma(s) que se expressaram nesse estudo de caso escolar. Acreditando-se que relações de biopoder, que envolvem a normação, a



normalização de processos medicalizantes, funcionam como tática para mediação (via família) de problemas escolares.

2.1 Relações de desentendimentos em espaço escolar

Por meio de processos totalizantes a escola tende a igualar indivíduos desiguais, no movimento hierarquizante de inclusão e exclusão. As relações simbólicas, nesse cenário, são plurais, envolvem interesses e necessidades particulares, em meio a crenças, diferenças culturais, estatutos sociais e, muitas vezes, os sujeitos se enredam em situação de desentendimento. Este que, em geral, origina-se em processos associados a critérios de normalidade, a prescrições, a comparações implicadas pelas regulações desse espaço.

Na escola, as situações interpretadas como desentendimento podem ser diversas. O Livro de Ocorrências diárias, de fatos que contrariam as normas de convivência e o Regimento da escola pesquisada, não se limitam a sanções de atitudes e comportamentos estudantis, estende-se à comunidade regulada nesse/desse lugar. As brigas, o fracasso escolar, a evasão, a retenção, por exemplo, poderão indicar possíveis efeitos de desentendimentos.

Rancièrè (1996) entende desentendimento como um tipo determinado de situação de palavra: aquela em que um dos interlocutores ao mesmo tempo entende e não entende o que diz/em o/s outro/s. O desentendimento não é oposição, como exemplifica o filósofo, “[...] não é o conflito entre aquele que diz branco e aquele que diz preto. Mas, é o conflito entre aquele que diz branco e aquele que diz branco, porém não entende a mesma coisa, ou não entende de modo nenhum que o outro diz a mesma coisa com o nome de brancura” (p.11-12). Então, afirma que o desentendimento não é de modo nenhum, também o desconhecimento. Porque o desconhecimento pressupõe que um ou outro dos interlocutores ou os dois — pelo efeito de uma simples ignorância, de uma dissimulação concertada ou de uma ilusão constitutiva — não sabe/m o que um diz ou o que diz o outro. Porém, não seria tampouco o mal-entendido produzido pela imprecisão das palavras. Assim, a situação de palavra e de sujeitos desentendimento difere da situação de oposição, de desconhecimento e de mal entendido.

Para situar o desentendimento na perspectiva rancièrèana há que se falar do litígio, o “dano” (Rancièrè, p.24), para distinguir polícia de política. Faz esse aprofundamento referindo-se a palavra “polícia” no sentido utilizado por Foucault (2007), sobremodo de



biopoder e de biopolítica, focalizando a polícia médica e destacando a tecnologia de controle dos corpos “disciplina” (p. 82-111, 193-207).

A polícia, como a considera Rancière (1996, p. 41-42), é um modo como a sociedade opera sobre o sujeito, como forma de manipular suas ações e atitudes. Entende como concebeu Foucault, que a “polícia” não está relacionada à máquina do Estado, sendo antes uma ordem dos corpos que define as divisões entre os modos de “fazer”, os modos de “ser” e os modos de “dizer”, que faz com que tais corpos sejam designados por seu nome para tal lugar e tal tarefa.

A polícia é assim, antes de mais nada, uma ordem dos corpos que define as divisões entre os modos do fazer, os modos de ser e os modos do dizer, que faz que tais corpos sejam designados por seu nome para tal lugar e tal tarefa; é uma ordem do visível e do dizível que faz com que essa atividade seja visível e outra não o seja, que essa palavra seja entendida como discurso e outra como ruído.[...] (Rancière, 1996, p. 42).

Os dois filósofos (Foucault, 2007, Rancière, 1996) remetem a ordem dos corpos cada qual designado, nomeado, e direcionado para ocupar um lugar social devido, no espaço que lhe convém (é assim que, aos que não possuem privilégios, nem o direito à fala, restam-lhes apenas a emissão do ruído). À polícia cabe a função de fazer calar o que incomoda, obstrui a ordem e não se adequa aos padrões³.

Acredita-se que, mesmo assujeitado(s), subordinado(s) ao controle da “polícia”, há sempre uma margem de liberdade para a ação de sujeito(s) para sujeito(s), para a manifestação do pensamento e a articulação de uma fala provinda dessas “porções” de atores da educação escolar pública. Porém, há que se refletir sobre a existência daquele que possui o direito de manifestar o pensamento mais que outros, na ordenação social dos corpos, e que o seu interesse seja o silenciamento de porções de outros.

Pode-se, então explicitar a questão teórica que orientou o objeto: Na ordenação da polícia escolar como estão dispostos os lugares dos corpos designados para fazer, ser e dizer, que tornam visível o desentendimento, aqueles que se sentem ameaçados pela postura do(s) outro(s)?

Sua resposta exprime basicamente a ordem do sensível que organiza sua dominação (que é esta própria dominação), e que não prescinde de padrões disciplinares, normativos e das regras de normalizações. Aspectos valorativos fundamentais para as comparações, divisões e hierarquizações sociais das partes de um todo.



2.2 Desentendimento e biopolítica: o contexto escolar

Chrispirino (2011, p.11) afirma que a massificação ampliou o número de alunos e trouxe um aluno de perfil diferente daquele com qual a escola está preparada para lidar; assim criou-se um campo de conflito. Uma das causas desse conflito seria a representação do modelo idealizado de estudante, proposto pelo sistema educacional e a real necessidade desse estudante. Ao estudar a ralé da educação, Souza (2009, p. 292) refere-se a existência de uma à “má-fé institucional” corroborando para que antes de enxergarem-se as causas que determinam as dificuldades dos alunos sejam comuns os profissionais da instituição escolar apenas enxergarem os efeitos dessas dificuldades: desatenção, desobediência, ausência, indisciplina, desinteresse e agressividade, etc. De outra forma, esses traços são vistos como essência identitária do aluno, mas que necessitam correção disciplinada. Como ainda exprime Souza, a prática comum tem sido punir e castigar àqueles que apresentam esse tipo de comportamento, compreendido como consequência de uma escolha racional individual. Acredita (p. 292), que as avaliações efetuadas pelos agentes das escolas públicas, medem as capacidades individuais, permitindo ao sistema escolar levantar um campo de conhecimento sobre elas que serve para classificar os alunos e dividi-los em partes.

Assim, seguindo a lógica do sucesso/fracasso exercida pela polícia escolar, separam-se os que se ajustam às exigências e têm bom desempenho, e os que não se ajustam e fracassam. Então, positiva-se a parte visível que pode ser útil futuramente à sociedade e desqualifica-se a parte destinada ao fracasso e, em consequência às posições hierarquizadas em lugares de fazer, ser e dizer pouco úteis.

O pensar e o agir que foge ao controle das normativas disciplinares, aos comportamentos esperados, incomoda. Assim, o sujeito inquieto que não se redime às ordens expressas nas funções do lugar que ocupa (manifesta opinião, argumenta, gesticula e fala inquietamente, transgride) deve ser contido. Esse que incomoda quando incomoda, provavelmente atija o desentendimento.

Nessa mesma direção Castro (2006, p. 67), em referência a biopolítica, lembra que a disciplina é uma técnica de coerção dos indivíduos (não é opressão). Essa técnica, para a utilização disciplinada dos homens, precisa da observação minuciosa do detalhe e das pequenas coisas: de um conjunto de técnicas e um corpo de procedimentos e saberes, de descrições, de receitas e de dados a serem acumulados, para o exercício da polícia social, inclusive médica. No caso, a educação moderna inscreve no processo de disciplinarização (normalizante) corpos individuais e saberes.



O castigo ou ações pedagógicas de coerção escolar, para a correção do “desvio” de aprendizagem e de comportamento pode, em situações variadas, estar sendo deslocado para o campo do diagnóstico terapêutico. O que facilita a comparação distintiva de porções, e estabelece limites de divisões (re)significando terapeuticamente os sentidos das funções e dos modos de ser, de fazer e de dizer (subjetivação) dos sujeitos, no conjunto da comunidade escolar.

A princípio se aceita que o que remete às práticas pedagógicas de cuidado que arriscam a proteção, a higienização do corpo infanto-juvenil (biopoder), favorece o desentendimento no contexto escolar.

Essa forma disciplinadora (biopoder), de corpos populacionais vivos, individuais e coletivos faz parte da configuração discursiva da escola ocidental moderna, e apresenta fortes resíduos no presente da educação brasileira. E, aqui se acredita que àquilo que foge a essa regra constitui força para possibilidades de desentendimentos, sendo os processos de medicalização um dos maiores agentes mediadores de/para essa manifestação. É que, o corpo diagnosticado, disciplinado, designado... torna-se mais sujeito: mais maleável, dócil, resignado, e responde com maior eficácia e rapidez às imposições societárias estabelecidas. Inclusive à norma estatutária, a normação e normalização dos lugares dos atores no cenário escolar (muito próximo ao familiar e médico dos alunos).

2.3 Sobre a medicalização como expressão da polícia escolar

A tecnologia de controle, disciplina, biopolítica, investiu-se no indivíduo por intermédio da ação sobre o biológico (biopoder) para que se controlassem as consciências e as ideologias (modos de ser, fazer e dizer). O biopoder (Foucault, 2007, p. 79-98) constitui uma estratégia biopolítica de proteção e de maximalização da força de trabalho: a vida dos indivíduos vale porque é útil, porém só é útil porque é concomitantemente sã e dócil – medicalizada, disciplinarizada⁴.

A medicina estratégia para ordenar corpos vivos exerce polícia sobre eles, e define as divisões entre os modos de **fazer**, os modos de **ser** e os modos de **dizer**, tornando-os designados por um nome (para tal lugar e tal tarefa) segundo padrões de normalidade da espécie, priorizando a cura. Assim, a medicalização da vida cotidiana, vem por vezes, transformando sensações físicas ou psicológicas normais do viver humano (o sofrimento, a insônia, a tristeza) em sintomas de doenças (ex: distúrbios do sono,



depressão, ansiedade), provocando uma verdadeira “epidemia de diagnósticos” (Welch, Schwartz e Woloshin 2008, p. 12).

A escola torna visíveis corpos humanos segundo o ideal de um modelo médico, nomeando discursivamente o que deve ser falado e feito sobre a cura para a saúde do corpo e cognitiva, articulado certo padrão de critérios de controle escolar para a disciplina comportamental e da aprendizagem.

2.4 A popularização da medicalização na família e na escola

A pesquisa de Meira (2012) indica que nas primeiras décadas do século XXI o processo de medicalização tem sido álibi da família e da escola, quando já não se conseguem lidar com o temperamento de estudantes inquietos (Meira, 2012 p. 04). Meira observa que a conexão discursiva entre problemas neurológicos e o não aprender ou não se comportar de modo considerado adequado pela escola, apresenta-se de forma frequente no cotidiano escolar e dos serviços públicos e particulares de saúde, para os quais se encaminham contingentes de alunos com queixas escolares.

O crescimento do uso do medicamento metilfenidato, conhecido como Ritalina, vem se ampliando assustadoramente no Brasil. O seu consumo, às vezes de modo equivocado, é muito utilizado sob a alegação da melhoria do desempenho na aprendizagem de crianças, adolescentes e mesmo de adultos (Brasil, SNGPC, ANVISA, 2012). Essa é a “droga da obediência”!⁵.

Como pensa Foucault (1978, p. 123) a articulação institucional (família, medicina, psiquiatria, psicanálise, escola, justiça) em torno da criança, não homogeneiza estas instâncias diferentes, entretanto estabelecem entre elas as conexões, repercussões, complementaridades, delimitações, que supõem que cada uma mantenha, até certo ponto, suas modalidades próprias.

Assim é que, “para que a medicalização e a intervenção especialista se justifiquem, faz-se necessária à criação de patologias que deem nome aos desvios, à diferença, à desobediência das normas, afirmando-se o que é ser normal” (Decotelli, Bohrer; Bicalho 2013, p. 451). Dessa forma, o discurso biomédico, direciona os sujeitos à normalização de suas práticas, tornando em patologias as variáveis que fogem aos interesses sociais.

3 Caminhos metodológicos

A perseguição dos objetivos da pesquisa - para a compreensão de situação discursiva dos atores e objetos envolvidos em situação de desentendimento, e o encaminhamento



deste (inclusive para o campo médico) - percorreu caminhos teóricos e metodológicos que implicaram a: a) Pesquisa documental: Exame do conteúdo dos registros: Livro de Ocorrências, Conselho de Classe, Arquivo de Laudos (médico, prontuário) do colégio investigado, entre 2014 a 2018, que serviu, também para a seleção dos participantes da pesquisa; b) Interpretação de falas dos sujeitos alunos do ensino médio da Escola nas entrevistas sobre como eles percebem os diversos tipos e formas de desentendimento, os (des)valorizam e neles se situam; c) Interpretação de falas dos sujeitos pais, educadores e gestor entrevistados, a respeito da incidência dos desentendimentos na escola e a valorização dos seus significados, ressaltando-se que, destes este texto considerou apenas as entrevistas dos sujeitos professores (excetuando a consideração da entrevista de uma mãe).

Os alunos foram os notificados e registrados nos documentos citados da escola por atos institucionalmente considerados em algum momento transgressor (“infrator”). A princípio, com relação ao Regimento da escola, mas, que, também e por isto mesmo, foram objeto de julgamento por outros critérios de moralidade e/ou de comportamento “revelador” de problema de anormalidade disciplinar e/ou rendimento (biológico ou não). A pesquisa considerou os alunos que durante o seu período permaneciam matriculados, somando ao final do processo o total 10. Dessa feita, dos participantes somam-se 17 entrevistados (4 professores, 1 gestor e 6 pais desses 10 alunos).

A perspectiva do método de abordagem é qualitativa. E, enquanto tal apresenta natureza descritiva e exploratória. Trata-se de estudo de caso em um Colégio da Rede Estadual de Casa Nova, BA, o qual busca observar e interpretar a forma como o desentendimento em *locus* é, possivelmente, mediado por processo de medicalização. (Parecer CEP nº 3.164.272).

A hipótese é que a comunidade escolar faz avaliações do desentendimento escolar que favorecem a absorção pelo campo médico, em resposta à necessidade de manter um cenário equilibrado de ensino e aprendizagem (médio, público) na Escola. Essa é a segunda maior escola em número de alunos no Município, localiza-se no centro e é bem conceituada na cidade. De acordo com o seu PPPE – Projeto Político Pedagógico da Escola, conta hoje com uma média de 12 turmas no ensino Médio Regular, somando aproximadamente 400 alunos nesta modalidade.

O funcionamento ocorre nos três turnos, onde são ministrados os cursos de Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), Ensino Médio (1º ao 3º ano) e EJA (Percurso Formativo III – Eixo VI e Percurso Formativo III – Eixo VII). Em linhas gerais, os índices de



avaliações externas e internas da escola encontram-se abaixo do desejado, em especial os dados do IDEB (PPP, 2017).

4 Resultados e discussões

Ao indagar aos sujeitos alunos como se auto percebem estudantes, obtiveram-se falas deste lugar estatutário que são sinais de impotência, desânimo com o estudo formal público médio. Porque elas anunciam o vazio de perspectivas, de projetos para o futuro, de sonhos, que possam por meio do conhecimento escolar adquirido vir a realizar - “Quero servir o exército e sei que o estudo oferecido pela escola não vale nada para passar. Prefiro me formar depois, sim... estudar baseado no que eu quero ser” (Sujeito 04).

Reconhecer-se (ser) estudante que brinca, bagunça, xinga, tem preguiça etc., como são os motivos das ocorrências constantes no Livro, foi predominância entre esses sujeitos. E, entre estes há os que declaram não gostar de estudo assim como ir à escola. Dentre os últimos se alega que o método utilizado na escola não está adequado à aprendizagem. O prevalecente exposto aponta outro sim para o sentido de um ideário de currículo e didática escolar distante do ofertado, contribuindo para a transgressão à regra.

“Não gosto muito de ficar na sala. Gosto de ficar andando quando quero. Tem uns professores aqui que eu não vou muito com a cara [...] tenho mais facilidade com os professores que eu gosto. Assim que é legal”.(Sujeito 04).

No discurso, abre-se um espaço de resistência à ordem das disposições de corpos e a sua disciplina que oferece maior visibilidade ao biopoder, a polícia escolar, pela escolha de: *ser* brincalhão, travesso, bagunceiro, lento, desrespeitoso às normas estabelecidas; de *dizer* palavrão, xingamento, calar quando devia falar no sério cenário regido por papéis do estatuto de aluno e da disciplina escolar; de agir (*fazer*) fazendo o que gosta, “matando aula”, andando pela escola na hora da aula, demonstrando lentidão e preguiça nas atividades, faltando à escola, evitando o professor, agredindo os colegas assim como àqueles agentes garantidores da disciplina e da ordem regimentar escolar pública, e que tornam possível e visível o exercício da polícia escolar.

Isso é importante, entre outras coisas, porque esse sujeito não entende, plenamente, “escola ideal” como padronizadora de saberes e de processos socializantes de



indivíduos e coletivos que não alimentam as suas necessidades e demandas fundamentais para a vida pessoal e social (pelo menos ainda em sociedades atuais).

Trata-se, igualmente, de situação discursiva em que está posto o desentendimento. Pois, na relação em pauta, entre os interlocutores - aluno-escola/professor, essa parte dos alunos diz que a Escola deveria oferecer conteúdos, adotar métodos e práticas pedagógicas que os tornem protagonistas e, que a escola contribua para que se tornem futuros profissionais, responsáveis, homens e mulheres felizes (“fazendo o que gosta”), mais livres e sensíveis.

Assim, acrescenta Garjado (2010, p. 19) (refletindo com Illith, ícone no debate sobre a educação e processos de medicalização focado no mercado), que o controle institucional sobre o currículo visa moldar os alunos, com base em padrões do mercado pelo mercado. A princípio, sob o olhar biopolítico essa é uma das razões que povoam o espaço educacional escolar favorável à expansão da medicalização nesse campo da educação. E, também, faz com que os professores sintam-se obrigados a cumprir o currículo e relevem aspectos importantes de aprendizes, que humanos (sociáveis) sofrem adversidades plurais sendo, por isto, frequentemente mal compreendidos no cenário escolar. O aluno 09 valoriza a personalidade:

“No caso, os pais, os professores, os pais estando mais perto, vindo à escola, isso pra mim faltou muito. Os professores, mesmo quando eu olhava para os professores assim... e via que por mais que eu bagunçasse eles gostavam de mim, (eu) não tinha (mais) problema nenhum” (Sujeito aluno 09).

Na entrevista com professores o uso de medicamentos para o controle da ansiedade, pânico, (auto)mutilação, déficit de atenção, é assunto pautado ao máximo na interdição e silêncio da nomeação.

Na pesquisa, quando se relacionam medicamentos a sucesso/fracasso dos e ao bom comportamento dos alunos, professores acreditam que os medicamentos controlam as suas agressividades: “os meninos ficam calmos”. Isto é, seus corpos se tornam mais “dóceis”. Isso, porque, muitas vezes, atravessam o tecido da normalidade da escola para “aprender” o que diz o professor. Este que até confessa não saber, hoje, o que precisa dizer:

“Tem alguns alunos sim, usam medicamentos e a gente sabe que usam. Mas, que eles têm algum tipo de rendimento, não. Esses rendimentos tanto em nota como em participação, não. Eles ficam mais calmos, nós temos um aqui, eu não posso dizer o



nome, mas ele é tranquilo demais, eu acredito que ele [...] A sequência primeiro, segundo e terceiro ano eu o acompanho [...] ele já está no terceiro, todo ano fica em recuperação final comigo, tenho certeza que nas outras disciplinas ele ficou. [...]. Não é na questão comportamental que eu acredito que os medicamentos contêm as atitudes agressivas que esse aluno possa vim acarretar dentro de uma sala de aula, mas com relação a rendimento..., não". (Sujeito professor, 02. Grifo nosso)

Acima há alusão ao aluno "calmo" que não dá trabalho, não incomoda, e que não chama muito a atenção pelo mau desempenho. Continua a fala: "Todos os anos, o aluno citado vai para o Conselho, porém o seu nome não se ressoa em ocorrências de indisciplina. Apenas está burocraticamente lá" (Sujeito professor 02).

Heckert e Rocha (2012) se referem a crescente solicitação de laudos que atingem a escola naturalizando problema de não aprendizagem como biológico, sendo encaminhados para o campo terapêutico por se tratar de diagnósticos de doença⁶. Porém, muitas vezes, e sem deslocar a conotação médica do problema, a escola viabiliza a mediação terapêutica por meio da família (até porque há casos reais de diagnóstico que necessitam tratamento médico especializado). Mas, esse diagnóstico oferecido a ela parece suspeito:

"[...] o Colégio, em si, tenta de alguma forma intermediar para que determinados assuntos nossos não sejam levados a instâncias superiores, levando a determinadas instâncias superiores, não só leva o discente que cometeu algum delito como leva o nome da escola. Aí a gente tenta de alguma forma tentar resolver aqui com a família e tudo, como no caso desses alunos que a gente vê que tem problemas psicológicos e psiquiátricos, aqui a gente tenta resolver com a família" (Sujeito professor 01).

Os profissionais da educação parecem sentir que as ferramentas de suas maletas atuais são insuficientes para lidar com as práticas contemporâneas (Heckert; Rocha, 2012).

"Se acontecer alguma coisa mais complexa, a gente não sabe muito bem como lidar porque eles têm personalidade. A gente não sabe se é interessante bater de frente, se é interessante deixar... não sei. Isso aí realmente como professora nunca vi, nem na universidade, nem em escola particular, nem em escola pública, pelo menos aqui, eu como tenho pouco tempo aqui, ainda não sei (como agir)" (Sujeito professor, 04).



O exame do Livro de Ocorrências observou que nas situações de infrações (indisciplina) dos escolares é quase instituída a prática da transferência para a resolução (encaminhamento) das ocorrências e as suas queixas à família. E, as entrevistas destacam outra especificidade que, muitas vezes, atrai a possibilidade da transferência de problemas pedagógicos e escolares para a família, que produz efeitos no incentivo à necessidade do exame terapêutico. Qual seja, a ideia predominante entre os pais é que as boas notas no boletim são parâmetro determinante de sucesso, e tudo o mais vai bem. Assim, o ciclo indisciplina (infração/insucesso) – registro escolar – pré-diagnóstico - encaminhamento à família – resolução terapêutica - boletim negativo - indisciplina, tende a se reproduzir mais intensamente na escola.

Por seu turno, pais falam sobre a desconfiança com as práticas escolares de diagnóstico terapêutico seguido de encaminhamento ao campo médico para a cura, em face da condição fracasso de aprendizagem e/ou socialização escolar.

"Quando ele era pequeno, tava na terceira série, o levei uma vez para a psicóloga. Aí ela disse pra mim que não, que ele não tinha problema nenhum por que ele era agitado. Sabe,.. não parava um minuto, pensava que não, tava aculá, pensava que não, tava alí, ele sempre foi desse jeito, elétrico. Foi, na escola que ele estudava na época que disseram: mulher, leve esse menino no psicólogo que eu acho que ele tem problema. Ele não ficava na sala, levantava e saía, ficava andando, aí levei! Ela disse assim: que ele não tinha problema nenhum, que ele era criança ainda, tinha que gastar as energias (risos) aí o que foi que eu fiz? Botei no taekwondo. Aí melhorou, fez gastar as energias dele." (Sujeito pais 01. Grifo nosso).

"Acho que os remédios, podem ajudar a superar algumas anormalidades, que possam vir ser evidenciadas nesses alunos" (Sujeito professor, 01).

Diz-se que na escola o professor executa diversas funções: de pai, professor, psicólogo, mas que não existe preparação e formação para tanto. Pode-se incluir no rol o diagnóstico médico de sintomas considerados anormais ou inapropriados ao corpo da disciplina escolar.

4 Considerações Finais

O desentendimento não se resume em questões de conflitos na escola, mas em um não compreender os papéis a ser desempenhados no cenário escolar, pelo coletivo "comunidade escolar". Esta, que é composta por sujeitos partes dela, normalmente comparados e conduzidos pela mecânica de poder biopolítica. Sendo, aos olhos da polícia escolar sistematicamente hierarquizados, contados, localizados,



esquadrinhados, ordenados, controlados e disciplinados, para que possam pensar, agir e saber do modo como interessa a quem o conduz. Nas palavras de Rancière (1996, p.42) polícia é a "disciplinarização" dos corpos é, também, uma regra de seu aparecer, [...] uma configuração das ocupações e das propriedades dos espaços em que essas ocupações são distribuídas", acordo com o interesse daqueles que "possuem poder/logos/posição social".

Não se podem omitir os casos escolares que necessitam da cura médica de patologias. Porém, é preciso olhar para os sujeitos escolares como seres humanos que possuem um contexto de vida a ser conhecido, observado e vivenciado. A educação escolar vai além do currículo dirigido ao mercado de trabalho, envolve pessoas com emoções e sentimentos. E, que em meio às rápidas mudanças sociais desorientam-se e sentem dificuldades para construir objetivos de vida. Tendendo, assim, a ver a escola como "obrigação" e "disciplinarização" sem sentidos e acabam-se negando essa organização do espaço como está posta para corpos "uteis". Sendo assim, há mais espaço para a medicalização escolar agir na mente dos corpos que não se reconhecem.

4 Notas de fim de página

¹Heckert e Rocha (2012) estudando o tema, baseado em Foucault (2008), apontaram que a normalização disciplinar funciona por meio de uma comparação com um modelo precedente em que se busca tornar cada sujeito conforme a esse modelo. Assim, o fundamental na normalização disciplinar é a norma, e é em função dela que se estabelecerá e distinguirá o normal e o anormal.

² Na família, por exemplo, o exercício da autoridade do pai ou dos pais para o controle do comportamento e da atitude dos filhos era assunto relevante, assim como o modo de expressão da obediência filial; o que legitima esse policiamento da família por meio da noção de direito da infância.

³ E, a política existe (Rancière, 1996 p., 26-27) quando a ordem natural da dominação é interrompida pela instituição de uma parcela dos sem parcela. Essa instituição é o todo da política enquanto forma específica de vínculo. Ela define o comum da comunidade, como comunidade política, que quer dizer, dividida, baseada num dano que escapa a aritmética das trocas e das reparações. Fora essa instituição não há política, há ordem de dominação, desordem da revolta.



⁴ Os chamados “loucos”, nessa visão, são aqueles que não se sujeitam e que dizem verdades que não poderiam ditas, ser aqueles que não se redimem aos contextos disciplinares da polícia social.

⁵ Trechos de matéria exibida pela Globo News: “Brasil é o segundo maior consumidor de Ritalina. “A droga da obediência”, em 12/11/2010.

<https://www.youtube.com/watch?v=MTFOb2bLjLA&feature=related>

⁶ Assim, como todos os processos que ocorrem numa sociedade cada vez mais informatizada e globalizada, a preocupação com o tempo, o cumprimento de modelos, protocolos, do currículo e do sistema que exige resultados, além das salas superlotadas, tendo na faixa de 35 a 40 alunos matriculados em cada turma do Ensino Médio, não permite que o professor tenha tempo de dialogar, conhecer o aluno, sequer lembrar o seu nome em meio a tantas turmas que leciona durante o dia.

6 Referências bibliográficas

Bahia. Portaria nº 5.872. (2011) Regimento Escolar das unidades escolares integrantes do Sistema Público Estadual de Ensino. Recuperado de <http://semanapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/Regimento-Escolar-SEC-BA-2011.pdf>.

Brasil. Anvisa. (2012) Boletim de Farmacoepidemiologia do SNGPC. Ano 2, nº 2; jul./dez. de 2012. Brasília. Recuperado de http://www.anvisa.gov.br/sngpc/boletins/2012/boletim_sngpc_2_2012_corrigido_2.pdf.

Brasil. (1990) Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados, Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dou de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

Castro, Edgardo.(2006) Leitura da modernidade educativa. Disciplina, biopolítica e ética. In: Kohan, Walter Omar; Gondra, José. Foucault 80 anos. Belo Horizonte: Autêntica.

Decotelli, K. M., Bohrer L. C. T., & de Bicalho, P. P. G. (2013) A Droga da Obediência: Medicalização, Infância e Biopoder – Notas Sobre Clínica e Política. Psicologia: Ciência E Profissão.

Foucault, Michel. (1978) A Microfísica do Poder. [S. l.]. Recuperado de <https://faccasoficticia.noblogs.org/files/2015/08/O-Sujeito-e-o-Poder-Foucault.cleaned.pdf>.

Foucault, Michel. (2007) O nascimento da medicina social. in Microfísica do poder. 23ed. São Paulo: Graal.



Foucault, Michel. (2015) O Sujeito e o Poder. [S. l.]. Recuperado de <https://faccaoficticia.noblogs.org/files/2015/08/O-Sujeito-e-o-Poder-Foucault.cleaned.pdf>.

Gajardo, Marcela. (2010) Ivan Illich. Coleção Educadores. Recife. Massangana.

Heckert, Ana Lucia Coelho., rocha, Marisa Lopes da. (2012) A maquinaria Escolar e os processos de regulamentação da vida. *Psicologia & Sociedade*. n. 24, p. 85-93, 1 set. 2019 Minas Gerais. ISSN 0102-7182. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309326566013>.

Meira, Marisa. (2012) Para uma crítica da medicalização na educação. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP*, Volume 16, Número 1, 135-142.

Projeto político pedagógico. (2017) Educar, Incluir e Transformar. Casa Nova. CEGV.

Rancière, Jacques. (1996.) O desentendimento - política e filosofia. São Paulo: Ed. 34.

Souza, Jessé., Grillo, André., Silva, Emanuelle., Rocha, Emerson., Maciel, Fabrício., Santos, José Alcides Figueiredo., ... Berg, Tábata. (2009) *Ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte : Editora UFMG.

Veiga-Neto, Alfredo. (2008) Dominação, violência, poder educação escolar em tempos de império. IN: RAGO, Margareth; Veiga-Neto, Alfredo. *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica.

Welch, G., Schwartz, L & Woloshin, S. (2008). O que está nos deixando doentes é uma epidemia de diagnósticos. *Jornal do Cremesp*, p. 12, fev. tradução de Daniel de Menezes Pereira). Recuperado de <http://www.cremesp.org.br/?siteAcao=Jornal&id=954>.



Identidad docente en un contexto de políticas neoliberales en educación: Representaciones de los profesores en medios chilenos

Cristian Cabalin

Lorena Antezana

Pablo Andrada

Resumen

La valoración social de los profesores ha experimentado un progresivo descenso en las últimas décadas. Una de las posibles explicaciones a este fenómeno podría encontrarse en los discursos sociales que se producen sobre ellos, donde los medios de comunicación son actores fundamentales. En el caso de Chile, los profesores reconocen este clima adverso sobre su trabajo, tanto así que exigen “un mayor reconocimiento social y un mayor respeto por su trabajo desde la esfera pública” (Ávalos, 2013: 225). Para revertir en parte esa sensación, el segundo gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet impulsó en 2015 la ley 20.903 sobre el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Considerando lo anterior, el objetivo de esta ponencia es presentar los resultados de un análisis de las representaciones mediáticas de los profesores en el contexto de la discusión sobre la nueva carrera docente, para así problematizar las nociones de su identidad profesional.

La identidad profesional de los docentes está compuesta por variables internas y externas, donde operan condiciones psicológicas y sociológicas que implican significaciones sobre sí mismos a partir de auto-percepciones, emociones, creencias y actitudes. Según Mockler (2011), la identidad docente se ubica así en la intersección de tres áreas de influencia: la experiencia personal, el contexto profesional y el medio del trabajo docente.

Por lo tanto, para analizar la identidad de los docentes se necesita estudiar no solo las propias descripciones que ellos hacen de sí mismos, sino que también las narrativas sociales que se construyen sobre ellos en la esfera pública.

Introducción

Los medios de comunicación, en las sociedades actuales, no sólo cumplen con un papel fundamental a la hora de movilizar discursos sociales que, en su conjunto, construyen y alimentan la esfera pública, sino que también proponen formas de leer y entender el



mundo, al poner en circulación representaciones sociales que, al socializarse, se sedimentan como sentidos comunes que inciden en la construcción de identidades.

Es lo que ocurre precisamente con los cuerpos profesionales y, en nuestro caso, con los y las profesores/as. El cómo se habla y de qué asuntos se trata cuando se revisan las noticias relacionadas con ellos incide en cómo se los piensa. Las imágenes son aún más directas puesto que accedemos a ellas con mayor facilidad y la lectura que realizamos es altamente emocional.

Esta ponencia es parte de una investigación mayor financiada por el CONICYT. El Proyecto FONDECYT N° 11170005 se propuso como objetivo general analizar los discursos sobre los docentes producidos por los principales diarios nacionales y su recepción en profesores y profesoras en el contexto de la nueva de carrera docente. La ley 20.903 sobre el Sistema de Desarrollo Profesional Docente se discutió públicamente en Chile entre el 22 de abril de 2015 al 28 de enero de 2016.

En el caso de este trabajo, consideramos que las imágenes constituyen un discurso al ser también una forma de uso del lenguaje. Considerando lo anterior, las preguntas que buscamos responder son ¿cuál es la representación del profesor en las fotografías periodísticas publicadas en medios de prensa tradicionales en el el contexto de la discusión sobre la nueva carrera docente?; ¿cuál es la valoración social de los mismos que expresan estas imágenes? Y ¿de qué manera estas representaciones se relacionan con su identidad profesional?

Fundamentación del problema

Los discursos mediáticos tienen la potencialidad de materializar y poner en relación diversas representaciones sociales, desempeñando un papel crucial en la imposición del poder y el control moderno basado en el consenso estructurado ideológicamente (Van Dijk, 2009). Así, las representaciones identitarias de distintos sujetos sociales pueden ser afectadas por los medios de comunicación. En el caso de las identidades profesionales, éstas se construyen por elementos propios de su quehacer y por factores externos, como los discursos que se promueven a través de los medios. La investigación sobre la identidad docente muestra que uno de los focos de conflicto identitario es la legitimidad de las definiciones externas sobre el valor del trabajo del profesor o profesora. En esta línea encontraremos que los docentes tendrán modelos de identidad legitimada y modelos que se resisten a las ideas definidas por la políticas sociales y educacionales sobre su profesión (Ávalos, 2013)



La preocupación por la verosimilitud es parte de la construcción de relatos, fundamentalmente cuando se trata del discurso de la información. En ese sentido, las palabras pueden generar dudas, imprecisiones o dar origen a múltiples interpretaciones. Las imágenes, por su parte, suelen ser más convincentes y creíbles, pues proponen una forma distinta de inteligibilidad (White, 1988; Burke, 2005).

En el caso de las noticias, el tránsito de imágenes proyectadas en un cinematógrafo (sin un cuerpo que relata), pasando por el presentador ventrílocuo y llegando al conductor moderno, donde destaca su imagen, nos muestra la importancia de la imagen en la construcción de las noticias. El recorrido nos lleva a que cada vez más se privilegia la enunciación antes que lo enunciado (Verón, 2001).

Las fotografías e imágenes utilizadas construyen un verosímil, pero además se constituyen en las anclas configuradoras del sentido (atributos) de las piezas informativas. Los significados que construimos sobre las imágenes nos revelan un mundo, al igual que nos ocultan otros mundos posibles (Butler, 2011; Schnaith, 2011). Así, al tiempo que facilitan la comprensión de acontecimientos complejos al simplificarlos (Gubern, 1996), esta misma reducción supone una selección que destaca ciertos aspectos escondiendo otros. Además, “las imágenes no sólo estabilizan nuestra memoria; nos mueven a la empatía” (Freedberg, 2010: 198), lo que podría favorecer su asimilación de manera más directa que la de ideas transmitidas a través de la palabra escrita.

Una noticia es una construcción; una propuesta de sentido que articula discursos e imágenes, siendo ambos “los artesanos principales dominantes, de la presentación de lo real” (Balandier, 1994: 160). Las fotografías, como dispositivos tecnológicos que acompañan la presentación del acontecimiento noticioso, además de contar con las ventajas ya enunciadas en tanto imágenes, al desarrollar la capacidad de reproducir exactamente la realidad externa aparecen como “el procedimiento de reproducir más fiel y más imparcial de la vida social” (Freund, 1993: 8), pues en vez de limitarse a registrar la realidad, “se han vuelto norma de la apariencia que las cosas nos presentan, alterando por lo tanto nuestra misma idea de realidad y de realismo” (Sontag, 2006: 128).

Los efectos de poder que podrían ser atribuidos a la fotografía radican precisamente en esto: se trata de un dispositivo que establece un nuevo código visual que “altera y amplía nuestras nociones de lo que merece la pena mirar y de lo que tenemos derecho a observar” (Sontag, 2006: 15). La fotografía se constituye así en una nueva gramática estableciendo a la vez una ética de la visión (Kress & Van Leeuwen, 2006).



La fotografía periodística puede acompañar al texto brindando información del contexto (lugar de realización del acontecimiento); de la escena (el acontecimiento); y de los protagonistas (sujetos u objetos de la noticia) de forma metonímica o metafórica (Barthes, 2002). Además, puede ser redundante, es decir, la imagen traduce lo que el texto indica en alguna dimensión de las ya señaladas; complementaria, pues agrega información que no está presente en el texto; o contradictoria, pues se opone a lo que el texto relata. En cualquiera de estas situaciones, la fotografía enmarca la lectura que se realice, por lo cual constituye un factor importante a la hora de profundizar en las intenciones (conscientes o no) que toman los profesionales a cargo de la composición de la noticia que será publicada.

Metodología

La muestra de fotografías se construyó a partir de la revisión de las noticias seleccionadas para la investigación mayor a la que tributa esta ponencia, utilizando como único criterio la presencia de imágenes. La estrategia de muestreo de semana construida tiene relevancia, pues permite seleccionar una muestra aleatoria de noticias reconociendo las particularidades del ciclo informativo de los distintos días.

En las noticias seleccionadas, se identificaron 14 fotografías y todas ellas fueron consideradas para esta ponencia. Para el análisis, se optó por utilizar una estrategia que combinó el análisis temático con el semiótico.

El análisis temático que realizamos es coherente con la propuesta de Braun y Clarke (2006), que proponen seis etapas: familiarizarse con el material (lo que incluye leerlo repetidamente completo o fragmentada e intencionadamente, tomar notas, marcar ideas, etc.); generar códigos o temas iniciales (orientados por las preguntas de investigación); buscar temas, nombrarlos y organizarlos; revisar y eventualmente reorganizar los temas originalmente definidos (identificar si hay subtemas o temáticas que se desdibujan al relacionarlo con el marco teórico o el material), y escribir sobre el estudio, relacionando los temas, sus subtemas, el material que los ejemplifica, el marco teórico, epistemológico y metodológico que lo inspiran.

A partir del primer ordenamiento de motivos visuales (categorías temáticas presentes en las fotografías), se realizó una agrupación de categorías amplias denominadas “familias de imágenes o series de imágenes”. Cada familia (o serie) permite mostrar los sentidos que las fotografías tuvieron como relato autónomo en relación a las noticias consideradas.



Lo clave de un tema no se basa necesariamente en su volumen, en su dimensión cuantificable, sino más bien en si captura o no algo importante en relación a las preguntas de investigación (Braun & Clarke, 2006: 82). Así, hay dos vías a través de las cuales identificar temas o patrones: la primera es inductiva o desde abajo hacia arriba, y la segunda es teórica o deductiva o, bien, de arriba hacia abajo. Para este estudio, aplicamos la primera opción. Esta perspectiva implica que los temas identificados están fuertemente vinculados a los datos o al material analizado y, en ese sentido, se inspira en el enfoque propuesto por la teoría fundamentada o *the grounded theory* (Araujo, 2014; Flores & Naranjo, 2014; Glaser & Strauss, 1967).

El análisis semiótico se desarrolló junto al temático. Así, luego de organizar los temas se procedió a realizar una lectura denotativa y connotativa del material. En términos conceptuales recurrimos al modelo ofrecido por Caple (2013) para analizar los valores construidos en las fotografías periodísticas. Lo que estas autoras intentan responder es ¿qué elementos (*key devices*) de la fotografía permiten establecer o interpretar que un evento tiene interés periodístico? Basándose en las aportaciones de Barthes (1977), entienden que el interés periodístico del signo fotográfico está cifrado en la elaboración de una historia en términos de la ideología profesional que orienta la producción de la noticia, y que este interés puede lograrse mediante la fuerza denotativa y connotativa que instancia la imagen.

Mientras los **aspectos denotativos** involucran: i) la contextualización de los eventos y los participantes representados (dónde y con quién se fotografían y cuánto o cuán poco de esto se incluye en el marco de la imagen); los **aspectos connotativos** incluyen: ii) las consideraciones técnicas, como la velocidad de obturación (cuánta velocidad), la apertura (cuánta luz), la distancia focal (cuánto enfoca), el lente (cómo de distorsionada / natural / condensada es la foto) y el ángulo (cuán alto o bajo es el ángulo), entre otros rasgos prominentes y iii) la valoración (cultural) y el significado que adquiere el mundo mostrado en la fotografía.

Resultados y discusión

Las imágenes analizadas fueron organizadas en tres grandes grupos, cada uno de ellos constituye una serie que puede a su vez dar cabida a una o más familias de fotografías que enriquecen a la misma serie.

La vocación como motor de la actividad docente

Ver Anexo 1

¿Qué hace un/a profesor/a? O ¿qué debiese hacer?, ¿quiénes pueden o desean ser profesores/as? ¿cuál es, o debiese ser, su perfil? son algunas de las preguntas que parecieran estar respondiendo estas imágenes, las que en su conjunto apelan a una representación ideal de lo que significa ser profesor/a.

En relación a lo que hacen, las imágenes 1 y 2 indican que su quehacer está en una sala de clases, impartiendo conocimientos a niños, niñas y adolescentes. Las dos imágenes mencionadas “encuentran” al docente escribiendo en un pizarrón blanco, con delantales del mismo color. Los y las estudiantes prestan atención y miran el pizarrón y la espalda del y la profesora. La composición es clásica, es decir, se utiliza una forma tradicional de representación visual de lo que sería una sala de clases, remitiendo a una concepción de la educación ya superada en la que los estudiantes deben ser “iluminados” por los conocimientos del profesor, así, sería también unas pizarras en blanco que deben ser llenadas. De esta forma se remite a la figura de un profesor instructor o instructora que sigue el modelo de la educación bancaria. El docente es evaluado según la eficacia que tiene para entregar contenidos curriculares a estudiantes vacíos de conocimientos. Los profesores depositan sus saberes en las mentes de sus alumnos (as) utilizando como medio las pizarras. “En la visión ‘bancaria’ de la educación, el ‘saber’, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que se juzgan ignorantes” (Freire, 2005: 52)

En cuanto a la relación de las imágenes con el título, la imagen 1 es parte de la noticia sobre “Profesores de colegios vulnerables ganan 17% menos que sus pares”, mientras que el pie de foto señala que esta condición del estudiantado sería un criterio para inyectar recursos (una especie de premio o compensación). La imagen 2 por su parte tiene por título “Falta de proyección hace que los docentes dejen el sistema, pero la mayoría sigue ligada a la educación”, el pie de foto versa sobre la firma del nuevo Plan Docente y el rechazo del Colegio de profesores.

En cuanto a quienes pueden ser profesores y su perfil, las imágenes 3 y 4 nos ofrecen una respuesta. Muestran a dos sonrientes jóvenes, hombre y mujer. Ella está sentada a la mesa rodeada de cuadernos y un estuche de lápices en la clásica representación de una estudiante haciendo las tareas, mientras que él posa frente a lo que pareciera ser un liceo. Ninguno de los dos está dentro de una sala de clases, aunque ambos están



vinculados a la educación, información dada por el contexto. Sólo es posible anclar su interpretación al leer el titular de la noticia “Los jóvenes interesados en estudiar Pedagogía quieren ser un factor más de cambio” y el pie de foto que en ambos casos es una cita de algo que ellos dijeron en relación a su opción de estudiar pedagogía.

Es el concepto de vocación el que se refuerza con estas imágenes, enfatizando que esto es algo que se tiene desde antes de empezar a estudiar y luego trabajar en ello. Que se trataría entonces de un atributo vinculado a la identidad personal y que se “nace” con ello. Así, ser profesor es algo para toda la vida y hacer clases por extensión es el espacio en el que se adquiere un sentido, una razón de ser. La identidad personal estaría entonces vinculada a la profesional.

Una extensión ¿válida? de la actividad docente



Imagen 5. *El Mercurio*
(06-08-2015)



Imagen 6. *La Tercera*
(06-06-2015)



Imagen 7. *La Tercera*
(20-04-2015)



Imagen 8. *El Mercurio* (11-09-2015)



Imagen 9. *La Tercera* (04-10-2015)



Imagen 10. *El Mercurio* (01-06-2015)

¿En qué otro espacio, que no sea el de la sala de clases, podemos encontrar a los/las profesores/as en las fotografías de prensa? Esta parece ser la pregunta que podríamos hacerle a esta serie de imágenes.

Son fotografías que tienen en común dos aspectos: muestran personas reunidas, y espacios de trabajo que no son los que tradicionalmente caracterizan el contexto profesional del docente. En estas imágenes los docentes están ausentes o tienen un rol



secundario. Sólo es posible asociarlas a los profesores gracias a los títulos y pie de fotos de las noticias que las enmarcan, las que las vinculan a distintos aspectos relacionados con: la reforma docente –al referirse al bono de incentivo al retiro de profesores (imagen 5 y 6) y al financiamiento de la reforma educacional (imagen 8); la discusión política (imágenes 7 y 9) y las presentaciones de distintos actores que alimentan el debate y la discusión de estos temas en el parlamento (imagen 10).

Vemos dos familias de imágenes que ofrecen una perspectiva de comprensión acerca de la política disímil aunque ambas refuerzan la idea de que la política es un campo de batalla en el que están también los profesores. Por un lado, es una pugna, un conflicto de intereses donde una posición quiere imponerse sobre otra sin encontrar necesariamente un ámbito en común y sin ceder espacio. Es lo que podemos observar en imágenes 9 y 10 en las que se aprecia una instancia informal de discusión (imagen 9) en que algunos de los participantes (fácilmente identificables como parlamentarios por su exposición mediática previa) podrían estar intercambiando puntos de vista, aunque no necesariamente se prestan atención unos a otros, y un espacio más formal de presentación (imagen 10) en la que gracias al pie de foto sabemos que los que tienen derecho a la palabra son parte de Instituciones vinculadas a la Educación como Enseña Chile, aunque al igual que en el caso anterior, la misma disposición de la sala permite observar que no todos los participantes están pendientes de lo que se está diciendo.

También podemos vincular otro aspecto de la política en las cuatro primeras fotografías (imágenes 5 a la 8), el de la negociación y el diálogo. Grandes mesas de reuniones con muchas personas sentadas tomando apuntes, revisando papeles, tomando la palabra o escuchando al otro. Tratando de resolver el conflicto y buscar una salida.

Vemos en estas imágenes una dimensión distinta de la concepción del docente en el que este es presentado como un actor social con intereses propios y en lugar secundario, vinculados con su trabajo, pero asociados a su calidad de vida, aunque este espacio no es necesariamente considerado “natural”, pues es parte del conflicto y la política que aparece como algo negativo. Este aspecto es reforzado por las imágenes que siguen.



El profesor como protagonista del conflicto



Imagen 11. La Tercera (10-09-2015)



Imagen 12. La Tercera (04-07-2015)



Imagen 13. El Mercurio (31-08-2015)



Imagen 14. La Tercera (12-08-2015)

Esta serie de imágenes está relacionada con estrategias políticas de visibilización de una demanda de los profesores que genera controversias y problemas en la escena pública.

Las fotografías muestran algunos recursos y estrategias que se utilizan en la actualidad para poner en circulación discursos y propuestas, que obedecen a alguna intención relacionada con una entidad/ institución.

El actor social que protagoniza, encabeza o gestiona la visibilización de sus posturas en este caso es el colegio de profesores que metonímicamente es representado por su líder, Jaime Gajardo (imagen 11 y 12). Este liderazgo es reconocido visualmente en virtud de su exposición mediática previa, por lo que no es necesario indicar de quién se trata. La operación metonímica se produce al asociar los titulares o pie de fotos con las imágenes, pues se indica “Docentes piden”... (imagen 11) o “La mesa directiva del Colegio de Profesores...” (Imagen 12).

Las imágenes 13 y 14 podrían ser las de cualquier manifestación masiva que se ha realizado durante los últimos años en Chile por distintos motivos. Son los carteles los que podrían permitir su reconocimiento como parte de este conflicto en específico, pero si esto no es suficiente, su anclaje se produce gracias a los titulares y los pies de foto.



El de la imagen 13 indica “La quinta marcha. Miles de profesores marcharon por quinta vez contra el proyecto de Carrera Docente, la primera desde que Adriana del Piano llegó al Ministerio de Educación” y la de la 14 dice “Manifestantes en la última marcha de profesores en Santiago, a fines de 2014”.

Ambas familias de fotografías dan cuenta de las distintas estrategias de visibilización de posiciones políticas que podríamos llamar clásicas (imágenes 11 y 12) o tradicionales, en las que se anuncian medidas o se utilizan distintos medios para ejercer presión. Es el caso de la imagen 11 en que el titular indica que “Docentes piden retiro de proyecto de Carrera Docente y extienden paro” mientras que la fotografía muestra a un Jaime Gajardo caminando en actitud desafiante, pasando al lado de un carabinero que, al estar más próximo al objetivo de la cámara se ve de mayor tamaño. La imagen refleja la tensión y anuncia el conflicto que viene. Sin saber el resultado de la reunión de la que parece salir Gajardo, se nota que no anuncia nada bueno. La imagen 12, por su parte, muestra una conferencia de prensa que es lo que de manera redundante indica el pie de foto. Esta es la estrategia más común de dar a conocer a la opinión pública demandas. La otra es la de las marchas (imágenes 13 y 14).

En conjunto, el Colegio de Profesores aparece aquí como un gremio en disputa con otras instituciones luchando por mejorar sus condiciones de trabajo.

Conclusiones

Las fotografías analizadas ponen en tensión dos espacios de actuación de los profesores. Por un lado, y de manera minoritaria, vemos al docente en el lugar en el que debiese estar: en una sala de clases rodeado de estudiantes. Según estas imágenes, este profesional ejerce una noble actividad para la que está destinado por vocación. Es una vocación de servicio y de entrega altruista de sí. En este caso, encontramos una profesión legitimada, donde se cumple con el rol de instruir a estudiantes que están vacíos de conocimientos. El educador es el único que actúa en la sala de clases. Elige los contenidos y disciplina, mientras el educando es pasivo y educado para adaptarse a la realidad y ser dominado.

En un lugar intermedio, encontramos las imágenes sin docentes o con un rol secundario. Cuando se ilustra el debate sobre la educación, principalmente en el Parlamento, los profesores son un grupo de interés que busca imponer sus demandas en las reformas y presupuestos.



Por otro lado, y de manera mayoritaria, observamos al profesor como actor político y gremial. Este es un sujeto completamente distinto al anterior, pues está en un espacio ajeno y además provocando un conflicto en la esfera pública. Los docentes aparecen como resistentes a la idea que se busca legitimar: su lugar es la sala de clases. También observamos que en el caso de los profesores ser actor político es negativo. Se anula la posibilidad de que los docentes sean agentes de cambio social. Su ámbito de acción es el micro-espacio, sin interferir en discusiones fuera del aula.

Así, las imágenes proponen un ordenamiento del contexto profesional en dos espacios: el de los buenos profesionales que son los que se dedican a la enseñanza y el de los malos profesionales que aparecen como un obstáculo para el desarrollo de la vocación, puesto que su energía parece canalizarse hacia la obtención de beneficios para sí mismos sin pensar en la sociedad.

Aparecen entonces como personas egoístas preocupadas por resolver temas materiales y concretos que los benefician a ellos mismos, además de ser intransigentes y, en muchas ocasiones, oponerse al diálogo al prolongar el conflicto y oponerse a las soluciones. Un buen número de imágenes muestran la disposición al diálogo que tienen otros actores políticos, lo que reafirma precisamente la lectura que muestra las demandas gremiales como opuestas al bien común.

Anexos

Anexo 1



Imagen 1. *El Mercurio* (13-07-2015)



Imagen 2. *El Mercurio* (13-07-2015)



Imagen 3. *El Mercurio* (19-05-2015)



Imagen 4. *El Mercurio* (26-06-2015)



Referencias bibliográficas

- Ávalos, B. (2013) *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile*. Santiago: Universitaria.
- Balandier, G. (1994) *El poder en escenas. De la representación del poder al poder de la representación*. Buenos Aires: Paidós Studio.
- Barthes, R. (2002) *Lo obvio y lo obtuso: imágenes, gestos y voces*. Barcelona: Paidós.
- Barthes, R. (1977). "Rhetoric of the Image." *Image, Music, Text*. New York: Hill and Wang.
- Caple, H. (2013). *Photojournalism: A Social Semiotic Approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Freund, G. (1993) *La fotografía como documento social*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Freedberg, D. (2010) *El poder de las imágenes*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gubern, R. (1996) *Del bisonte a la realidad virtual*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Mockler, N. (2011). Beyond "what works": Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(5), 517-528.
- Sontag, S. (2006) *Sobre la fotografía*. México: Santillana Ediciones Generales S.A.
- Van Dijk, T. (2009). *Society and discourse: How social contexts influence text and talk*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Verón, E. (2001). *El cuerpo de las imágenes*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.



Activos de la colonia, mediaciones contextuales en espacios escolarizados en El Salvador

Miguel Alexander Quintanilla Villegas

Resumen

La presente ponencia es resultado de un proceso investigativo denominado “Activos de la colonia, mediaciones contextuales en espacios escolarizados en El Salvador”, realizado con la finalidad de describir los niveles de influencia del contexto comunitario en adolescentes para determinar los valores, actitudes y conductas asociadas en los espacios escolarizados, el cual corresponde a los esfuerzos que desarrolla la Universidad Doctor Andrés Bello, en el Área de Ciencias Sociales,

Considerar que el uso del espacio comunitario como la Cancha o el Parque incide en la construcción de diversas formas de apropiación, expresión y comportamiento, ha sido el supuesto de trabajo, el mismo ha sido cuantificado a partir de 6 escalas con diversas dimensiones que permitieron operacionalizar las diversas realizadas que los adolescentes participantes informaron.

Así mismo, se concluye que existe una vinculación directa entre el conjunto de actividades, apoyos, apegos entre otros factores durante el uso del activo espacial, además la tendencia de transgresión de normativa es parte de la poca o nula capacidad por reprimir este tipo de actitudes del adolescente por parte del personal y docente; y la existencia de una estrecha relación entre el espacio en calidad de deterioro con la presencia de grupos delincuenciales.

Palabras clave: Activos, Adolescentes, Ocupación

I. Introducción

La cancha y el parque, como espacios de interacción cuentan con un conjunto de relaciones sociales que se constituyen desde la perspectiva del adolescente que sobrepasan al contexto escolar, ambos permiten una débil supervisión del accionar que, por el contrario, la escuela tiende a potenciar de manera permanente este escenario.

Estos dos espacios cuentan con diversas características, el primero es una localización destinada para actividad deportiva (cualquiera que sea), que implique un desgaste físico, con un amplio número de pares; el segundo, no está destinado para este tipo de



actividades de carácter físico, por el contrario se pueden destinar a actividades que impliquen un desgaste mental a través de diversos juegos, pero al igual que la anterior pueden coexistir un conjunto significativo de relaciones en su interior.

Denominar activos a localidades de esparcimiento surge como referencia de nuevas propuestas teóricas, donde se hace fundamental evidenciar los diversos recursos que se encuentran en el contexto de un individuo, así la familia, la escuela o la comunidad, tiende a generar competencia en el desarrollo adolescentes tanto para la prevención o vinculación a problemáticas (Oliva, Suárez, Estévez y García, 2012). La ocupación del activo como mecanismo de socialización, permite considerar diversos factores de riesgos presentes en otros contextos, pero que en el comunitario tiende a profundizar en el mismo, así la familia, la escuela, pares, jerarquías y comunidad constituyen una matriz biopsicosocial para Hawkins y colaboradores (1992), donde la recurrencia y el relacionamiento confluyen en el proceso de adaptación del adolescente (Jiménez y Lehalle, 2018).

La capacidad de influencia del espacio comunitario en diversas formas actitudinales, conductuales y valorativas, tiene un fundamento desde la interacción que entre pares se pueda ejercer, esto es parte de una de las primeras características con las que cuenta. Durante el periodo transicional de la niñez a la adolescencia, el espacio de socialización sufre transformaciones significativas en la manera que se migra del seno familiar hacia la comunidad o la escuela, los estudios realizados por Larson, Richards, Moneta, Holmbeck y Duckett (1996), permiten exponer que la influencia de este contexto va en aumento según sea la exposición o tiempo que el adolescente brinde a ese espacio (Oliva, Antolín, Estévez, Pascual, 2012 ; Delgado, Gómez, Jiménez, Pertegal, Bermúdez y Suárez, 2008).

El espacio de interacción construido en el activo, permite al adolescente valorar las representaciones sobre la autoridad y la actitud que muestre delante de una, más aun si el espacio de convivencia no está mediado por una autoridad orientadora como en el caso del centro educativo, a pesar que la recolección de evidencia hacia la autoridad está dirigida hacia la escuela o la familia según las investigaciones realizadas Cava, Musitu y Murgui (2006), diversos datos colectados demuestran que la influencia familiar en la situaciones de violencia escolar, tienen un efecto indirecto, por lo que es fundamental profundizar en la descripción de los factores determinantes en la adolescencia y que construyen problemas conductuales.



Desde las valoraciones de Jiménez et. al. (2018), “existen numerosos trabajos han relacionado sistemáticamente variables comunitarias (por ejemplo, el sentimiento de integración comunitaria o la percepción de cohesión social y apoyo social) con medidas de salud mental y bienestar psicosociales”. Esto permite considerar que la integración a la comunidad y la vida comunitaria trae diversos o posibles beneficios hacia el ajuste conductual, según la percepción de los adolescentes (Jiménez, et. al., 2018).

La aceptación o transgresión de la norma social tiende a ser un aspecto vinculante en la construcción de una identidad, a la ocupación o no de un activo, esto puede tener su consolidación en la adolescencia entre los 15 y 17 años, según las aseveraciones realizadas por Hawkins et al. en 1992 (en Cava, et. al., 2006). Así, ampliar hacia una escala que permite la medición que no se limite al rol del docente sino más bien efectúe una revisión de la autoridad institucionalizada incluyendo la policía (Cava, Estévez, Buelga, Musitu, 2013), permite generalizar una actitud adolescente hacia un contexto de permisividad o de punibilidad que se puede devenir.

A pesar que existen consideraciones sobre las manifestaciones de violencia, que varían entre los sexos de los adolescentes, también la transgresión de la normativa es vinculante para Emler y Reicher (1995) hacia la construcción de una reputación en determinados grupos (en Cava, et. al., 2006), con ello, más allá de ser una disputa por un espacio de poder o de vulneración del mismo, es la expresión del adolescente sobre las representaciones contextuales que lo llevan a retomar rudeza si el contexto lo determina así o, por el contrario, a suavizar su accionar. Así la capacidad que brinda la medición de estas actitudes es relevante para contar con aproximaciones hacia los estilos de socialización y conductas que pueden ser transgresoras en la adolescencia (Cava, et. al., 2013).

Las explicaciones a estas disimilitudes podrían estar relacionadas con diferencias de género en el manejo de determinadas reputaciones, al periodo de rebeldía que se agudiza al cierre de la adolescencia, entre otros factores. Algunos estudios retomados por Martínez-Ferrer, Murgui-Pérez, Musitu-Ochoa, Monreal-Gimeno (2008), consideran que entre menor sea la implicación del adolescente en conductas violentas, éste tomará una actitud que favorece a la autoridad, por el contrario, los adolescentes con actitudes negativas hacia la autoridad, suelen manifiestan conductas violentas (Martínez-Ferrer et al., 2008).

Las manifestaciones de violencia tienden a ser muy variadas y según la construcción de los significados que cada sujeto realice de sus contextos, así las mediaciones se colocan



desde la percepción de exclusión (ignorando o bloqueando la participación de sus pares) alcanzando afectaciones psicosociales (Buelga, et. al., 2009). La conducta disruptiva del adolescente también es variante según contextos, así como pueden ejercerse en el medio escolar, fuera del mismo se pueden aplicar conductas delictivas, fácil acceso al consumo de drogas, transgresiones de normas con la finalidad de alcanzar reconocimiento social y liderazgo (Buelga, et. al., 2009; Jiménez, et. al., 2008).

La centralidad en que se pueden constituir la popularidad, el liderazgo y el poder del adolescente entre sus pares es fundamental para la generación de actitudes de transgresión de la normativa con la finalidad de obtener un reconocimiento o recompensa de estatus entre pares (Buelga, et. al., 2009). De manera que, si la situación en la comunidad está determinando al adolescente a realizar este tipo de actitudes para garantizar su estatus, replicará dicho accionar en la escuela, obteniendo así reconocimiento en diversos espacios de interacción.

Es por ello, que ante el contexto nacional es fundamental ejercer procesos de medición sobre la influencia que el contexto comunitario está determinando en adolescentes escolarizados, esto permite establecer parámetros de sus valores, actitudes y conductas generadas mediante la ocupación del activo de socialización y que se transfiere o tiende a mutar en el espacio escolarizados. Así, tanto por la confianza que brinda el lugar de residencia como por el activo de socialización, se permitirá la construcción de una percepción que potencialice la apropiación del espacio, sobre su uso – tiempo y el compartir del activo, como factores de socialización que se posicionan en el vecindario.

A pesar que existe una confrontación entre pares y jerarquías, en espacios controlados y con poco o nulo control, las representaciones sobre las figuras institucionales de autoridad (responsables de familia, cuerpos de seguridad, docentes) que ejercen represión en diversos contextos, siempre colocan en tensión al adolescente cuando busca la construcción de una reputación social en contextos escolarizados y comunitarios, pero sobre todo en el traslado de este del activo social al espacio escolar.

Esta premisa parte de la noción que los liderazgos ejercidos por pares de mayor edad ponderan pautas de comportamiento que los adolescentes adquieren y adecuan desde el activo social al espacio escolar; así, ante el débil liderazgo que las autoridades institucionales pueden ejercer hacia los adolescentes como mecanismos de control, es usurpado por otros actores que potencializan en buena proporción aspectos de violencia o inseguridad (como resguardo y construcción de reputación social), persuade a los individuos a quebrantar normas de convivencia ante ciertos estímulos o presiones



sociales y que conducen, en muchos casos, a la generación de resistencia ante la autoridad. Por ello, la presente investigación tiene como objetivo general describir los niveles de influencia del contexto comunitario en adolescentes para determinar los valores, actitudes y conductas asociadas en los espacios escolarizados.

La utilización de diversas escalas y dimensiones permitieron: Identificar los niveles de confianza construidos en espacios comunitarios por parte de adolescentes escolarizados con la finalidad de definir la percepción con la que cuentan acerca de diferentes factores del vecindario en el que residen; también a profundizar en el análisis las actitudes de adolescentes sobre las figuras e instituciones de autoridad formal para establecer tipos de conducta, según los niveles de reputación social mostrados en contexto escolar y comunitario, y a estimar el contexto de violencia e inseguridad percibido por adolescentes escolarizados en sus espacios de residencia.

II. Objetivos y metodología

El diseño del estudio correspondió a uno de tipo observacional deductivo, ajustándose a las características de una muestra que estructuró el grado de identificación del contexto comunitario según la ocupación de dos activos (cancha y parque) en el establecimiento de influencia en las relaciones sociales, tanto al interior de las instituciones educativas intervenidas, así como en las localidades de residencia.

Se contó con la participación de adolescentes que están escolarizados y matriculados en el primer año de bachillerato Técnico y General de 14 instituciones educativas. La muestra se conformó por 825 estudiantes, teniendo un 95% de confiabilidad y un margen de error del 3%.

III. Resultados a nivel nacional

La ocupación de los diversos activos de la colonia (OAC), fueron muy variados y mostraron diversas tendencias correlacionales y de prevalencia. Para OAC – cancha, los datos muestran que un total de 663 adolescentes escolarizados cuentan con dicho activo, es decir un 80% aproximadamente del total de participantes de la investigación.

Las prevalencias observadas en OAC – Cancha en la dimensión de las actividades que permiten el empoderamiento de la juventud (AEJ), exponen un 33% de hombres y 22% de mujeres. Desagregando por puntajes altos en los ítems, las percepciones de los adolescentes están relacionadas con los niveles de empatía en la búsqueda de apoyo



de pares de mayor edad, en la resolución de problemáticas que afectan al adolescente y a las valoraciones de vínculos de amistad que proporcionan pares de mayor edad.

A nivel de valores correlacionales, EAJ es la dimensión con más correlaciones entre las diversas variables consideradas. Se hace énfasis en que el Apego a la Colonia (AB) junto con el Control Social (CS), son las dimensiones que cuentan con correlaciones medias, pero altamente significativas, tanto en hombres 0.529**, 0.645** como en mujeres 0.470**, 0.521** escolarizados respectivamente. Del conjunto de dimensiones consideradas, AB es la que cuenta con la mayor proporción, tanto para hombres (48%) como para mujeres (33%), debido al sentimiento de ser parte de su lugar de residencia, como por la convivencia en comunidad que potencializa esta dinámica de prevalencia. Lo anterior permite establecer que los adolescentes escolarizados que hacen uso de los espacios públicos fortalecen su identificación con sus espacios de residencia, es decir, muestran apego.

Los valores correlacionales de AB muestran correlaciones bajas-medias pero significativas en lo que concierne a CS, seguidamente del conjunto de Actividades para Jóvenes (APJ) que se potencializan en su interior, dichos valores, aplican tanto para hombres como para mujeres, en la primera dimensión 0.449**, 0.433**, y en la segunda 0.341**, 0.320**, respectivamente.

Los adolescentes escolarizados que ocupan la cancha como activo de la colonia, evidencian bajos valores de prevalencias en torno a los niveles de Inseguridad en su Colonia (ISB), tanto en hombres como en mujeres, los porcentajes se establecen en 20% y 14%, respectivamente. A pesar de ello, los ítems que confirman los niveles de inseguridad giran en torno al temor de tienen sus pares en llegar a su espacio de residencia, ya que en algunos casos es evidente la comercialización de estupefacientes en dichos espacios.

En hombres y mujeres, las correlaciones de ISB, se encuentran en los Espacios Públicos Deteriorados (EPD) y en la Presencia de Grupos Delincuenciales (PGD), siendo evidente los altos niveles de significación en los valores obtenidos de 0.375**, 0.397** y 0.237**, 0.289** respectivamente. Con ello y a pesar del uso del espacio público, los factores que inciden en la percepción de inseguridad se basan en dichas variables.

La prevalencia del nivel de CS es mayor que la ISB, así los porcentajes tanto para hombres como para mujeres es de 42% y 28%, respectivamente. Los ítems que reportaron mayores puntajes responden a la capacidad de supervisión con la que



cuentan jóvenes y adultos en el cuidado de la propiedad privada estacionaria y hace énfasis en la supervisión de adultos para evitar que el adolescente realice fechorías aprovechando diversas situaciones.

Las correlaciones de esta dimensión, muestran valores medios y alta significación para hombres en APJ y Actitud Positiva hacia la Autoridad Institucional (APHAI) con valores de 0.541**, 0.437**; en el caso de mujeres, las significaciones se ubican en las mismas dimensiones, teniendo por valores 0.469** y 0.256**. Con ello, tanto por la aplicación de controles en los diversos conjuntos de actividades que los adolescentes escolarizados desarrollan en sus espacios lleva a la generación de actitudes asertivas hacia la supervisión institucionalizada del establecimiento de relaciones sociales en la OAC - cancha.

Por su parte, la dimensión APJ reportó prevalencia porcentual de 32% en hombres y 17% en mujeres; por ello, tanto en ocupación del espacio como en los niveles de percepción, los hombres desarrollan más actividades en cancha, siendo así, los ítems que reportan mayores puntajes son los relacionados a la ocupación del espacio para el desarrollo de actividades durante periodos vacacionales o de pausas pedagógicas en sus instituciones educativas, y como componente de articulación el desarrollo de actividades al finalizar clases diariamente.

Es necesario evidenciar que las correlaciones para esta dimensión solo están articuladas con APHAI, lo cual proporciona con certeza que, hasta cierto punto, los adolescentes que ocupan los activos, también muestran respecto hacia la autoridad, así las correlaciones son altamente significativas en hombres y mujeres con valores de 0.301**, 0.304** respectivamente.

Para la escala de Actitudes Hacia la Autoridad Institucional, los valores de prevalencia obtenidos en las dimensiones APHAI, son para hombres de 39% y para mujeres de 26%, teniendo ítems con altos puntos que manifiestan que los procesos punibles de la autoridad institucional al interior de la institución educativa de donde proviene es justa, y la capacidad de denuncia a la autoridad policial tiene potencial cuando el adolescente observe alguna situación de hurto o robo.

Al observar las correlaciones con otras dimensiones incluidas, los resultados muestran diferencias altamente significativas con la Presencia de Autoridad Institucional (PAI) en los activos de la colonia, siendo de 0.191** para hombres y 0.231** para mujeres; en otras dimensiones como Reputación Social (RPS) o Respuesta a Situaciones Sociales



(RSS), los valores correlacionales reportados fueron indirectamente proporcionales para mujeres -0.280^{**} y para hombres -0.178^{**} respectivamente.

Concerniente a la segunda dimensión que compone la escala anterior es la Actitud Positiva hacia la Transgresión de Normas Sociales (APHTNS), proporciona prevalencias correspondientes al 25% para hombres y 13% para mujeres. Los ítems que mostraron mayores puntajes hacen relación a factores como el quebranto de leyes cuando se considera que el daño no afecta a terceros y, en caso de las relaciones áulicas, el incumplimiento de normas establecidas cuando no existen mecanismos punitivos ni represivos por parte de la autoridad institucional.

Los valores correlacionales para esta dimensión muestran significaciones altas con las dimensiones de RSS y EPD, así para hombres las significancias son de 0.226^{**} , 0.167^{**} , y para el caso de mujeres 0.341^{**} , 0.258^{**} respectivamente. El comportamiento es bimodal, más acentuado en mujeres y menos en hombres, en el caso de las féminas, el quebrantamiento de leyes es más propicio cuando se enfrentan a situaciones que generan estrés y al interior de espacios con deterioro; mientras que en los hombres podría estar asociado a actitudes de machismo, menos sensible al estrés y con menor reparo a utilizar espacios públicos deteriorados.

El conjunto de ítems que estructuraron la escala y dimensión de Reputación Social (RPS), muestran valores de prevalencia muy bajos, en comparación con el resto de dimensiones, muestra de ello es que para hombres la prevalencia fue de 3%, y para mujeres de 0.45%, es necesario aclarar que esta escala solo consideró preguntas relacionadas con la autopercepción, así los ítems con más altos puntajes fueron los relacionados a la popularidad construida entre pares y al respeto o “fama” ganada al interior de los espacios donde se potencializan las relaciones sociales.

Por su parte, las correlaciones de la RSS, tanto para hombres como para mujeres, son altamente significativas, siendo estas de 0.396^{**} y 0.183^{**} respectivamente. No obstante, los hombres mostraron correlación con EPD de 0.257^{**} y 0.209^{**} con PGD. De manera que, los adolescentes escolarizados que participaron de OAC – cancha, tiende a manifestar en mayor proporción los valores de prevalencia de casos cuando se evalúan los factores de deterioro del espacio público y la presencia de algún grupo delincuencia.

Con relación a la escala Respuesta a Situaciones Sociales (RSS), las prevalencias en hombres y mujeres que OAB – cancha, muestra valores porcentuales de prevalencia de 23% y 14%, en hombres y mujeres respectivamente. Dentro del conjunto de ítems, los



puntajes más altos fueron alcanzados por situaciones que correspondieron a hacer valer sus derechos generando espacios de promoción y defensa, sin importar que eso conduzca a violencia, aunado a ello, la demostración de poderío ante posibles escenarios de *Bullying*, se convierte en factor crucial en el establecimiento de relaciones con otros pares.

Respecto a los valores correlacionales, tiende a tener manifestación con mayor auge con la vinculación a las dimensiones EPD y PGD tanto en hombres como en mujeres, siendo estos de 0.347**, 0.229** en la primera dimensión y de 0.346**, 0.161** para la segunda dimensión respectivamente. Lo anterior indica, que la mayoría de actitudes a demostrar es vinculante a los espacios fuera de las instituciones educativas.

El Espacio Público Deteriorado (EPD), desde las percepciones de los adolescentes que utilizan el activo muestra valores de prevalencia de 11%, para hombres y 6%, para mujeres. Así los ítems que mostraron mayores puntajes fueron los relacionados a paredes con distintivos y alusivos a diversos actores que son parte de las comunidades, y la presencia de residencias en estado de abandono o subutilizada por grupos delincuenciales.

En torno a los valores correlacionales, esta escala muestra vinculación altamente significativa con las dimensiones con la presencia de grupos delincuenciales en los activos (PGD), en hombres con 0.789** y en mujeres 0.750**. Con ello, el apoderamiento del espacio por parte dichos grupos, tiende a limitar seriamente su uso por parte de adolescentes.

Para las escalas PGD y PAI, los valores de prevalencias de la primera son del 8% y 7% en hombres y mujeres respectivamente; y para la segunda, los valores son de 39% y 27% en hombres y mujeres. Esta última escala indica alta presencia en los activos cancha de policías, de manera constante, supervisando actividades o en relación al cuidado del espacio según lo demuestran los ítems que conformaron dicha dimensión.

Los valores correlacionales de ambas escalas son articulados por dimensiones específicas como se ha mencionado con EPD en la primera dimensión, y en la segunda con APHAI. Realizando un análisis por ítem, para PGD, se asoció con “maras o pandillas”, seguido por el consumo de drogas en espacios públicos que se está ocupando, en este caso en la cancha.



IV Discusión

Las valoraciones obtenidas por los adolescentes escolarizados salvadoreños se encuentran estrechamente vinculados a diversas investigaciones retomadas por Oliva et al. (2012), siendo vinculantes a un desajuste conductual como el comportamiento antisocial y violento, así los consultantes a nivel nacional hacen mención que los púberes se ven en la necesidad de hacer valer sus derechos a partir del uso de la violencia o actitudes que posicionen disputa ante sus pares. Así, cuantas más actitudes al interior del activo y mientras poder ocuparlo derive en la disputa de sus derechos con otros pares, el adolescente siempre tomará estas actitudes.

La ocupación del activo y los niveles de control percibidos cuentan con algunos parámetros de contradicción cuando se asocia a la presencia de grupos delincuenciales; a pesar que en las percepciones de los adolescentes persisten altos niveles, no necesariamente el control social es sinónimo de reducción de grupos delincuenciales, por el contrario, en estas ambigüedades y según la información brindada, permite establecer que hay una amplia comercialización de sustancias ilícitas; al respecto, en algunas de las referencias realizadas por Cava, et. al. (2008), se hace el señalamiento que "...hay estudios que han relacionado el mayor tiempo sin supervisión adulta y en actividades de tiempo libre con amigos que consumen sustancias o que mantienen actitudes favorables hacia el consumo con un mayor consumo..." (p. 393), siendo relevante la vinculación realizada entre cancha y parque.

En cada uno de los espacios de vivienda de los adolescentes consultados se encuentran una cantidad de horas de utilización de los activos como parte de las actividades extraescolares o como estructuras de ocio que posicionan un relacionamiento social durante su tiempo libre, este mismo contexto es resaltado por Oliva et al. (2012) destacando que "...cada vez es mayor la evidencia que destaca la importancia de la implicación en este tipo de actividades para la formación integral de la juventud y para la reducción de muchos problemas conductuales, especialmente en jóvenes en situación de riesgo psicosocial" (pp.18-19). A pesar de ello, existe la necesidad de direccionar estas actividades y los mecanismos de apoyo y empoderamiento que al interior del espacio se desarrollan, con la finalidad de que estos activos cuenten con la relevancia apropiada por los adolescentes.

En los resultados obtenidos en estudios revisados por Buelga et al. (2009) "la popularidad, el liderazgo y el poder entre los pares constituye un aspecto central de su vida" (p.129). De manera que, si el liderazgo es aplicado a partir del valor de transgredir



la normativa, por ende, hay un aumento en la reputación percibida, así el adolescente hace referencia al conjunto de experiencias orales y visuales para hacer replica de las mismas “la reputación se consigue con comportamientos transgresores que son recompensados en términos de estatus social entre sus compañeros” (Buelga et al., 2009, p. 129).

En el contexto escolar salvadoreño, los adolescentes hacen manifestaciones de violencia como un espacio de reconocimiento de poderío, que en muchos casos responden a situaciones de acoso o para evitar este escenario de violencia escolar, como lo reconoce Rodríguez (2004) “estrechamente con procesos sociales vinculados a la aprobación y reconocimiento social de los iguales” (Buelga et al., 2009, p.129).

Siempre que las respuestas a los estímulos sociales sean vinculantes a la promoción y defensa ante la percepción de vulneración de sus derechos por parte de la autoridad institucional, a pesar de algunos planteamientos a los que hacen referencia Moreno et al. (2009), la contestación es proporcional al “reconocimiento social que proporciona el grupo de iguales, tiene claros beneficios para el adolescente: incide positivamente en el sentimiento de pertenencia e integración social (versus el sentimiento de soledad), en la autoestima emocional y social, así como en la evaluación general de satisfacción vital” (p. 538), se extiende hasta la reputación como mecanismo de resistencia al cumplimiento de normas o como ejercicio de autodefensa según sea el caso. Así los datos hacen relación “la reputación presenta una relación estadísticamente significativa con la agresión relacional entre iguales adolescentes y que esta relación se potencia muy significativamente cuando se introducen las variables de soledad y de satisfacción con la vida” (Jiménez et al., 2008).

Este contexto es confirmado por Cava et. al. (2006), al resaltar que “la actitud del adolescente hacia la autoridad escolar como un factor decisivo en la explicación de la violencia en los centros escolares” (p.371), puesto que los resultados obtenidos en este estudio apuntan a que la transgresión de las leyes se debe a la permisibilidad de los maestros al permitir estas tensiones.

Por la actitud hacia la autoridad, permite establecer una actitud generalizada hacia el reconocimiento de algún poderío de las instituciones y de quienes aplican el mismo, esto entra en concordancia con los aportes de Cava et al. (2013), al afirmar de los púberes que “en los que se constata también la existencia de una actitud general hacia la autoridad formal en la que se incluyen las actitudes del adolescente hacia el profesorado y hacia la policía” (p.546), por ende, es necesario potencializar la capacidad punitiva o



resarcida que estas autoridades puedan implementar. Acerca de estas percepciones de los adolescentes sobre la autoridad, es necesario establecer un vínculo con el docente a partir de la propuesta establecida por "...las expectativas del profesor respecto del alumno pueden influir en su autopercepción en el contexto escolar y en la actitud que desarrolla hacia la autoridad institucional como la escuela y el profesorado". (Estévez et al., 2010. p.112).

Al establecer algunas diferencias entre las escalas, se permite apreciar que el uso de los cancha y parque del asentamiento, a partir de la "Evaluación de los Activos de la Colonia" muestra valores altamente significativos con Apoyo y empoderamiento de la Juventud con Apego al Barrio y con los niveles de Inseguridad percibidos; estos resultados concuerdan con los obtenidos por Oliva et al. (2012) al asociarlo con la afirmación siguiente "... las que establecieron relaciones significativas con todos los indicadores de ajuste adolescente: el apoyo y empoderamiento de la juventud, el apego al barrio y su seguridad" (p. 23).

El resto de escalas y dimensiones que conformaron la investigación muestra una diversidad de valores correlacionales que permiten establecer que las significaciones que más repiten son Apoyo y Empoderamiento de Juventud, Apego a la Colonia, Inseguridad en la Colonia, Control Social, Actitud Positiva hacia la Transgresión de Normas y Respuesta a Situaciones Sociales, por consiguiente, el espacio comunitario y escolar está siendo mediado en su conjunto por estas dimensiones específicas y, por ende, la ocupación de los activos; por consiguiente, es necesario brindar mayor atención al conjunto de ítems que componen las escalas con la finalidad de profundizar en los espacios comunitarios y en la capacidad de incidencia que tienen éstos en los adolescentes escolarizados.

V Conclusiones

Al identificar los espacios comunitarios y la confianza construidos por los adolescentes se observan que la recurrencia en su mayoría es hacia el activo cancha y en segundo lugar el activo parque, ambos considerados como espacios de esparcimiento en el cual se practican diversas relaciones sociales, pese a que tengan altos niveles de deterioro o incluso presencia de grupos delincuenciales, de manera que la utilización de los activos de la colonia a través de actividades se vea limitada, siempre generará altos niveles de apego.

El uso del espacio permite en los adolescentes escolarizados la construcción de un conjunto de actitudes propias o ajenas pero que necesariamente son ejercidas hacia la



autoridad institucional, con o sin reconocimiento de las mismas, los casos evidencian que la reputación percibida es baja en comparación con otras dimensiones, esto se puede deber a que en contextos de violencia comunitaria, la reputación no es garante ante grupos que puedan expresar actitudes más confrontarías o transgresivas a la autoridad, sino que el adolescente la transfiera en buena medida hacia el espacio escolar, el cual, a pesar de contar con autoridad, el modelo represivo es de baja intensidad, muestra de ello es que la transgresión de la normativa se da porque no hay punida por parte del docente ni del director ante el quebrando de la normativa.

Al estimar la violencia o inseguridad comunitaria desde la perceptiva de los adolescentes escolarizados, muestra que la expresión de violencia que pueden ejercer en sus comunidades e instituciones educativas está asociada a la percepción de alguna vulneración de sus derechos. La mayoría percibe que el momento para evitar que ocurran escenas de acoso o *Bullying* por parte de sus pares, es cuando se ejercen las actitudes de violencia, no obstante, no se pudo determinar la recurrencia de tales actos porque el estudio no se dirigió a esa finalidad. Además, es necesario tomar en consideración que el espacio comunitario se ha convertido en una zona de temor, sobre todo cuando los pares escolarizados no pertenecen al lugar de residencia.

Así, se puede considerar que entre más inseguro sea el espacio comunitario siempre será mayor la capacidad de respuesta a situaciones que generen estrés a través de la violencia, ya que la respuesta es solo un mecanismo de aumento de reputación en el conjunto relacional; además, si esta violencia se orientada hacia la autoridad institucional, se logra un mayor reconocimiento de parte de los pares, desde la capacidad de generar contextos de tensión hacia un poderío que, en muchos casos, no es ejercido por las jerarquías sino por los adolescentes mismos.

Es necesario evidenciar que la autoridad institucional tiende a generar una percepción positiva delante del adolescente, en la medida en que esté presente en el activo o por permisibilidad que pueda mostrar en espacios de control como la escuela, así entre menos capacidad represiva cuente la autoridad instruccional para controlar la actitud del adolescente, mayor será la posibilidad de transgredir la normativa debido al espacio de disputa o tensión que se genera.

Por último, el ámbito comunitario establece que la presencia de grupos delincuenciales va en aumento siempre que el espacio público esté deteriorado, así la percepción del adolescente con respecto a estas dimensiones es la que presenta mayor correlación, indicando que hay una vinculación altamente significativa en los diversos datos



obtenidos. Por consiguiente, este proceso investigativo permite considerar que el espacio comunitario tiene un alto nivel de incidencia en las formas de manifestación de actitudes, sentimientos y comportamiento de los adolescentes, especialmente cuando la ocupación de los activos (cancha o parque) esté siendo mediada por la presencia de grupos delincuenciales o por el deterioro del activo.

Además, la debilidad de respuesta por parte de las autoridades institucionales (directas e indirectas) ante la transgresión de la normativa es alarmante, debido a que no se aplica o valida su poderío delante de este tipo de actitudes que son tomadas por los adolescentes.

Se convierte en una necesidad trascender en investigaciones que posicionen el uso del tiempo dentro y fuera del aula, no desde la visión de aprendizajes (en su interior) o como desarrollo de actividades físicas o establecimiento de relaciones (en su exterior), sino como un espacio de resistencia o de potencialización de la tensión que el adolescente muestra, así como un espacio de expresión en contra o a favor de las actitudes de las autoridades educativas, convirtiendo la clase en un recreo de características permanente, ante el desinterés escolar del estudiante o por la permisividad docente entre otros factores, incluyendo el comunitario.

Para continuar con la validación de estos resultados, es necesaria la ampliación de la muestra, tanto de adolescentes como de instituciones educativas, pudiendo omitir algunos ítems que no fueron considerados en los resultados de esta investigación por carencia de significado; también agregando como variable la cantidad de tiempo que dura la ocupación del activo, si esta es matutina o vespertina, entre otros factores que complejicen aún más la comprensión de las estructuras comunitarias

VI Referencias

- Buelga, S., Cava, M., y Musitu, G. (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 28 (1), 180-187.
- Buelga, S., Musitu, G., y Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9 (1), 127-141.
- Cava, M. J., Estévez, E., Buelga, S. y Musitu, G. (2013). Propiedades psicométricas de la Escala de Actitudes hacia la Autoridad Institucional en adolescentes (AAI-A). *Anales de Psicología*, 29(2), 540-548.



Cava, M., Murgui, S., y Musitu, G. (2008). Diferencias en factores de protección del consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media. *Psicothema*, 20 (3), 389-395.

Cava, M., Musitu, G., y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18 (3), 367-373.

Estévez, E., Jiménez, T., y Moreno, D. (2010). Cuando las víctimas de violencia escolar se convierten en agresores: "¿Quién va a defenderme?". *European Journal of Education and Psychology*, 3 (2), 177-186.

Jiménez Gutiérrez, T., y Lehalle, H. (2012). La Violencia Escolar entre Iguales en Alumnos Populares y Rechazados. *Psychosocial Intervention*, 21 (1), 77-89.

Jiménez, T., Moreno, D., Murgui, S., y Musitu, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: el rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (2), 227-236.

Jiménez, T., Moreno, D., Murgui, S., y Musitu, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: el rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (2), 227-236.

Martínez-Ferrer, B., Murgui-Pérez, S., Musitu-Ochoa, G., y Monreal-Gimeno, M. (2008). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8 (3), 679-692.

Martínez-Ferrer, B., Murgui-Pérez, S., Musitu-Ochoa, G., y Monreal-Gimeno, M. (2008). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8 (3), 679-692.

Moreno Ruiz, D., Estévez López, E., Murgui Pérez, S., y Musitu Ochoa, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21 (4), 537-542.

Olate, R. (2018) *Masculinidades Tradicionales, Disciplina Parental y Violencia en las y los Estudiantes de la Universidad Andrés Bello (UNAB) San Salvador, San Miguel, Sonsonante y Chalatenango*, propuesta (2018).

Oliva Delgado, A., Antolín Suárez, L., Estévez Campos, R., y Pascual García, D. (2012). Activos del Barrio y Ajuste Adolescente. *Psychosocial Intervention*, 21 (1), 17-27.



Oliva, A., Antolín, L. y López, A.M. (2012). Development and validation of a scale for the measurement of developmental assets in the neighborhood. *SocialIndicatorsResearch*, 106, 563-576.

Oliva, A., Gómez, A., Jiménez, A., Pertegal, M., Bermúdez, M. y Suárez, L. (2008). La promoción del desarrollo adolescente: recursos y estrategias de intervención. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación Universidad de Sevilla. Junta de Andalucía. Consejería de Salud.

Quintanilla, M. (2018). La comunidad también educa, aproximaciones a las percepciones de adolescentes escolarizados sobre sus contextos. Universidad Dr. Andrés Bello. ISBN 978-99961-65-17-7.



Las evaluaciones educacionales estandarizadas desde la experiencia de los actores

Johana Contreras
Álex Torres

Resumen

La literatura de las evaluaciones estandarizadas ha profundizado en el rol que estas cumplen como instrumentos de regulación política y técnicas de gubernamentalidad educativa, descuidando los sentidos, estrategias, e incluso las resistencias que despliegan los actores del mundo escolar. Esta ponencia presenta un estudio que aborda, desde la sociología de la experiencia, la problemática de la relación entre estos actores y los dispositivos técnico-políticos de evaluación. Su objetivo fue identificar los usos y consecuencias de un programa de evaluaciones estandarizadas desarrollado por la Universidad Católica de Chile, orientado a medir el desempeño y progreso de estudiantes del país. El diseño contempló la ejecución de una investigación cualitativa compuesta por dos fases. Primero, una reconstrucción de la teoría de acción del programa desde un análisis documental y un conjunto de entrevistas a personas clave en su diseño (N=16). Segundo, una fase que contempló la realización de entrevistas semi-estructuradas a directivos de establecimientos y administradores de redes educacionales públicas y privadas que utilizan el programa de evaluación, seleccionados de acuerdo a criterios de muestro intencionado (N=33). La información fue analizada en base a lineamientos de la Grounded Theory empleando codificación abierta, axial o selectiva, según la etapa y la naturaleza del material recabado. Los resultados revelaron usos correspondientes a distintas formas de adhesión y distancia a las evaluaciones estandarizadas. Interpretados desde la sociología de la experiencia, esas perspectivas responden a lógicas de acción heterogéneas: de integración, estratégica y de subjetivación, las cuales se articulan y tensionan en la experiencia de los actores.

Palabras clave: Evaluación estandarizada, gubernamentalidad, lógicas de acción, experiencia social, usos y consecuencias de la evaluación

Introducción

La evaluación de aprendizajes o desempeños escolares existe desde el nacimiento mismo de los sistemas educativos modernos, pues es necesaria para el cumplimiento de la función de selección que es propia a los modelos educativos basados en el



principio meritocrático (Bourdieu & Passeron, 2001; Bowles & Gintis, 1976; Duru-Bellat, 2009). Sin evaluación y calificación, no sería posible realizar, a lo largo de la trayectoria escolar, las distinciones que culminarán como diferencias de certificaciones (Bourdieu & Passeron, 1968; Perrenoud, 2008). Cada sistema escolar ha dispuesto de sus mecanismos de evaluación, siendo el más común, las calificaciones de los docentes. Sin embargo, frente a estas se fue instalando y expandiendo un tipo particular de evaluación a medida que se fue desarrollando el dominio de la medición psicológica y educacional, las evaluaciones estandarizadas (Mons, 2009; Ramos, 2018), que se definen como la “evaluación de la situación de un individuo con respecto a un contenido descrito sistemáticamente y a estándares de desempeño” (AERA, APA y NCME, 2018, p. 246).

En Chile, este tipo de pruebas no son recientes, sin embargo, al igual que en diversos países, adquieren una preponderancia mayor durante las últimas décadas, de la mano de las denominadas políticas de rendición de cuentas, en el contexto del modelo de mercado en la educación, el cual requería de instrumentos de medición de la efectividad de los establecimientos escolares con la finalidad de informar la elección de escuela por parte de las familias. Con este propósito se crea el Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), un conjunto de pruebas de desempeño, cuyos resultados por escuela comienzan a publicarse durante los años 1990 (Bravo, 2011; Cox, 2012; Falabella, 2016).

A partir de las leyes promulgadas entre los años 2009 y 2011, el SIMCE adquiere aun mayor importancia, al constituir un sistema de evaluación con altas consecuencias, bajo el modelo de rendición de cuentas. Se asocia a incentivos y castigos a los actores e instituciones educacionales, los cuales van desde incentivos económicos a profesionales logran altos desempeños hasta el cierre de escuelas que presentan resultados deficientes (Falabella, 2016). Dentro de este mismo conjunto de políticas educativas, a partir de la Ley de Subvención escolar preferencial (2009), se crean las Asesorías Técnicas Educativas (ATE), que son servicios ofrecidos por entidades privadas para la capacitación, asesoría pedagógica y

evaluación de los establecimientos. De acuerdo a los registros de 2019, existen 889 ATEs inscritas. El 2014, año del último estudio publicado, estas eran 910, de las cuales 5,5% correspondían a Universidades. Entre las áreas en las cuales se ofrecen los servicios, se observa una concentración de oferentes destinados a la gestión curricular –dentro de la que se sitúa la evaluación de aprendizajes- (81,8%). La encuesta oferentes



también revela que de los participantes (151 oferentes), 69,3% declara que la ATE entregó servicios sobre metodologías de evaluación siendo este porcentaje 88,9% en las universidades (Asesorías para el Desarrollo, 2014).

Este trabajo se concentra justamente en las evaluaciones estandarizadas SEPA (Sistema de evaluación del progreso del aprendizaje) que no constituyen pruebas con altas consecuencias ni tienen fines de rendición de cuentas; que no son impuestas por el Ministerio de Educación, sino que, junto a otras iniciativas privadas (en este caso de una Universidad de prestigio), conforman una oferta de servicios a disposición de los establecimientos escolares para el monitoreo de los aprendizajes de sus estudiantes. Pese a no poseer consecuencias directas, estas asesorías técnicas se despliegan en un contexto de rendición de cuentas que impone presiones a sus usuarios.

En este marco y dada la escasez de estudios sobre el rol de las ATEs destinadas a la evaluación de aprendizajes, este estudio busca comprender los sentidos que les atribuyen los actores que deciden voluntariamente implementarlas en sus instituciones educacionales. Se intenta dar cuenta de las diversas experiencias desde la perspectiva de los actores, con miras a ampliar el conocimiento respecto de las distintas maneras en que articulan las demandas y presiones heterogéneas del sistema educativo y enfrentan las pruebas que este les impone.

Fundamentación del problema

El rol político de las evaluaciones estandarizadas

Las evaluaciones estandarizadas han sido estudiadas desde distintas perspectivas, destacando trabajos en psicología y ciencias de la educación sobre las evaluaciones con altas consecuencias, las cuales identifican sus efectos negativos en los actores e instituciones del mundo escolar. Entre algunos de estos efectos destacan: la restricción del currículum (focalizarse solo en las asignaturas que son evaluadas), el entrenamiento para el desempeño en las pruebas, la comparación y competición, la presión sobre profesionales y estudiantes para que obtengan mejores resultados, el fraude e inflación de resultados, etc. (Darling-Hammond, 2007; Koretz, 2017; Manzi et al., 2014).

Desde las perspectivas sociológicas se postula que las evaluaciones estandarizadas han tenido una expansión significativa en las últimas décadas, asociada a la implementación de sistemas de rendición de cuentas, es decir, a partir del momento en que se vuelven instrumento de una nueva regulación política de los sistemas educativos (Demailly, 2006; Mons, 2009).



Una de las teorizaciones respecto de este rol político de las evaluaciones, deriva de los llamados *governmentality studies*. A partir de postulados foucaultianos, estos trabajos plantean que, bajo este nuevo rol político, la evaluación se limitaría a su función de selección, sino que sería, apoyada en argumentos técnicos y científicos, un instrumento de gobierno de individuos asociado a definiciones de lo que es aprendizaje, calidad de la educación o incluso una herramienta para la producción de individuos conformes a las políticas neoliberales en educación (Carrasco, 2013; Ramos, 2018; Suspitsyna, 2010).

Este enfoque suele reposar en una concepción descendente de la relación entre el sistema escolar y los actores. Según esta concepción, las evaluaciones estandarizadas serían experimentadas por los actores como una especie de imposición normativa, constituyendo una realidad que padecen o aceptan. Una postura descendente, si bien permite la comprensión de estos fenómenos, no completa el entendimiento de las múltiples maneras que tienen los actores sociales de enfrentar, resistir y/o dar sentido a los instrumentos a través de los cuales se imponen significados, regulaciones y políticas concebidas por personas e instituciones que actúan a un nivel superior de toma de decisiones (Falabella, 2016).

Las evaluaciones estandarizadas desde la perspectiva de los actores

Una postura ascendente, que va desde el actor al sistema, implica una aproximación epistemológica distinta al mismo fenómeno, permitiendo complementar las perspectivas expuestas. Es el caso de la sociología de la experiencia (Dubet, 1994) y del individuo (Martuccelli, 2007), las cuales, sin desconocer las fuerzas macroestructurales, permitirían partir desde la experiencia de los actores, con el fin de comprender los sentidos que ellos dan a las evaluaciones estandarizadas. Adicionalmente, esta perspectiva concibe diversas formas de ejercicio del poder, como la prescripción y responsabilización, las cuales no suponen la obediencia e interiorización, actuando más bien como presiones heterogéneas y difusas que se viven como exigencias individuales llamando a la iniciativa personal. Es lo que este autor conceptualiza como *pruebas*, un concepto que permite articular “los problemas personales con las estructuras sociales que los crean o amplifican” (Martuccelli & De Singly, 2012, p. 86).

Dubet (1994; 2008) aporta un marco conceptual al estudio de esas pruebas con la noción de experiencia, entendida como la actividad del actor que se orienta a articular las lógicas heterogéneas del sistema social (escolar en este caso) y a darles sentido.



Los actores se enfrentan a un mundo que no está organizado y a una institución escolar no integrada, que se les presenta como una serie de pruebas, presiones y prescripciones cuya resolución recae en el propio individuo. Ellos responden en base a tres lógicas de acción que corresponden a tipos- ideales de orientación a la acción. En primer lugar, la lógica de integración, reúne las situaciones en las cuales el actor se define a sí mismo y explica sus acciones a partir de categorías, valores, roles sociales, que reflejan su pertenencia a un grupo o comunidad. En segundo lugar, la lógica estratégica es aquella mediante la cual el actor concibe el mundo social como un mercado competitivo y su identidad como un estatus, como una posición en relación a otros, y su actuar se orienta a situarse en las mejores posiciones en las jerarquías. Finalmente, la subjetivación agrupa las situaciones en las cuales el actor se define como un sujeto que detiene una distancia crítica respecto de las otras lógicas, como alguien capaz de desafiar al orden social. La identidad es construida como un compromiso respecto de ideales y modelos culturales transformadores, se vive como un proceso creativo, de resistencia o de emancipación.

Esta perspectiva teórica, no asume a priori que la decisión de contratar pruebas estandarizadas sea el resultado de una adhesión o interiorización del modelo de rendición de cuentas, sino que indaga las diversas experiencias posibles, pudiendo incluir las situaciones de crítica, resistencia o de atribución de sentido consciente y deliberado. De esta manera, este estudio se pregunta ¿cuáles son los sentidos que los actores confieren a esas evaluaciones estandarizadas de bajas consecuencias? Se estudian, así, las maneras en que ellos intentan articular las tensiones y presiones diversas que enfrentan bajo un sistema de rendición de cuentas como el que predomina en el sistema educativo chileno actual.

Metodología

El presente estudio tuvo un carácter cualitativo de alcance descriptivo y relacional debido a que su objetivo original fue el análisis de las relaciones de congruencia y discrepancia, entre la teoría de acción del programa (Patton, 2002) y los usos y sentidos dados por sus beneficiarios. Las preguntas directrices que se desprenden de ese objetivo fueron las siguientes:

¿Cuáles son las principales declaraciones de SEPA respecto de sus resultados esperados?



¿Cuáles son las declaraciones de los usuarios respecto de los usos y consecuencias de SEPA?

¿Cuál es la relación entre la teoría de acción del programa y la evidencia empírica sobre sus usos y consecuencias?

El estudio presenta dos componentes: la reconstrucción de la teoría de acción del proyecto y un estudio de los usos y consecuencias desde la perspectiva de los usuarios de SEPA. La tabla 1 presenta una síntesis de las fases y técnicas empleadas:

| Componente | Técnicas de recolección | Número de documentos/ participantes |
|----------------------|--------------------------------|-------------------------------------|
| Teoría de acción | Entrevistas semi-estructuradas | 16 |
| | Revisión documental | 38 |
| Usos y consecuencias | Entrevistas semi-estructuradas | 33 |

Tabla 1. Diseño general del estudio

Reconstrucción de la teoría de acción de SEPA

Para abordar este componente se realizaron dos tareas. En primer lugar, una revisión de documentos públicos, dirigidos a usuarios y emitidos por el programa. Adicionalmente se realizó una búsqueda en la web en general y en buscadores académicos bajo el descriptor “SEPA”, en el que se encontraron principalmente notas de prensa y artículos científicos, los que finalmente fueron excluidos del análisis por no corresponder a contenidos intencionados desde el proyecto. La tabla 2 detalla la información revisada y considerada en el corpus para el análisis:

| Fuente/equipo | Total por fuente | Incluido en análisis | Excluido del análisis |
|--------------------------------|------------------|----------------------|-----------------------|
| Artículos científicos | 10 | 0 | 10 |
| Equipo de usos y resultados | 21 | 15 | 6 |
| Equipo operaciones | 6 | 4 | 2 |
| Transversal (plataforma y web) | 17 | 10 | 7 |
| Equipo Ventas | 10 | 8 | 2 |
| Búsqueda general WWW | 16 | 1 | 15 |
| Total | 80 | 38 | 42 |

Tabla 2. Material incluido en la revisión documental

En segundo lugar, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a los actores claves en la creación e implementación del proyecto. Debido a que estos actores eran un número acotado de personas, se realizó un muestreo intencionado de colección completa (Flick,



2004), es decir, abordar al grupo en su completitud, con la excepción de los equipos que tenían más integrantes, en los cuales se determinaron criterios de inclusión como el grado de responsabilidad (coordinaciones) y la antigüedad en el programa. Las entrevistas fueron individuales para los implicados en la creación y gestión del proyecto, y grupales para los equipos de trabajo. En total se realizaron 10 entrevistas (7 individuales y 3 grupales), incluyendo a 16 participantes.

Perspectiva de los usuarios respecto a los usos y consecuencias de SEPA

Para este componente del estudio se escogió un muestreo determinado a priori (Flick, 2004), es decir, se identificaron características relevantes de la muestra (de acuerdo a la configuración del programa SEPA) y se distribuyeron los casos dentro de la matriz que genera el cruce de dichas categorías:

Tipo de contratante: características de quien contrata las evaluaciones, si es desde una autoridad central que administra un grupo de establecimientos (pública o privada), un establecimiento independiente o un programa de investigación/intervención.

Dependencia y ubicación geográfica. Son criterios clásicos en la segmentación en el sistema de educación chilena por lo cual se escogen establecimientos de las distintas dependencias (municipal, privada y particular-subvencionada) y situados tanto en la capital (Región Metropolitana) como en otras regiones del país. La unidad muestral fueron instituciones educativas y, dentro de ellas se entrevistó a quienes ejercieran un rol directivo teniendo la posibilidad de tomar la decisión de contratar el servicio de evaluaciones (sostenedores de redes, directores y jefes técnicos de establecimientos educativos).

| Tipo contratante | Dependencia | Ubicación | Total Entrevistados |
|---------------------------------|---------------|---------------|---------------------|
| Administrador grupo de colegios | Pública | Metropolitana | 5 |
| | | Región | 5 |
| | Privada | Metropolitana | 1 |
| | | Región | 4 |
| Establecimiento individual | Pública | Metropolitana | 2 |
| | | Región | 4 |
| | Privada | Metropolitana | 2 |
| | | Región | 2 |
| | Subvencionada | Metropolitana | 4 |
| | | Región | 2 |
| Investigación/intervención | ---- | Metropolitana | 2 |
| Total | | | 33 |

Tabla 4 Composición de la muestra de usuarios de SEPA



Análisis de datos

Ambos componentes del estudio fueron analizados, en un primer momento, siguiendo los lineamientos del análisis de contenido propuesto por la Grounded Theory (Strauss y Corbin, 2002). Respecto al análisis descriptivo, se realizó una codificación abierta para cada componente entendiendo que responden a aspectos distintos de la pregunta de investigación.

Posteriormente, en la etapa relacional, las codificaciones axiales utilizaron información de ambos análisis descriptivos para la construcción de las teorías emergentes, generando una conclusión unificada respecto de las preguntas de investigación. En una fase ulterior, se realizaron análisis de contenido basados en la teoría de la experiencia social (Dubet, 1994), es decir, avanzando hacia un mayor grado de abstracción, se identificaron las lógicas de acción que se desprenden de las declaraciones de usos de las evaluaciones dadas por los participantes con el fin de comprender cómo los actores las articulan en su experiencia.

Resultados

Lógicas de acción de quienes contratan servicios de evaluaciones externas

Una de las preguntas que orientaron los análisis de las entrevistas fue ¿cómo los actores dan un sentido a la evaluación estandarizada en el contexto escolar? Dicho de otro modo, ¿cómo, habiendo aislado a los discursos críticos que manifiestan resistencia abierta a la evaluación, lo actores justifican y dan sentido al uso de esos instrumentos? En un primer momento, se realizó una codificación abierta del material en la cual se distinguieron grandes categorías, tales como: los motivos la contratación del sistema de evaluación y las valoraciones que hacían los actores de este. En una segunda etapa de análisis, al interior de estas categorías, se exploró la presencia de las tres lógicas de acción de la experiencia social. A continuación, se describen los discursos que dan cuenta de cada una de ellas:

Lógica Estratégica

En esta categoría, se sitúan los discursos que conciben las evaluaciones estandarizadas como una solución pragmática que permite resolver necesidades de la institución. Se describen los análisis de costo/beneficio realizados al momento de tomar la decisión de contratarlas predominando el prestigio de la institución que ofrece el servicio. El hecho que sea una institución de prestigio, garantiza que la evaluación sea de calidad



“confiable y válida”.

Adicionalmente, cuando el actor se sitúa desde la lógica estratégica, se percibe inserto en un mercado escolar competitivo y aspira a que su establecimiento ocupe las posiciones más aventajadas. Desde esta óptica, las evaluaciones son valoradas porque sirven para predecir y mejorar los resultados en otras evaluaciones o porque los resultados se pueden hacer públicos y satisfacer las aprehensiones de las familias y autoridades superiores.

Se observan casos, en los cuales las estrategias no logran ser el mejor resultado a un cálculo racional que desemboca en la implementación de las evaluaciones, sino que son más bien estrategias de sobrevivencia, soluciones de compromiso o formas de lidiar con las presiones derivadas de instancias centrales, como el Ministerio de Educación o sus servicios desconcentrados. En estos casos la evaluación externa es un instrumento para cumplir con los requerimientos de los planes de mejoramiento, para no perder el financiamiento de la subvención escolar, para disponer de mediciones externas que legitimen la gestión o que demuestren la necesidad de cambios de las prácticas pedagógicas.

Lógica de Integración

La lógica de integración agrupa aquellos discursos en los cuales la evaluación se concibe de acuerdo a una cultura evaluativa dominante, a la cual los actores adhieren, ya sea por deseo de mantenerse incluidos en una comunidad mayor o porque interiorizaron su relevancia sin mayores cuestionamientos. Son posibles dos configuraciones distintas. Por una parte, los discursos que adhieren al modelo de rendición de cuentas a la base de las políticas educativas de los últimos años; por otro lado, los relatos que defienden el discurso del Programa SEPA sobre la evaluación formativa. Este último representa un discurso alternativo respecto de las evaluaciones de altas consecuencias, que progresivamente se ha ido instalando en las comunidades escolares, promovido por la institución responsable de las evaluaciones nacionales: la Agencia de Calidad de la Educación.

Como era esperable, dadas las condiciones de este estudio en términos de que la muestra corresponde a contratantes de un programa evaluativo en particular que, de hecho, dispone de instancias de acompañamiento e informa claramente sus propósitos y principios desde el primer contacto con los usuarios, la adhesión al modelo de la evaluación formativa fue predominante en los relatos de los participantes. Por ejemplo, los entrevistados generalmente afirman con firmeza que los resultados de las



evaluaciones no se deben utilizar para desvincular a docentes o para calificar a los estudiantes. Se muestran, por tanto, contrarios a los usos sumativos y punitivos de la evaluación. Además, suelen tener conocimiento de que este programa evaluativo desaconseja explícitamente los rankings y la publicación de los resultados. Por supuesto, la adhesión a este modelo no está exenta de matices y distancias, que se perciben en las entrevistas cuando aparecen contradicciones. Por ejemplo, en un momento se afirma que la evaluación no debe servir para desvincular a docentes y, en otro, se realiza una responsabilización directa del profesor por los resultados de sus estudiantes. Un segundo ejemplo, señalar que la evaluación no debe servir para calificar o castigar a los estudiantes, no obstante, los resultados se usan para enviar a los estudiantes con bajos resultados a talleres de reforzamiento obligatorios fuera del horario de clases.

Lógica de Subjetivación

La lógica de subjetivación corresponde a aquellos discursos en los cuales el actor se sitúa desde la distancia crítica hacia las dos lógicas precedentes. No es un discurso que reproduce los propósitos explícitos del sistema de evaluación (o de otro modelo dominante, como el de rendición de cuentas), pero tampoco es una racionalidad puramente estratégica. Es visible en la crítica, en la emancipación o la orientación a principios transformadores que defienden el “bien”, “la verdad”, “lo justo” y cuestionan desde ahí los modelos evaluativos disponibles.

En este estudio, dado que los entrevistados presentaban un alto grado de adhesión al programa, los relatos susceptibles de situarse en la lógica de la subjetivación fueron tenues.

En términos de los motivos de contratación, se pudo apreciar la afirmación de la subjetivación en los casos en que los actores se presentaban como sujetos de su decisión, afirmando con convicción sus “buenas razones” para implementar el sistema de evaluación, razones construidas por ellos, ni impuestas ni irreflexivas. Estos actores presentan una convicción de que esas evaluaciones sirven efectivamente para tomar decisiones que permitan la mejora del aprendizaje. Mejorar la calidad de la educación pasa por asegurarse de que los estudiantes están aprendiendo y calidad de la educación o aprendizaje no es sinónimo de posición en un ranking o de un puntaje, sino una apropiación de los contenidos.

En otros casos, se valora la evaluación por la posibilidad de disponer de información



individual para desarrollar una pedagogía personalizada; o porque a partir de la evaluación se generan reflexiones profundas e instancias de trabajo colaborativo. También, se observa una comparación con las evaluaciones nacionales para mostrar las debilidades de estas.

La distancia crítica se pudo apreciar en algunos relatos que cuestionaban aspectos de este sistema de evaluación en particular, por ejemplo, la necesidad de un mayor acompañamiento en el uso de los datos para tomar decisiones e idear intervenciones, la falta de flexibilidad en

los tiempos y condiciones de aplicación, la dificultad de comprensión de algunos reportes de resultados. Adicionalmente, sin ser estrictamente una crítica, se relativiza el poder de la evaluación en las decisiones y acciones que se emprenden en el establecimiento, la prueba es solo una prueba, un solo punto de vista que, además, conlleva error y, por tanto, no es siempre reflejo de la realidad que pretende medir. En ese sentido, si bien se percibe como necesaria, no es suficiente y debe ser complementada con otra información.

En algunos casos se aprecian disidencias o desobediencias sutiles, como por ejemplo cuando se reconoce que, pese a que el Programa evaluativo desaconseja ciertas acciones, se realizan porque el usuario estima que es apropiado en su contexto y para sus propósitos.

La distancia de mayor importancia en el discurso de los entrevistados, es la situación en la cual los resultados no se utilizan o “no se aprovechan”, como lo señalan algunos participantes. Algunos directivos señalan que los profesores no se han involucrado lo suficiente (en general por falta de tiempo) e incluso ellos mismos, no siempre se implican desde el rol de directivos. El caso más elocuente de esta especie de resistencia pasiva es el de una dirección de educación municipal que toma la decisión de implementar las evaluaciones a nivel central, sin involucrar a los directivos y docentes en el proceso. Las respuestas de los establecimientos son variadas y, entre ellas, aparecen las escuelas que aplican las evaluaciones y no las utilizan o que no las aprovechan porque no se les han ofrecido las condiciones para ello.

Condiciones diferentes para la articulación de las lógicas de acción

La experiencia consiste en el trabajo que realizan los actores para integrar esas lógicas heterogéneas y, a veces, contradictorias y dar un sentido a sus acciones. Dicho de otro



modo, los actores se enfrentan a pruebas que son similares en su estructura y origen, pero que se distribuyen de manera desigual según los contextos escolares. En este sentido, es posible identificar contextos que son favorables a la aparición de experiencias articuladas y otros (por lo general socialmente vulnerables) donde se acumulan las condiciones desfavorables que hacen más difícil la integración de la experiencia. De acuerdo a los datos analizados, fue posible identificar al menos tres situaciones.

En primer lugar, la experiencia *academicista*, reúne bastantes condiciones favorables al uso de evaluaciones externas y estandarizadas, pues se trata de culturas escolares orientadas al logro de resultados, que valoran la eficiencia, la validez, la confiabilidad de los instrumentos de medición. Valoran la “mirada externa” que les permite legitimarse frente a las familias y las

autoridades públicas o privadas. En general, el modelo del uso de la evaluación para la mejora educativa (medida a través del desempeño en evaluaciones) se ha interiorizado. En los casos de mayor integración de las lógicas de acción, la mirada externa que aporta la evaluación es una oportunidad para autoobservarse, para reflexionar sobre las propias prácticas y concebir, en ambientes colaborativos, estrategias de enseñanza orientadas a suplir las áreas deficientes. En los casos donde domina el modelo de rendición de cuentas, la evaluación sirve como preparación, entrenamiento o predicción de las evaluaciones con altas consecuencias, las cuales parecen aceptarse sin mayor cuestionamiento. Esta variante de la experiencia presenta una supremacía de la estrategia y la integración, dejando poco espacio a la crítica y a concepciones más profundas y amplias del aprendizaje. La siguiente cita ilustra este tipo de experiencias:

Yo siempre digo, le digo a los profesores “yo estoy seguro que ustedes cuando están en una asado en alguna parte, siempre dicen (E: [risas]) ‘no, mi colegio es de alto rendimiento, tenemos sobre...’”, el año pasado obtuvimos 350 puntos en el SIMCE en matemática acá po, 350 puntos del SIMCE, superamos al Lastarria, superamos al liceo 7, somos el mejor de la comuna, le ganamos a todos los colegios... a todos los colegios privados, viene la UC a trabajar con nosotros y aquí todos hablan ahí no más del liceo, pero externamente hay un... hay un tema de identidad que es muy... que es muy potente... (director, establecimiento público)

En segundo lugar, la experiencia de *adhesión relativa*, presenta tantas condiciones favorables como desfavorables a la integración de las lógicas de acción. Describe a aquellos contextos y actores que son críticos a las evaluaciones nacionales y que



deciden contratar evaluaciones privadas por contraste, porque valoran sus fines formativos (en oposición a los sumativos), su carácter individualizado (en oposición a los resultados agregados), su foco en lo pedagógico (en oposición a la gestión y rendición de cuentas). En estos casos se aprecian decisiones estratégicas de contratación, incluyendo análisis del mercado de ATEs, por ejemplo. No obstante, suele ser la situación de establecimientos subvencionados que contratan los servicios con recursos públicos, lo que significa que deben rendir cuentas y obtener buenos los resultados en las evaluaciones nacionales para mantener el financiamiento. Esta condición los obliga a “integrarse” al sistema de rendición de cuentas, pese a que lo cuestionen. Son contextos en los cuales se vive la tensión entre la presión de las evaluaciones nacionales y la adhesión a modelos evaluativos más formativos, entre la necesidad de dar cumplimiento a las exigencias ministeriales y visiones más creativas de la educación y el aprendizaje:

... en la escuela no había una prueba así que pudiera reportar de manera tan minuciosa el... el informe general del curso, de la escuela, por alumno, por habilidades, en esas dos áreas ¿ya? y así que, de acuerdo al (...) del plan de mejoramiento, consideramos que la prueba SEPA nos... nos podía ayudar bastante (...), ahora igual al principio los profesores la... la tomaron como una prueba estandarizada más (ajá), parecida al SIMCE, la relacionaron con cobertura, tiene que ver con cobertura, si eso es claro, pero el propósito es saber

efectivamente ¿cierto? dentro de... de los estándares de aprendizaje que están propuestos ¿cierto? en los planes y programas o bases curriculares, cuánto de aquello los estudiantes están aprendiendo o no, porque igual es algo que nosotros tenemos que dar cuenta de eso ¿ya? (ajá) sí, las escuelas, muy pocas escuelas tienen planes y programas propios, por ejemplo, entonces creo que... pero ahora, ahora anda bien el tema, o sea los profesores ya... lo están utilizando como una herramienta de análisis, más... más que de, como si se evalúa en su trabajo... (Director establecimiento municipal).

En tercer lugar, la experiencia de *subutilización de la evaluación* consiste en aquella situación en la cual los actores adhieren a los discursos dominantes sobre la importancia de las evaluaciones estandarizadas (ya sea los de rendición de cuentas o formativos), en algunos casos valoran las características técnicas de la evaluación, sin embargo, en la práctica no las utilizan o no les sacan provecho. En general, esa subutilización de la evaluación resulta de la ausencia de condiciones organizacionales (especialmente de tiempo) y de competencias para comprender la información y desprender medidas



concretas a partir de ella. Esta situación puede volverse un problema circular en el cual la evaluación debiese favorecer la emergencia de esas condiciones asociadas a la mejora escolar, sin embargo, sin esas condiciones la evaluación no puede ser utilizada en todo su potencial.

... y por eso me asaltan dudas de conti... si continuar o no, no por la falla del instrumento, no por debilidad del instrumento, sino por nuestra capacidad de gestión respecto de lo que nos entrega SEPA (mm), entonces eh... y también por eso, eso me lleva también a ser reticente a veces cuando me proponen otros instrumentos (claro), entonces sumar otro instrumento, sumar otro (ajá) y si no... no tenemos resultados ¿para qué? (mm), si a lo mejor tener pocos o uno o dos instrumentos al respecto que... pero utilizarlos bien (claro) utilizarlos bien y no picar por aquí y por allá, eh... esperando que alguno nos haga el milagro, nos haga el milagro

¿cierto? y que sea capaz de, a lo mejor superar nuestras propias debilidades o subsidiar nuestras debilidades y entregarnos buenos resultados a pesar de nosotros mismos (ya) y eso no va a ocurrir... (sostenedor de red municipal de establecimientos).

La subutilización también puede ser la experiencia de quienes no lograron apreciar las “bondades” de la evaluación en el tiempo porque estas solo les mostraban sistemáticamente los resultados deficientes de los estudiantes y no se produjeron cambios producto de su utilización, como lo esperaban los usuarios. En este estudio, al tratarse de un programa específico y dadas las limitaciones de la muestra, no se observaron tensiones tan fuertes como las reportadas en otros trabajos (Contreras, 2014; Falabella, 2016) que llevaran a una desilusión completa con la evaluación y a su descrédito, por ejemplo, bajo el argumento de que la prioridad de la educación no es el rendimiento escolar sino la formación de personas, como ocurre en algunos contextos de vulnerabilidad social donde predomina la desesperanza ante el estancamiento de los resultados deficientes.

Discusión

Los resultados presentados se aproximan a los hallazgos de otros estudios similares (Demailly, 2003; Falabella, 2016) que muestran las experiencias o sentidos diversos que dan los actores a las evaluaciones estandarizadas y cómo, a su vez, esas variaciones dependen de condiciones de los contextos en los cuales se aplican. Por supuesto, esas experiencias no son idénticas según se refieran a evaluaciones impuestas y con altas consecuencias (como las que se suelen incluir en los estudios existentes) o a servicios de asesorías contratadas voluntariamente por los actores, como es el caso de este estudio. En este sentido, esta investigación aporta con información original a



la reflexión científica sobre los usos y consecuencias de las evaluaciones. Retomando la pregunta inicial, respecto de cómo se da sentido a estos instrumentos en contextos de políticas de rendición de cuentas, se puede concluir que, efectivamente existen situaciones en las cuales se aprecia la congruencia entre las dos facetas de la gubernamentalidad, a saber: las técnicas de gestión de las poblaciones y la racionalidad que las subyace, por un lado, y la auto-conducción o técnicas de sí de los sujetos individuales que han interiorizado las normas sociales (Suspitsyna, 2010). Pese a que el estudio se enfocó en evaluaciones de bajas consecuencias, estas no están aisladas de ese paradigma dominante en la política pública chilena, es más, participan del entramado de instituciones técnicas (en este caso, una universidad de prestigio) que sustentan las concepciones sobre educación, aprendizaje, evaluación, que se presentan a los actores del mundo escolar (Ramos, 2018).

No obstante lo anterior, los resultados revelan la existencia de lógicas estratégicas y de subjetivación que tensionan la interiorización de los beneficios de las evaluaciones estandarizadas por parte de actores y demuestran que la cultura de la auditoría se parece más a una propuesta que a una realización. Se observan situaciones en las cuales los actores se muestran como sujetos de sus decisiones, adhiriendo o resistiendo, y otras en las cuales prueban tácticas y negociaciones para responder a las presiones de las cuales son completamente conscientes. Estas experiencias se presentan bajo las figuras de dominación de la prescripción y devolución de responsabilidad en las cuales las presiones derivadas de las políticas de rendición de cuentas son visibles y se vivencian como pruebas no escogidas que se despliegan de manera diferenciada según las posiciones ocupadas por los individuos (Martuccelli, 2007). Para enfrentar las tensiones que emanan de las distintas lógicas presentes, los actores desarrollan estrategias y muchas veces encuentran formas de darles sentido.

La alta desigualdad que caracteriza a los establecimientos educacionales chilenos, evidentemente afecta las experiencias frente a las evaluaciones estandarizadas. De manera esquemática, existen contextos en los cuales las condiciones parecen estar reunidas para facilitar usos pedagógicos y formativos de estas, disponiendo de profesionales competentes y que tienen los tiempos y estructuras organizacionales adecuados para desarrollar procesos reflexivos, críticos y colaborativos sobre las evaluaciones, sin que esto derive en el academicismo o la cultura de la competencia. Por supuesto, son casos más teóricos que reales, pues incluso en los establecimientos que más se acercaron a esta figura, persistían tensiones importantes entre visiones



formativas de la evaluación y prácticas o discursos propios de culturas competitivas. En el otro extremo, aparecen los contextos en los cuales la articulación de lógicas se vuelve imposible, ya sea porque responden a una exigencia de evaluación a la que no logran darle un sentido o porque aun adhiriendo a ella, no disponen de las condiciones materiales y organizacionales para usarlas como quisieran.

Finalmente, en muchos casos, las evaluaciones estandarizadas de bajas consecuencias, parecen actuar como una solución de compromiso que permite llenar un vacío existente entre las presiones del Ministerio por mejorar los resultados y la falta de condiciones y competencias para emprender acciones que vayan en esa línea. El Ministerio regula desde los resultados, sin entregar directrices e incluso, los resultados que produce son insuficientes para diseñar intervenciones que sean relevantes y pertinentes para cada comunidad escolar. La evaluación externa actúa, entonces, como una manera de completar la información faltante, a veces incluso con la esperanza de que solo su presencia genere los cambios esperados.

Referencias

American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2018). *Estándares para pruebas educativas y psicológicas*. Washington, DC: American Educational Research Association.

Asesorías para el Desarrollo. (2014). *Estudio sobre el funcionamiento de los servicios de Asistencia Técnica Educativa (ATE) chileno: informe final*. Encargado por MINEDUC y PNUD.

Santiago, Chile: Barrera, D., De la Fuente, L., Miño, M., Miranda, N., Román, S., Raczynski, D. Bravo, J. (2011). SIMCE: Pasado, presente y futuro del Sistema Nacional de Evaluación.

Estudios públicos, 123, 189-211.

Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (2001). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: popular.

Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1968). L'examen d'une illusion. *Revue française de sociologie*, 9(2), 227-253.

Bowles, S. et Gintis, H. (1976). Broken Promises : School Reform in Retrospect from Schooling in Capitalist America. En A. Sadovnik (dir.). *Sociology of Education. A critical Reader*. (2011, p. 53-69). New York : Routledge.



- Carrasco, A. (2013). Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: pasos hacia un nuevo sujeto cultural. *Observatorio cultural*, 15, 4-10.
- Contreras, J. (2014). Les modes de production des inégalités, les cultures scolaires et les expériences des élèves : une comparaison des systèmes éducatifs français et chilien. Thèse de doctorat en Sociologie. Université de Bordeaux. Disponible en <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01152627>
- Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), pp. 13-42.
- Darling-Hammond, L. (2007). Race, inequality and educational accountability: the irony of 'No Child Left Behind'. *Race Ethnicity and Education*, 10(3), 245-260. Doi: 10.1080/13613320701503207.
- Demilly, L. (2003). L'évaluation de l'action éducative comme apprentissage et négociation. *Revue française de pédagogie*, 142, pp. 115-129. Doi: <https://doi.org/10.3406/rfp.2003.2938>
- Demilly, L. (2006). En Europe : l'évaluation contre la crise des systèmes scolaires, l'évaluation en crise. *Éducation et Sociétés*, 17, 105-120.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2008). *Faits d'école*. Paris : Éditions de l'École d'hautes études en sciences sociales.
- Duru-Bellat, M. (2009). *Le mérite contre la justice*. Paris : Presses de SciencesPo.
- Falabella, A. (2016). ¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de la calidad? Un estudio de casos en distintos contextos escolares. *Estudios Pedagógicos* 42(1), pp. 107-126.
- Flick, U. (1994). *Introducción a la investigación cualitativa* (2º ed.). Madrid: Morata.
- Koretz, D. (2017). *The testing charade: Pretending to make schools better*. University of Chicago Press.
- Manzi, J., Bogolasky, F., Gutiérrez, G., Grau, V. & Volante, P. (2014). *Análisis sobre valoraciones, comprensión y uso del SIMCE por parte de directores escolares de establecimientos subvencionados*. Santiago: FONIDE.
- Martuccelli, D. (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago: LOM.
- Martuccelli, D. & De Singly, F. (2012). *L'individu et ses sociologies*. Paris : Armand Colin.



Mons, N. (2009). Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. *Revue française de pédagogie*, 169, 99-140.

Patton, M. (2002). *Qualitative research and Evaluation Methods* (3th ed). California: Sage.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Buenos Aires: Colihue.

Ramos, C. (2018). Dispositivo de evaluación y gubernamentalidad del sistema educacional: entretejimiento de ciencia social y poder. *Cinta moebio* 61, 41-55. Doi: [10.4067/S0717-554X2018000100041](https://doi.org/10.4067/S0717-554X2018000100041)

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Suspitsyna, T. (2010). Accountability in American education as a rhetoric and a technology of governmentality. *Journal of Education Policy*, 25(5), 567-586, Doi: 10.1080/02680930903548411



Trayectorias educativas y laborales de los egresados de educación tecnológica en El Salto, Jalisco.

Christian López Ochoa

Resumen

En este trabajo se recuperan las trayectorias educativas y laborales de los egresados de bachillerato tecnológico del municipio de El Salto, Jalisco. Lugar en el que sus pobladores han experimentado un importante proceso de industrialización a partir de la implementación de las políticas neoliberales que entraron en vigor en México durante la década de los ochenta. Estas políticas han tenido un impacto importante tanto en la cultura y medio ambiente de la localidad. Sin embargo, en este trabajo se propone pensar que esas políticas también han afectado lo educativo, influyendo para que los planes de estudio estén adecuados prácticamente en la formación de los futuros trabajadores de la industria local, la cual se caracteriza por ofrecer empleos flexibles y precarizados. Por lo tanto, en este trabajo se recogen los testimonios biográficos de las personas que se han formado en el sistema educativo local para integrarse al mercado de trabajo en el marco del neoliberalismo, su oferta de trabajo y las condiciones de vida que este sistema económico les ofrece.

Palabras clave: Trayectorias; Educación Tecnológica; Bachillerato; Formación para el Trabajo.

Introducción

Este trabajo se realiza con el objetivo de conocer cómo se desarrollan las trayectorias educativas y laborales de los egresados de bachillerato tecnológico en El Salto, Jalisco, municipio en el que se encuentra uno de los corredores industriales más importantes del país.

Las dos grandes variables que se toman para dar forma a esta investigación se enfocan en comprender la relación que existe entre el mercado de trabajo y la educación tecnológica, lo que permite comprender la manera en que la educación parece responder a las necesidades y demandas que el mercado de trabajo local impone para mantener e incrementar la inversión económica en El Salto, Jalisco, población que alberga a un importante número de empresas nacionales y extranjeras desde la segunda mitad del siglo XX, época en que se impulsó el modelo económico neoliberal en el país.



Para delimitar el objeto de estudio se decidió recuperar los relatos de vida (Bertaux, 2005), de los egresados del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Jalisco (CECyTEJ), institución que ofrece carreras afines a las actividades productivas del corredor industrial, como son: *Técnico en Informática*, *Técnico en Programación*, *Técnico en Mantenimiento de Equipos de Cómputo*, *Técnico en Electrónica*, así como *Técnico en Seguridad Industrial y Protección Civil*.

Para explorar la manera en que los sujetos experimentan la relación entre educación y mercado de trabajo, se considera necesario estudiar los aspectos sociales, culturales y políticos que configuran las condiciones en las cuales los egresados se han desarrollado, asumiendo que dichos aspectos son constitutivos a su formación como sujetos y eventuales técnicos, lo que permite conocer la manera en la que se posicionan respecto a la oferta de educación tecnológica y al mercado de trabajo que el municipio les ofrece.

El Salto como espacio social

El Salto es uno de los municipios que ha experimentado uno de los procesos de industrialización más importantes del occidente mexicano, razón por la cual se puede decir que su población ha vivido con mayor fuerza el impacto de la *modernidad*, entendida por Giddens como el conjunto de “instituciones y modos de comportamiento impuestos en la Europa posterior al feudalismo” (1995: 26), por lo que el concepto de *modernidad* puede definirse como una aproximación a la idea de “mundo industrializado”, caracterizado por emplear en nuevas formas la fuerza de trabajo y por incorporar maquinas en los procesos de producción.

Por lo tanto, la industrialización además transformar las formas de producción económica, también ha trastocado las maneras de vivir de las poblaciones donde mayor presencia tiene, como es el caso de El Salto, municipio que ha debido adaptarse a las dinámicas propias de las empresas nacionales y extranjeras que desde finales del siglo XIX y hasta la fecha se han establecido ahí.

Según cifras del INEGI (2016), en 1980 existían 35 empresas en todo el municipio, mientras que para el 2010 ya se registraban 971 en las cuales se calcula que se ofrecen 53,000 empleos, un crecimiento de 1,466% en 25 años.

Dichas empresas operan bajo un esquema económico y productivo global que Castells (2000) enmarca dentro de un nuevo orden financiero mundial que organiza en red su producción en localidades dispuestas a explotar su mano de obra y recursos naturales.



Para que esta forma de organización productiva sea posible en poblaciones como El Salto, el sistema educativo, específicamente el de educación tecnológica se ha supeditado a las necesidades de las empresas, caracterizadas por su oferta laboral flexible y en algunos casos precarizada.

Esta *adecuación* (como la denomina Planas, 2014) de la oferta educativa puede ser vista como un arbitrario cultural (Bourdieu, 2000), en el que los agentes pertenecientes a clases dominantes intervienen en el diseño curricular de la educación tecnológica, tratando de influir en los cursos de vida que deben seguir los sujetos, con el objetivo de reproducir de cierta manera las condiciones sociales existentes y garantizar la formación de mano de obra para la subsistencia de las empresas.

No obstante la existencia de este arbitrario cultural, en este trabajo se propone pensar al egresado de educación tecnológica como un sujeto con capacidad de actoría, con posibilidades de elegir sobre los cursos de vida propuestos por el sistema educativo o continuar su trayectoria en otro cauce acorde a sus necesidades y proyecto personal.

Con este propósito, se considera que es posible pensar que a través de los diferentes tipos de capitales que los sujetos adquieren durante su trayectoria educativa y laboral, son capaces de adquirir una identidad profesional que les permite moverse en diferentes ofertas educativas y mercados de trabajo.

El Salto como objeto de estudio

El desarrollo industrial del que ha sido objeto El Salto y los cambios que ha experimentado su población en sus modos de vida, ha provocado que el municipio sea visto por investigadores de las ciencias sociales como un lugar en el que ocurren fenómenos dignos ser retomados como objeto de estudio. Por un lado, por el propio crecimiento e importancia de su corredor industrial (Durand, 1986; Partida, 2004; Rodríguez y Cota, 2006), y por el otro, debido a la contaminación del Río Santiago, uno de sus principales recursos naturales y emblema de la cultura de sus primeros pobladores (Greenpeace, 2012; McCulligh, 2006; McCulligh, C., Tetreault, D., y Martínez, P., 2012; Regalado, 2015; Salas, 2010).

De manera unánime investigadores y analistas coinciden en que el desarrollo industrial del municipio, más que mejorar las condiciones de vida de sus habitantes, ha traído problemas que afectan su calidad de vida, entre los que destacan: la crisis ambiental y la mala calidad de los servicios públicos, específicamente el poco desarrollo que ha tenido la educación en comparación con la industria.



Al revisar las condiciones de los servicios educativos en El Salto, se puede evidenciar que éstos no contribuyen a garantizar la equidad de la educación. Específicamente en lo que corresponde al nivel medio y superior, ya que su oferta es insuficiente para dar atención a los egresados de educación básica, lo que en consecuencia, constriñe sus posibilidades de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de su población, así como de participar en actividades productivas que les permitirían acceder a otras formas de desarrollo local.

Al revisar este contexto surgen algunas preguntas que permiten un mayor acercamiento al objeto de esta investigación, como son: ¿por qué a pesar del desarrollo económico e industrial del municipio, su oferta educativa presenta pocos avances en educación media y superior?; ¿por qué las pocas opciones de educación media superior con las que cuenta el municipio están orientadas a la educación tecnológica?; ¿qué tipo de formación imparten?; ¿y de qué manera contribuyen a configurar las trayectorias educativas y laborales de sus egresados?

Ruta metodológica para conocer las trayectorias de los egresados

Para intentar responder a los planteamientos de esta investigación se eligió priorizar la voz de los egresados, quienes llegan a ser invisibilizados por los actores sociales predominantes en el municipio, como son el gobierno y los grupos empresariales, que sí cuentan con los medios para comunicar el impacto de la industrialización desde una visión capitalista, en la que se priorizan las cifras relacionadas con inversiones y utilidades, dejando poco margen a la recuperación del testimonio de los habitantes del municipio, en este caso, el de los egresados.

Por lo tanto, para llevar a cabo este trabajo se decidió partir de una perspectiva sociocultural para recuperar el relato de los sujetos a través de sus trayectorias educativas y laborales, ya que son ellos quienes han experimentado las condiciones que les ofrece la educación tecnológica, el mercado de trabajo y el municipio como espacio en el que desarrollan sus biografías.

Para realizar esta investigación se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a egresados de bachillerato tecnológico de CECyTEJ, bajo el modelo de recolección de información denominado bola de nieve. Estos diálogos se realizaron con el apoyo de un guion de entrevista, diseñado para conocer cuatro dimensiones de análisis de sus respectivas biografías. La primera de ellas denominada *El Salto como espacio social*,



con el fin de recuperar la información sobre el contexto y las condiciones vida de los sujetos.

En segundo lugar se trabajó con la dimensión denominada *familia de origen*, cuyo objetivo fue obtener información que permitiera comprender la influencia de la familia y sus discursos en la formación del sujeto, principalmente sobre la construcción de sus imaginarios sobre la educación y el trabajo al que se integrarían gradualmente durante sus vidas.

De igual forma, se desarrollaron dos dimensiones de análisis más que permiten profundizar tanto en la *trayectoria educativa* como en la *trayectoria laboral*, con el propósito de conocer cuáles fueron las etapas y características que marcaron las experiencias educativas y laborales de los sujetos a lo largo de sus biografías.

Bajo este modelo de trabajo se logró entrevistar a seis hombres y 10 mujeres que se ubican en entre los 18 y los 33 años de edad, y que han formado parte de diferentes generaciones de estudiantes de CECyTEJ.

Aproximaciones a las trayectorias de los sujetos y sus relatos

Uno de los hallazgos que la sistematización de los relatos de vida ha permitido observar, es que los egresados de CECyTEJ, son personas que nacieron durante la década de los ochenta, pero principalmente en los años noventa, cuando las políticas neoliberales tuvieron mayor impulso en México, así como el discurso de modernización apegado a la globalización, que por ende forma parte de la cultura de trabajo y de consumo a la que han estado expuestos, por lo que sus lógicas educativas y laborales no les resultan ajenas y en la mayoría de los casos, las han interiorizado. Para autores que estudian el impacto de la modernidad como Sennett (2000), las nuevas generaciones de trabajadores están preparadas para vivir solo en el presente, sin pensar en el futuro, ni en un eventual retiro, por lo que la mayoría de los nuevos trabajadores presentan un perfil no asociado a la estabilidad laboral, ni a las relaciones económicas a largo plazo.

Por lo tanto, los egresados con los que se tuvo contacto forman parte de las generaciones de mexicanos que nacieron bajo las lógicas del modelo neoliberal, por lo que a través de sus relatos es posible comprender algunas de las consecuencias políticas, sociales y culturales derivadas de la implementación de ese modelo económico como eje rector de las políticas estructurales del gobierno mexicano.

Anexo 1



Por otro lado, se ha podido identificar que la mayoría de los egresados provienen de familias que han migrado al Salto con el objetivo de establecerse en un lugar donde los costes de vida sean menores a los que experimentaron en la capital del estado de Jalisco, así como en otros estados de los que provienen. Esta migración trae consigo un proceso de establecimiento en el que se atribuye valor simbólico a la vivienda construida, ya que en la mayoría de los casos se llevó a cabo en zonas irregulares o zonas habitacionales de nueva creación en las que con el paso de los años no se ha consolidado el servicio regular de servicios públicos como el de agua potable, alumbrado público o vías de comunicación suficientes.

También se identificó que en su mayoría, los jefes o jefas de las familias de los egresados se han desempeñado en empleos relativamente precarizados (policías, obreros y albañiles) y que el promedio de integrantes en esas familias es de 6.5 personas. Bajo estas condiciones, la niñez de los entrevistados estuvo marcada por carencias o dificultades que sus padres tuvieron para cubrir las necesidades básicas en el hogar, lo que contribuyó a que la mayoría de ellos comenzaran a laborar siendo niños o adolescentes en el mejor de los casos.

Este factor que marca el inicio temprano de la trayectoria laboral, provocó que los egresados desarrollaran diferentes estrategias para continuar sus estudios, así como para adquirir capitales que les permitirían desempeñarse en diferentes mercados de trabajo ya sea de manera formal o informal.

En algunos casos, los egresados comenzaron sus trayectorias laborales siendo niños (9 y 10 años por ejemplo). Mientras que en otros, se identificó que desempeñaron diversos trabajos formales e informales para contribuir con los gastos de sus familias de origen, pero primordialmente para poder continuar con sus estudios.

Por otro lado, en el caso de las mujeres, fue reiterativo encontrar una especie de apoyo limitado hacia ellas, bajo el supuesto de que no resultaba redituable para el jefe de familia invertir en la educación de las hijas, ya que desde los relatos recogidos, las mujeres tienden a casarse y dedicarse al hogar.

Esto se puede considerar como una forma de expresión de la cultura local en donde predominan las ideologías masculinas que limitan el desarrollo académico de las mujeres, situación que se sigue presentando en diferentes espacios sociales a pesar de los esfuerzos que se han llevado a cabo por las propias mujeres y otros grupos organizados de la sociedad civil.



Los egresados y su capacidad de actora

A pesar del entorno adverso que los sujetos encontraron en sus familias de origen, así como en El Salto como lugar en el que han transcurrido sus trayectorias educativas, han desarrollado estrategias particulares que les permiten encontrar nuevas rutas para alcanzar sus intereses educativos y profesionales. Entre las estrategias identificadas se encuentra el hecho de que la mayoría de los egresados accedieron a diferentes tipos de becas que la institución otorga, que van desde alimentación, transporte y colegiatura, hasta becas económicas para continuar con sus estudios. Situación que abre la puerta a preguntarse ¿Cómo se configuraron las trayectorias de los que abandonaron sus estudios de bachillerato en esta institución? ¿Tuvieron algún tipo de apoyo institucional para subsanar sus carencias económicas? ¿De qué manera la entrega de este tipo de apoyos contribuye a la continuidad o abandono de los estudios de bachillerato de los jóvenes en El Salto?

Por otro lado, también se identificó que de los 16 egresados, 11 han estudiado en alguna institución de educación superior, principalmente en ingenierías o carreras afines a la industria, lo que en primera instancia permite observar que los egresados de CECyTEJ desarrollan una identidad relacionada con la orientación de los estudios que les ofrece dicha institución y que esta identidad es acorde a la oferta laboral que les ofrece el corredor industrial, una especie de formación para la industria, situación que parece lograrse a partir de la adecuación que el sistema educativo tiene de su oferta.

Sin embargo, también es posible observar que los egresados logran apelar a su capacidad de actoría para decidir sobre el trazo de sus trayectorias educativas y laborales al encontrar la manera de integrarse a instituciones de educación superior aún y cuando en El Salto no exista esta oferta. Con este tipo de acciones los sujetos desarrollan nuevas estrategias que les permiten establecerse metas profesionales distintas a las que les ofrece la educación tecnológica, así como a la oferta laboral que predomina para ellos en el municipio.

En el aspecto laboral, se identificó que todos los egresados con los que se pudo dialogar han experimentado la flexibilización del mercado de trabajo en sus trayectorias laborales, ya que todos ellos han trabajado en una o varias empresas bajo esquemas de subcontratación y solo dos de ellas, las egresadas de la carrera en *Seguridad Industrial y Protección Civil*, cuentan con un contrato de trabajo a largo plazo con una empresa, una de ellas ubicada en otro municipio que no es El Salto.



Comentarios de cierre

La información recuperada permite comprender a grosso modo quiénes son los egresados de bachillerato tecnológico de Cecytej, El Salto. Esta información también permite contar con una mirada general sobre los sujetos que ingresan a esta institución, el capital cultural con el que cuentan, el vínculo que desarrollan con la institución, la identidad que han construido como egresados y el peso que tanto la institución educativa como la familia de origen tienen en su formación.

Ahora sabemos que los egresados con los que se pudo dialogar han formado parte de las diferentes generaciones que han estudiado en Cecytej, que tienen experiencia en las carreras tecnológicas que se han ofertado en el plantel, que en su mayoría, sus familias de origen migraron tanto al Salto como a sus alrededores para experimentar condiciones de vida más o menos homogéneas, relacionadas con la precariedad y la falta de servicios públicos.

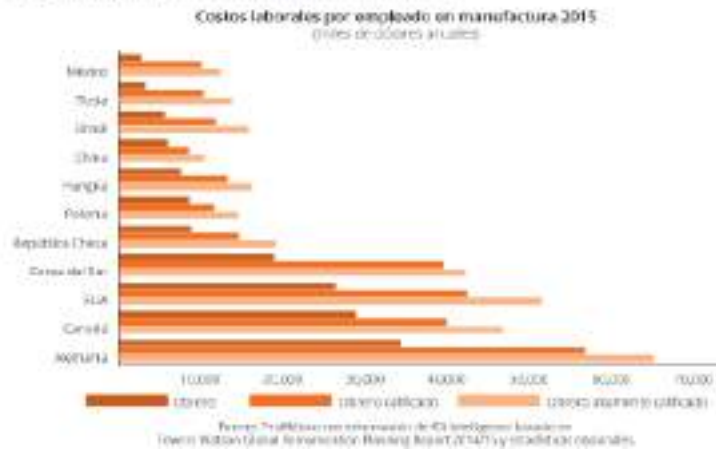
Los egresados son personas que se encuentran en un rango de edad que va de los 18 a los 33 años, por lo que pertenecen a distintas generaciones de mexicanos cuyas trayectorias educativas y laborales están supeditadas a las reformas estructurales que se han implementado en el país en los últimos 35 años. Reformas que han estado orientadas a implementar modelos de enseñanza que respondan a las demandas que el neoliberalismo ha sugerido para el país.

En este contexto los egresados del Cecytej forman parte del grupo de trabajadores semi y calificados que la el Gobierno de México a través de la Secretaría de Economía ofrece a las empresas transnacionales para incentivar la inversión extranjera en diferentes regiones del país. Son también los sujetos que como se presume en la página de PROMÉXICO, han aprendido a vivir con los sueldos más bajos de la OCDE, así como en condiciones de flexibilización laboral que satisfacen a las empresas transnacionales.



Costos de mano de obra

Nuestro país ofrece importantes ahorros en costos laborales frente a otras alternativas de inversión en América, Europa y Asia. La siguiente gráfica presenta un comparativo de costos laborales.



Captura de pantalla realizada el día 17 de abril de 2017, de la página:

http://mim.promexico.gob.mx/es/mim/Costos_de_mano_de_obra

Para que los egresados se incorporen a las lógicas de las empresas transnacionales, el sistema educativo ha desarrollado una estrategia basada en un arbitrario cultural que impone la oferta educativa de educación tecnológica como una de las principales opciones para continuar estudiando en la educación media superior, especialmente en las poblaciones periféricas, donde por lo general no existen centros universitarios.

Las carreras que han cursado los sujetos de estudio en Cecytej, así como los empleos que han experimentado en la industria local, permiten asumir que los egresados han adquirido una identidad que tiene relación directa con la industria, especialmente hacia la de la electrónica y las manufacturas.

Esta identidad se hace observable a partir de identificar que los egresados que continúan estudiando en alguna institución de educación superior, lo hacen casi siempre en alguna ingeniería o en carreras relacionadas con la industria (recursos humanos y seguridad industrial y protección civil, por ejemplo). De igual manera, el hecho de que la mayoría de los egresados laboren en el mercado de trabajo que les ofrece la industria confirma que esta identidad está presente y forma parte constitutiva de su carácter.

De manera general se puede decir que algunas características del trabajo que desempeñan los técnicos les permite tomar distancia identitaria de los obreros, pero que en ambos casos, la flexibilización y precarización laboral la experimentan de la misma manera: bajo los mismos esquemas de subcontratación, regateo de los ingresos y ocupando posiciones de poco desarrollo en las empresas.



Por otro lado, se puede decir que para dar continuidad a sus estudios, los egresados han experimentado diferentes adversidades, ya que en su mayoría han tenido sido formados en lo que Saraví (2015) denomina como “la escuela acotada”, es decir, una experiencia escolar limitada que se constriñe y pierde protagonismo ante la necesidad que tienen los sujetos de resolver otras necesidades personales y familiares. Bajo estas condiciones, los egresados han tenido que compaginar los estudios con el desempeño en algún trabajo con el fin de conseguir recursos para hacerse cargo de sus propios gastos y en la medida de lo posible contribuir a los de la familia de origen.

En este contexto, algunos entrevistados interrumpieron el bachillerato hasta en dos ocasiones, para posteriormente poder egresar de Cecytej. Estas condiciones permitieron observar que existe un acceso diferenciado al capital cultural, así como a sus diferentes formas de presentarse, ya sea de manera cultural, económica, social o simbólica. El cual resulta necesario para el desarrollo de la trayectoria educativa.

Este acceso diferenciado permitió observar que las mujeres cuentan con menos apoyo por parte de los jefes de familia varones, y que en este contexto la figura materna emerge como contrapeso que incentiva y de alguna manera u otra ayuda a que los sujetos permanezcan en la escuela.

El capital diferenciado también se hizo evidente a partir de identificar que la mayoría de los egresados provenían de familias donde los jefes de familia se desempeñan en ocupaciones precarizadas, ya sea como obreros, albañiles o policías, por ejemplo. Ocupaciones que en lo local se caracterizan por tener acceso limitado a prestaciones laborales y sueldos suficientes para la manutención de familias con 6.5 integrantes en promedio.

Debido a esta condición de precariedad laboral, los egresados relataron cómo muchas veces ingresaron de manera temprana al mercado de trabajo o recibieron poco apoyo para continuar con sus estudios. En algunos casos, el apoyo moral siempre se mantuvo, pero el apoyo económico o material no se lograba, era racionado o limitado, principalmente para las mujeres.

En este contexto también se identificó que los egresados experimentan en el entorno de sus familias de origen, lo que Lewis (1972) denominó como cultura de pobreza, una serie de condiciones de vida reiterativas entre grupos de familias mexicanas pobres, sujetas al rezago laboral del jefe de familia que condicionaban la manera en que se asumía la importancia de la continuidad de las trayectorias educativas, especialmente



al momento de distinguir entre el apoyo que se brinda a los hombres en comparación de las mujeres.

En este contexto se puede decir que ser egresado de Cecytej es haber egresado de un sistema que parece reproducir prácticas de violencia simbólica, al influir directamente en la orientación de los estudios y cursos de vida que los sujetos deben tomar. Otra característica que los egresados comparten es un entorno social con diferentes problemas sociales, políticos, económicos y estructurales.

De manera general, se puede decir que los egresados comparten una forma de vida que el municipio les ofrece, caracterizada por la desigualdad y cierto grado de rezago, en la cual, la vida transcurre entre problemas para acceder a servicios básicos que en conjunto los deja en desventaja en comparación a los jóvenes de otros municipios para continuar con sus trayectorias educativas, con traslados de hasta seis horas diarias para poder estudiar algo más allá de la educación tecnológica o el bachillerato general, que es lo que el municipio les ofrece.

En general, una especie de cultura relacionada con la industria que ha tenido impacto directo en todos los aspectos de la vida del municipio, comenzando por el deterioro del medio ambiente y siguiendo con la transformación de las formas de socialización.

Todo esto aparentemente atravesado por la mediación de la institución educativa que de origen parece responder más al modelado que le han dado las cámaras industriales que a las necesidades de los sujetos que habitan en El Salto.

Anexos

Anexo 1



Esquema 1. Algunas políticas neoliberales impulsadas durante el período en que se han desarrollado los egresados. Fuente: elaboración propia.



Referencias bibliográficas

- Bertaux, D. (2005). Los relatos de la vida. Perspectiva etnosociológica. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Bourdieu, P. (2001). Poder, derecho y clases sociales. Bilbao: Ed. Desclee.
- Bourdieu, P. (2011). Las estrategias de la reproducción social. Argentina: Siglo XXI.
- Castells, M. (2000). Globalización, sociedad y política en la era de la información. En Bitácora Urbano Territorial, 4, primer semestre, 42-53. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74810408>.
- Durand, J. (1986). Los obreros de Río Grande. México: El Colegio de Michoacán.
- Giddens, A. (1995). Modernidad e identidad del yo. Barcelona: Península.
- Greenpeace (2012). Estudio de la contaminación en la cuenca del Río Santiago y la salud pública en la región. México: UCCS.
- INEGI (2016). El Salto: diagnóstico municipal. Instituto de Información Estadística y Geográfica, disponible en: www.IIEG.gob.mx
- Lewis, O. (1961). Antropología de la pobreza: cinco familias. Fondo de Cultura Económica, México.
- McCulligh, C. (20016). Respirar veneno en Juanacatlán y El Salto Jalisco. En La Jornada, Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2006/09/25/eco-c.html>
- McCulligh, C., Tetreault, D., y Paulina Martínez (2012). Conflicto y contaminación: El movimiento socio-ecológico en torno al Río Santiago. En Heliodoro Ochoa y Hans-Joachim Bürkner (Coords.), Gobernanza y gestión del agua en el occidente de México. Tlaquepaque: ITESO, pp. 129-172.
- Partida Rocha, R. (2004). Las fases de desarrollo de la Industria Maquiladora Electrónica en Jalisco. El Cotidiano, 20 (126).
- Planas, J. (2014). Adecuar la oferta de la educación a la demanda de trabajo, ¿es posible?. Tercer Seminario del Sistema de Información de Estudiantes, Egresados y Empleadores. CUCEA, Universidad de Guadalajara. Disponible en: <http://publicaciones.anuies.mx/news-and-recommendations/52/adecuar-la-oferta-de-educacion-a-la-demanda-de-trabajo-es-posible-una>
- Regalado, J. (2015). Relación ciudad-naturaleza y sus impactos sobre la salud. La destrucción del cordón natural de la ciudad de Guadalajara. En Garibay Chávez (Coord.) Salud ambiental en la zona metropolitana de Guadalajara. Imaginando futuros diferentes. Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias, México. Pp. 21-53.



Rodríguez J.J. y Cota M. (2006). Desarrollo de el parque industrial El Salto, Jalisco. 52 Congreso Internacional de Americanistas, en Sevilla España. Julio del 2006, Recuperado

de:<http://repositorio.cualtos.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/79/1/Desarrollo%20de%20El%20parque%20Industrial%20El%20Salto.pdf>

Salas, M. (2010). Corredor Industrial: proceso del desarrollo. Recuperado de: http://www.paginasprodigy.com/iee_elsalto/C_Industrial.pdf

Saraví, Gonzalo (2016). Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad. México, FLACSO México y CIESAS.

Sennett, R. (2000). La corrosión del carácter. Barcelona: Anagrama.



Nem parece banco: o Instituto Unibanco e a fabricação do Ensino Médio no Brasil (2008-2019)

Pedro Grunewald Louro

Resumo

O projeto busca analisar a participação de institutos e fundações empresariais na produção das categorias cognitivas que vêm informando as políticas educacionais e os debates públicos quanto ao ensino médio no Brasil a partir de 2008 - quando passa a ser discutido sua obrigatoriedade. Nesse sentido, propomos pesquisar o Instituto Unibanco, à medida que sua atividade consiste na produção e difusão de conhecimento sobre os rumos nacionais e globais da educação escolar e seus impactos em outros núcleos temáticos, o que agencia em coalizão com diferentes organizações empresariais, grupos de experts, jornalistas, mandatários políticos e quadros da alta burocracia estatal. Diante dessa atuação multidimensional, porque voltada a diferentes audiências e constituída por um corpo diverso de porta-vozes, temos como objetivos caracterizar os agentes e instituições que dão corpo às intervenções do Instituto Unibanco e indagar sobre as operações interpretativas encampadas nas críticas e justificações desses agentes em diferentes controvérsias e nos bens simbólicos produzidos. Assim, temos como hipótese de que ocorre uma inflexão na atividade dos institutos e fundações em face do universo educacional, caracterizada pela passagem da elaboração de projetos isolados para a participação propositiva na luta simbólica em definir os componentes das políticas educacionais. A partir da Sociologia Crítica de P. Bourdieu e da Sociologia da Crítica de L. Boltanski, visamos contribuir aos debates atuais sobre as rearticulações entre Estado e políticas públicas. A metodologia, enfim, consiste na reconstrução das trajetórias sociais dos agentes pertinentes e na codificação do corpus de documentos produzido por eles.

Introdução e Fundamentação do Problema

A agenda de pesquisas em torno das fundações e institutos é caudatária dos debates sobre as formas de mobilização de grupos organizados e de movimentos sociais na década de 1990, conjuntura na qual se verificava então a emergência de uma pluralidade de atores políticos advindos da sociedade civil, a instauração de novos dispositivos participativos (conselhos populares, audiências públicas, redes jurídicas, câmaras setoriais, etc.) e a canalização de novas reivindicações para com o poder estatal (ambientais, educacionais, saúde pública, etc.) (Paoli, 2001). Não mais restritas às iniciativas dos partidos políticos e dos sindicatos, as novas formas associativas,



dentre as quais se destacam as organizações do terceiro setor, apareciam inicialmente sob a promessa de levar a cabo processos de democratização, tendo em vista que o Estado, então recém-egresso do período ditatorial, priorizava as políticas de inserção competitiva numa economia globalizada em gestação, sendo assim pautado pelas diretrizes dos órgãos multilaterais - seja o FMI no plano econômico, seja a UNESCO e o Banco mundial no plano social - (Gohn, 2010). Por outro lado, se ao final dos anos 1980 o terceiro setor se caracterizava, sobretudo, pelos seus militantes originários do campo religioso e das mobilizações em função da consolidação dos direitos civis na conjuntura da redemocratização, ao longo das décadas seguintes, no entanto, cada vez mais esses grupos passaram a conviver com a ampliação de institutos e fundações empresariais (Luz, 2009; Coutinho, 2011), isto é, trata-se então de entidades de direito privado, sem fins lucrativos e mantidas por grandes corporações que passaram também a compor com as temáticas da cidadania e da promoção de direitos sociais.

Com efeito, no decurso dos anos 1980 e 1990 os institutos e fundações empresariais participaram de maneira ativa e propositiva na formação da agenda de políticas econômicas, operando enquanto instâncias de concertação dos diversos interesses setoriais e de elaboração de diretrizes ideológicas determinadas, a exemplo das atividades do Instituto Liberal, do Instituto de Estudos e Desenvolvimento Industrial (IEDI) e o Pensamento Nacional de Bases Empresariais (PNBE) (Bianchi, 2001; Diniz, 2002; Mancuso, 2007). Ao passo que nas esferas da educação e da arte, durante esse mesmo período, essas organizações vinham participando mais na montagem de projetos isolados, bem como no financiamento de iniciativas comunitárias locais e na gestão de bens públicos - museus, escolas, bibliotecas, etc. - (Michetti, 2016; Arruda, 2003), de tal modo que se concentravam muito mais no momento de implementação de políticas públicas do que no seu momento de definição. No que se refere ao momento propriamente de definição das diretrizes a influenciarem a agenda do Estado, sobretudo no universo educacional, tanto na perspectiva da acusação por parte dos movimentos críticos, quanto na perspectiva da pesquisa empírica, atribuíam-se mais às intervenções dos órgãos multilaterais (UNESCO e Banco Mundial) a produção legislativa (Robertson & Dale, 2009). A experiência política da elaboração e tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), entre os anos 1980 e 1990, é patente nesse sentido, na medida em que a ênfase no nível primário - logo, subtraindo o ensino médio como parte integrante da educação básica -, nas avaliações em larga escala do rendimento escolar e no ensino profissionalizante ressoa as diretrizes propelas pelos órgãos multilaterais (Mello, 2012).



Levando em conta o processo político em torno da LDB, é preciso considerar também que foi marcado pela disputa travada entre associações da sociedade civil, sendo que os grupos econômicos até então se restringiam às associações patronais e confessionais vinculadas às entidades educacionais privadas (Bollmann & Aguiar, 2016). Com efeito, vale remontar a tal contexto passado porque se contrapõe notavelmente com as políticas e reformas educacionais mais recentes, nas quais desponta a mobilização de grandes corporações - cada vez mais internacionalizadas-, cujos porta-vozes consistem em agentes especializados (ou experts) de áreas como estatística e economia, mas que não tomam posição explícita no espectro político-partidário. Trata-se de uma notável inflexão dos institutos e fundações empresariais em relação ao universo educacional, caracterizada pela passagem da elaboração de projetos pedagógicos isolados com as escolas e o terceiro setor para a intervenção propositiva na elaboração mesma de políticas educacionais, o que já tem sido observado por diferentes linhas de pesquisa mais recentes (Freitas, 2018; Rodrigues, 2016; Santos, 2018). Os eventos mais notáveis dessa inflexão, portanto, se referem às estreitas interfaces que comissões legislativas e conselhos técnicos e consultivos do Estado estabeleceram com tais organizações, quais sejam a promulgação do Programa Ensino Médio Inovador em 2009 para induzir mudanças curriculares a partir da captação de tecnologias e procedimentos da iniciativa privada para a rede pública e a mobilização empresarial em função da reforma do ensino médio via Medida Provisória 746/2016 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no mesmo ano.

Ao elencar o Instituto Unibanco (IU) como nosso objeto de pesquisa, estamos aqui interessados em examinar como a sua participação *atualiza* as relações de força do universo educacional, sobretudo tendo em vista as mudanças morfológicas pelas quais o ensino médio tem sido submetido nos últimos anos. Ou seja, temos como problema de pesquisa interrogar quanto ao *sentido de uma instituição dominante¹ do cosmos econômico em participar das lutas simbólicas do universo educacional*. Ora, o ensino médio vem passando por um processo contínuo de expansão de vagas, sem resolver seus problemas persistentes de acesso, permanência e qualidade, mas, ao contrário, acentuando-os, de modo que tal expansão tem redundado na cristalização de destinos escolares desiguais (Krawczyk, 2011). Nesse sentido, se o período entre os anos 1990 e 2000, então durante os dois mandatos do governo Fernando Henrique Cardoso, foi o ensino fundamental aquele nível para o qual as políticas educacionais haviam se voltado (Neves, 2002), a obrigatoriedade e gratuidade do nível médio postas pela Emenda Constitucional 59/2009 evidencia este nível como sede das controvérsias públicas e



especializadas quanto às causas de seus problemas funcionais, aos seus efeitos em áreas correlatas e às reparações desejáveis. De um lado, se a atuação do IU enquanto um dos maiores institutos privados voltados principalmente para o ensino médio² recoloca o lugar crucial deste nível de ensino no impasse do sistema escolar brasileiro, de outro, permanece um enigma o fato de ele participar na definição dos seus problemas e soluções, ao ser alheio do seu escopo econômico nas finanças.

A nossa pesquisa, portanto, tem como objetivos exploratórios (i) reconstruir as trajetórias sociais dos agentes que dão corpo às intervenções do IU e (ii) codificar as categorias que eles lançam mão no esforço de definir a constelação de problemas e soluções relativos ao ensino médio no Brasil. Desse modo, podemos contribuir aos debates relativos aos grupos de agentes engajados em pautar a agenda do Estado, dando continuidade aos trabalhos encetados nas décadas de 1980 e 1990, ao passo que também é preciso verificar rupturas importantes, ao verificar rearranjos significativos nas relações de força e relações de sentido dos agentes que conformam as disputas em torno dos rumos do ensino médio. Ora, nossa questão sociológica de fundo se refere a acompanhar as *novas formas de dominação* em sociedades nas quais as categorias que asseguram e legitimam a ordem social não se encontram dadas - conforme uma certa leitura gramsciana/bourdiesiana -, mas precisam sempre adentrar em imperativos de justificação (Boltanski, 2011). A situação presente da nossa pesquisa, ainda que inicial, já é capaz de delinear movimentos notáveis de inflexão no IU e nas demais fundações e institutos, isto é, a intervenção propositiva na elaboração de políticas educacionais e no debate público por intermédio da ação de experts.

A análise dos relatórios oficiais que o IU produziu desde 2008 até 2017 indica uma notável inflexão no *plano simbólico*, no sentido de uma mudança nas categorias empregadas que não só dão sentido e, por isso, orientam suas iniciativas, mas também interpretam e avaliam o funcionamento do ensino médio, identificando seus desvios patológicos e prescrevendo soluções desejáveis. Aventamos a título de hipótese que tal mudança se deve a dois fatores, a serem verificados ao longo da pesquisa, a saber: (i) o ingresso de novos agentes que assumem a posição de porta-vozes das intervenções do IU, reestruturando seu funcionamento interno de tal modo a tecer relações de interdependência com instâncias estatal-burocrática, acadêmico-científicas e midiáticas; e (ii) o estado vigente da circulação de críticas, de tal modo que a legitimação da sua intervenção requer enfrentá-las de maneira explícita, implicando a incorporação relativa das suas reivindicações postas. No entanto, ainda seria preciso mais adiante ao



longo da pesquisa, caracterizar mais detidamente as propriedades materiais e simbólicas que constituem esses agentes que dão corpo às intervenções do IU, bem como examinar os seus atos de fala nos demais registros discursivos.

Metodologia

Dado que este artigo se volta, apenas, à codificação das operações de crítica e justificação do IU, resumimo-nos aqui a apresentar seus procedimentos. Em primeiro lugar, constituímos um *corpus* de material verbal e textual em diversos registros discursivos, tais como relatórios oficiais de atividade, reportagens, capítulos em livro, artigos científicos, documentários, falas em seminários e em audiências públicas. Vale ressaltar que aqui analisamos somente os relatórios oficiais do IU, algo que, contudo, já é suficiente para orientar hipóteses que guiem a interpretação dos demais registros. Após a constituição do *corpus*, doravante passamos para leitura metódica do material, com vistas reconstruir as categorias mais constantes que perpassam a multiplicidade de registros discursivos, de modo a, de um lado, verificar a capacidade delas de saturar seus usos nos diferentes contextos e, de outro, constatar modalidades de relação (adversativa e aditiva) entre as diferentes categorias reconstruídas entre si. No caso em tela, propomos que a mudança da responsabilidade social para a política baseada em evidência consiste nas categorias constantes que pudemos verificar nos relatórios.

Por outro lado, constatar a modalidade de relação entre as categorias requer uma análise adicional ainda a ser realizada ao longo do tratamento dos dados. O programa *Atlas.ti* é eficiente para tanto. Isso porque permite destacar passagens do texto para em seguida estabelecer relações entre elas, proporcionando a modular os usos específicos de cada categoria, de modo a equacionar o caráter constante de uma categoria com os seus usos modulares de acordo com o registro discursivo. Destarte, é possível reconstruir as categorias de modo preciso, sem cair em termos genéricos.

Resultados: da responsabilidade social para a política baseada em evidência

A nossa análise dos relatórios oficiais do IU não visa tanto examinar o seu funcionamento corrente, dado que se trata de um gênero de discurso altamente seletivo e tendencioso, no sentido de mais afirmar *princípios* - muitas vezes genéricos e modelares - do que descrever o que acontece *de fato* - sendo encoberto o que ocorre nos bastidores. Por outro lado, quanto mais uma intervenção assume a pretensão de validade, mais é preciso explicitar suas exigências normativas e delinear os fatos pertinentes que sustentam argumentos consistentes, de tal modo que, no interior de



disputas travadas entre reivindicações conflitantes, seja possível alcançar um regime justificatório estável o suficiente para ser inteligível e aceitável às partes concernidas, legitimando, assim, mudanças no objeto em questão (Boltanski, 2016; Fairclough & Chiapello, 2010). Ou seja, em situações de contencioso, nas quais as categorias estão sob disputa aberta, discursos como os relatórios organizacionais expõem um *horizonte normativo* e um *esquema interpretativo* daquilo que seria legítimo de ser adotado como solução de um problema previamente identificado. Destarte, um marco categorial pode ser reapropriado em diferentes circunstâncias, assumindo *um grau de generalização superior* cada vez que mais agentes o tomam de empréstimo ao designar fenômenos, emitir um juízo de valor ou editar regras de caráter convencional³. Como veremos, o trabalho de legitimação do IU envolveu uma notável mudança categorial do modo como *qualificar* - isto é, ao mesmo tempo na sua dimensão descritiva e normativa - o conjunto de relações que constituem o ensino médio e a sua própria atitude em relação a este.

Grosso modo, entre os anos 2008 e 2017 é possível distinguir dois momentos nítidos tendo em vista o marco categorial dos relatórios, de tal modo que a passagem de um para o outro implica não só uma mudança semântica, mas também um notável deslocamento das abordagens e temas de pesquisa então patrocinadas pelo IU, demonstrando a relação estreita da sua atividade para com a ciência e a técnica. Assim, designamos o primeiro momento de *responsabilidade social empresarial*, em que sua atividade é sustentada por categorias partilhadas pelo terceiro setor e por órgãos multilaterais desde os anos 1990, tais como as medidas voltadas à “juventude”, prioritariamente aquela “em situação de vulnerabilidade”, bem como define sua atitude quanto ao ensino médio na esteira da “parceria público-privada”, igualmente mobilizada pelo empresariado ao adentrar no campo do voluntariado e na gestão de bens públicos (Souza, 2007; Freitas 2016). Enquanto o segundo momento nós designamos de *política baseada em evidência*, na medida em que então o IU se aproxima mais de uma justificativa baseada na “disseminação e validação de conhecimento” com vistas a influenciar a política pública, inclusive definindo-se em certo momento como *think tank* e voltando-se ao *advocacy*. Ademais, outro elemento distintivo desse segundo momento é que, no lugar da categoria de juventude do primeiro momento, o IU é norteado pela categoria de diversidade, passando a empregar marcadores sociais, tais como gênero e raça; bem como toma para si a função de redução das desigualdades sociais, igualmente múltiplas devido a esses mesmos marcadores, suprimindo também a categoria de vulnerabilidade, que não abrange relações assimétricas entre grupos.



Evidentemente, não se trata de etapas estanques de uma evolução linear, pois os momentos convivem no mesmo registro discursivo do relatório - e, por extensão, aparecem também em toda economia de bens simbólicos que os agentes produzem -, sendo apenas discerníveis conforme a *predominância* que cada um dos momentos assume no documento oral e/ou visual em questão. Não estamos interessados aqui em examinar tal variação simbólica na perspectiva de uma interpretação imanente do material textual, mas, ao contrário, que tal mudança acompanha o desenrolar do próprio contencioso do ensino médio, a par dos agentes engajados em intervir nos seus contornos. Nesse sentido, nossa hipótese é que a predominância do momento da *política baseada em evidência* resulta tanto do estreitamento do “campo fundacional” - tal como é adjetivado pelo presidente do IU e do conselho do Itaú Unibanco, Pedro Moreira Salles - na participação das políticas públicas, quanto da incorporação da crítica aos movimentos que identificaram e, com isso, denunciaram tal aproximação, exigindo que a legitimação da intervenção em curso desarme essas críticas - logo, pela assimilação parcial de suas reivindicações, respondendo às exigências. Destarte, o IU vai assumindo um caráter *multi-posicional* (Boltanski, 1973), capitalizando forças nos campos midiático, estatal, econômico e, sobretudo, acadêmico, permitindo não só que suas categorias sejam disseminadas para audiências mais abrangentes, mas também habilitando que seus agentes cada vez mais interfiram em matéria educacional.

O momento de responsabilidade social empresarial é predominante quando a superintendência é ocupada pela pedagoga Wanda Engel, cuja trajetória social é intrincada com o desenvolvimento do terceiro setor, na sua versão influenciada pelas diretrizes dos órgãos multilaterais. Ao longo do período que Wanda Engel ocupou a superintendência - posição gerencial máxima da organização, estando só abaixo do conselho, da vice-presidência (Pedro Malan) e da presidência (Pedro Moreira Salles) - entre 2008 e 2011, é notável como a presença dela imprimia certo enquadramento na organização do ciclo de seminários e palestras e na realização de pesquisas, de tal modo que a articulação entre “juventude” e “situação de vulnerabilidade” orienta o modo como o IU interpreta sua relação para com o ensino médio, algo que, inclusive, influenciou as demais fundações e institutos parceiros (Fundação Itaú Social, Fundação Victor Civita, Fundação Ruth Cardoso). De um modo geral, a relação do IU para com o ensino médio é interpretada no sentido de investir justamente num momento decisivo para a formação de jovens tendo em vista a ocupação futura de postos de trabalho qualificados, contribuindo não só para o crescimento econômico do país, mas também para o desenvolvimento pessoal do jovem, o qual está suscetível a uma experiência de



privação de chances de vida, violência urbana e precariedade no trabalho - ou seja, aquilo que o próprio IU caracteriza como sendo uma situação típica de vulnerabilidade.

Tal esquema interpretativo do IU orientou um conjunto de pesquisas voltadas a experiência concreta da juventude brasileira, de tal modo que, num primeiro momento, a questão do ensino médio é equacionada com as políticas de juventude. A pesquisa “Juventude: tempo presente ou tempo futuro”, então patrocinada pelo IU e realizada pelo GIFE, resulta de uma reflexão sobre os documentos do Banco Mundial e do Conjuve⁴ (Conselho Nacional de Juventude), em que ao revisitar os parâmetros dessas duas organizações, junto com pesquisas estatísticas e etnográficas sobre aquilo que constitui a experiência vivida dos jovens, revitaliza as políticas para as juventudes. O mesmo enquadramento cognitivo orienta a organização de seminários e palestras, nas quais as indagações de como aperfeiçoar o ensino médio recai, predominantemente, na vivência dos jovens. O ciclo de seminários “A crise de audiência no Ensino Médio”, o qual resultou em uma coletânea de artigos com o mesmo nome e as edições do “Fórum de Agentes Jovens” e “Ações Sociais com a Juventude”, têm como foco discutir a questão da juventude. Por outro lado, os seminários desse período ainda eram fortemente caracterizados pelo marco do voluntariado empresarial, tais como o ciclo de seminários do Conselho Brasileiro do Voluntariado Empresarial - o qual Wanda Engel presidia o conselho - e as sete edições dos seminários da ABRARES (Associação Brasileira de Responsabilidade Social). Porém, quando Wanda Engel cede seu cargo gerencial ao economista Ricardo Henriques não só o marco categorial muda, mas também as relações com instâncias científicas e técnicas e com o Estado se estreitam.

Se nos idos dos anos 2000 a política que mais ressoava nas orientações do IU era a experiência do Conjuve e a Lei do Aprendiz - a qual regulamenta uma reserva de vagas para aprendizagem profissional entre 5% e 15% do número de funcionários -, na década seguinte cada vez mais e, sobretudo, na superintendência de Ricardo Henriques, serão propriamente as políticas educacionais e seus órgãos consultivos e técnicos que vão assumir o primeiro plano. Desde que o projeto Jovem de Futuro⁵ foi finalmente incorporado ao Programa Ensino Médio Inovador do MEC, o IU foi tecendo crescentemente relações com as instâncias consultivas e técnicas do Estado, já que o monitoramento dos resultados do projeto deixa de ser feito por funcionários voluntários do conglomerado Itaú Unibanco e passa a ser tarefa dos técnicos da Secretaria de Assuntos Estratégicos⁶- em última instância, eis a institucionalização de uma tecnologia educacional em política pública. Se, de um lado, tal relação com o MEC e com a



Secretaria de Assuntos Estratégicos indica a incursão do IU no nível executivo e federal do poder público, de outro lado, a participação nas audiências públicas e seminários em torno do Plano Nacional de Educação (PNE), do Projeto de Lei de Reforma do Ensino Médio (PL 6.840) em 2013 e posteriormente da reforma do ensino médio em 2016 indicam a incursão no plano legislativo. Ademais, o IU também mantém relações com as Secretarias Estaduais de Educação, realizando seminários, palestras e Grupos de Trabalho periódicos acerca do ensino médio, em particular sobre as reformas estaduais do currículo e na oferta de cursos técnicos, tendo como corolário as parcerias com o CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) expressas na premiação anual de gestão escolar e no patrocínio de pesquisas e publicações.

Com Ricardo Henriques na superintendência o IU, acentua-se tendências discursivas já existentes na gerência anterior, tal como a ênfase na “gestão escolar” como solução basilar dos problemas educacionais, a “eficiência” dos procedimentos técnicos e o “compromisso com produção e disseminação de conhecimento”. Por outro lado, tal marco categorial se materializa num ciclo muito mais amplo de seminários sobre gestão escolar e boas práticas e na participação mais intensa em fóruns científicos de discussão. Nesse sentido, o IU passa a participar anualmente no Encontro Brasileiro de Econometria e na reunião da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE), bem como os seus *experts* passam a orientar teses e dissertações tendo os projetos do instituto como objeto de pesquisa, a exemplo das orientações de Sérgio Firpo (FGV-SP e Inspser), André Portela (FGV-SP) e Naércio Menezes (FEA/USP e Inpser). Ademais, vale ressaltar também que as relações com a mídia também se intensificaram, acompanhando, inclusive, o avanço das tecnologias da informação e comunicação. Nesse sentido, nos idos dos anos 2000 as pesquisas e seminários do IU eram objeto de matérias da revista impressa Gestão Escolar e Nova Escola, ambas da Editora Abril; em seguida estabelece parcerias com o Grupo Folha, de tal modo que seus seminários são divulgados em diversas plataformas digitais e impressas; chegando nos anos mais recentes quando seus eventos são gravados ao vivo graças às parcerias com o jornal digital Nexo, bem como contribui para forjar aplicativos com informações sobre gestão e ensino médio pela parceria com start-ups.

A mudança do marco categorial do IU a par da suas relações estreitas com os campos midiático, estatal, econômico e científico faz com que se aproxime da definição de think tank proposta por Medvetz (2012), algo que ainda exprime a situação histórica em que agentes detentores de reconhecida autoridade científica assumem a meta de influenciar



a vida cotidiana, deixando de lado uma atitude discreta e restrita aos fóruns especializados (Normand, 2016; Fourcade, Ollion, & Algan, 2015). Com efeito, resumir as atividades do IU ao que é declarado oficialmente nos relatórios da organização resulta incompleto, daí o limite das pesquisas que se restringem a investigar fundações em si mesmo e como se fossem entidades autocentradas. Ao invés de supor que as mudanças se devem só à vontade pessoal do superintendente em voga, a atividade do IU apenas assume pleno sentido ao ser contraposta com os demais porta-vozes que materializam as suas intervenções, tendo em vista tanto os membros que compõem o conselho de administração, quanto os agentes que mais circulam nos eventos organizados pelo IU, de tal modo que as disputas simbólicas em torno do ensino médio também é resultado da confluência das relações de força dos demais campos.

Conclusão

Como foi retomado em diversos momentos ao longo do texto, tratou-se aqui de apresentar o estado atual da nossa pesquisa sobre o IU, ainda que de modo esquemático e indicativo. A partir da discussão acima esboçada, é preciso passar para examinar outros registros discursivos para além dos relatórios oficiais, tendo em vista identificar se as categorias neles propelas estão saturadas a ponto de aparecerem nos demais registros. Além disso, é preciso montar também um banco de dados com os seminários que o IU estabeleceu entre 2008 e 2019, de modo a tipificar os eixos temáticos que vem priorizando ao longo do tempo, algo que pode, inclusive, respaldar a hipótese da mudança categorial como resultado da inflexão da relação do IU com as políticas educacionais. Quanto à reconstrução das trajetórias sociais, é preciso abranger mais casos a fim de levar a cabo uma análise relacional entre os membros do IU, dado que um número reduzido da amostra é incapaz de verificar as tendências de continuidade e descontinuidade, aproximação e distanciamento, com base no conjunto de propriedades pertinentes, tal como a análise de Bourdieu (2013) propõe.

Notas

Notas

¹O IU é vinculado ao Itaú Unibanco, hoje o banco varejista com o maior volume de ativos e maiores operações de crédito do Brasil.

¹Segundo censos do GIFE (Grupo de Institutos, Fundações e Empresas) voltados a produzir dados sobre as atividades e a escala de Institutos e Fundações, embora a educação seja o foco dessas organizações como um todo (86% em 2012 e 76% em 2016), o ensino médio em si representa uma parte reduzida, embora crescente (de 12%



em 2011 para 28% em 2016) (GIFE, 2013; 2017). Vale ressaltar que o GIFE não somente atua como produtor de dados e notícias, mas também como instância de concertação dos diversos institutos e fundações, realizando encontros e seminários.

¹Eis a diferença entre queixa e crítica (Boltanski & Chiapello, 2009), na qual aquela assenta na dimensão biográfica dos agentes, por isso contextual, ao passo que esta tem pretensão de validade por ser geral e passível de ser comunicável ao coletivo.

¹Criado em 2005, é órgão consultivo vinculado à Secretaria-Geral da Presidência da República, composto por 1/3 de representantes do poder público e o restante da sociedade civil.

¹O projeto visa reduzir o nível de evasão escolar e aumentar o rendimento com base nas habilidades avaliadas pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), por meio da elaboração de um plano de ações com avaliação de metas. Em 2017, o projeto alcançou em torno de 1,6 milhões de estudantes em 11 estados (CE, ES, GO, MG, MS, PA, PI, RJ, RN, RS e SP), reiterando a visada nacional que o IU aspira. Disponível em: <www.institutounibanco.org.br>. Acesso em 20 nov. 2018.

¹Em 2015 a tarefa de monitoramento é transferida para o Centro de Políticas Públicas (CPP) da Insper. A partir de então as relações do IU com a Insper vão se estreitar crescentemente, já que também será ali inaugurada a Cátedra Instituto Unibanco.

Bibliografia

Arruda, A. (2003). A política cultural: regulação estatal e mecenato privado. *Tempo Social*. vol.15, n.2, São Paulo, p. 177-193.

Boltanski, L. (1973). L'espace positionnel: Multiplicité des positions institutionnelles et habitus habitus de classe. *Revue Française De Sociologie*, n.14, p. 3-26.

Boltanski, L. (2011). *On Critique*. Cambridge: Polity Press.

Boltanski, L (2016). Sociologia crítica ou sociologia da crítica. In F. Vandenberghe & J. Véran (Orgs.), *Além do habitus: Teoria social pós-bourdiesiana* (Cap. 5, Pp. 129-154). Rio de Janeiro: Editora Annablume.

Boltanski, L. & Chiapello, È. (2009). *O Novo Espírito do Capitalismo*. São Paulo: Martins Fontes.

Bourdieu, P. (2013). *La nobleza de Estado*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Bianchi, A. (2001). Crise e representação empresarial: o surgimento do pensamento nacional das bases empresariais. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, n.16, p. 123-142.



- Bollman, M. G. N. & Aguiar, L. C. (2016). LDB - projetos em disputa: Da tramitação à aprovação em 1996. *Retratos da Escola*. v. 10, n. 19, Brasília, p. 407-428.
- Coutinho, J. A. (2011). *ONGs e Políticas Neoliberais no Brasil*. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Diniz, E. (2002). Empresariado e estratégias de desenvolvimento. *Lua Nova*, n 55-56.
- Fairclough, N. & Chiapello, E. (2010) Understanding the new management ideology (Cap.11, Pp. 255-280) In: N. Fairclough (Org.), *Critical Discourse Analysis: The critical study of language*. London: Routledge.
- Fourcade, M., Ollion, E., & Algan, Y. (2015). The superiority of economists. *Journal of Economic Perspectives*, v.29, p.89-114.
- Freitas, S. (2016). *Em cena os empresários*. Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP.
- Freitas, L. C. (2018). *A reforma empresarial da educação*. São Paulo: Expressão Popular.
- Grupo de Institutos, Fundações e Empresas. (2013). *Censo GIFE 2011-2012*. São Paulo.
- Grupo de Institutos, Fundações e Empresas. (2017). *Censo GIFE 2016*. São Paulo.
- Gohn, M. da G. (2010) Os movimentos sociais no Brasil a partir dos anos 1990 (Cap. 14, Pp. 351-348) In: M. A. D'INCAO, H. MARTINS (Orgs.). *Democracia, crise e reforma: estudos sobre a era Fernando Henrique Cardoso*. São Paulo: Paz e Terra.
- Krawczyk; N. (2011). Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de Pesquisa*. 41, pp.752-769.
- Luz, L. X. (2009). *Participação do Empresariado na Educação no Brasil e na Argentina*. Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- Mancuso, W. P. (2007). *O lobby da indústria no Congresso Nacional: empresariado e política no Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Humanitas – EDUSP.
- Medvetz, T. (2012). *Think Tanks in America*. The University of Chicago Press: Chicago.
- Mello, H. D. (2012). *O Banco Mundial e a educação no Brasil: convergências em torno de uma agenda global*. Universidade de Campinas, doutorado.
- Michetti, M. (2016). A definição privada do bem público: a atuação de institutos empresariais na esfera da cultura. *Caderno CRH*, Salvador, v.29, n.78, p. 513-534.
- Neves, C. E. B. (2002). Estudos sociológicos sobre Educação no Brasil (Cap. 10, Pp. 351-438) In: S. MICELI (Org.). *O que ler na ciência social brasileira 1972-2002*. São Paulo: Editora Sumaré.



Normand, R. (2016). *The changing epistemic governance of European Education*. Scotland: Springer Press.

Paoli, M. C. (2003). Empresas e responsabilidade social: os enredamentos da cidadania no Brasil (Cap. 8, Pp. 373-418) In: B. de S. SANTOS (Org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Robertson, S. L. & Dale, R. (2011). O Banco Mundial, o FMI e as possibilidades da educação crítica (Cap. 2, Pp. 34-48) In: M. Apple, W. Au, GANDIN, L. A. Gandin (Orgs.). *Educação Crítica: análise internacional*. Porto Alegre: Artmed.

Rodrigues, P. P. (2016). *Instituto Unibanco e o projeto jovem do futuro: uma forma de inserção dos empresários nas políticas educacionais*. Mestrado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto.

Santos, P. S. (2018). *Investimento social privado e políticas educacionais: um olhar sobre as organizações brasileiras*. Mestrado. Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP.

Souza, R. G. (2017). *O Discurso do protagonismo juvenil*. Faculdade de Filosofia, Ciências Soicias e Letras da USP.



Nem parece banco: o Instituto Unibanco e a fabricação do Ensino Médio no Brasil (2008-2019)

Pedro Grunewald Louro

Resumo

O projeto busca analisar a participação de institutos e fundações empresariais na produção das categorias cognitivas que vêm informando as políticas educacionais e os debates públicos quanto ao ensino médio no Brasil a partir de 2008 - quando passa a ser discutido sua obrigatoriedade. Nesse sentido, propomos pesquisar o Instituto Unibanco, à medida que sua atividade consiste na produção e difusão de conhecimento sobre os rumos nacionais e globais da educação escolar e seus impactos em outros núcleos temáticos, o que agencia em coalizão com diferentes organizações empresariais, grupos de experts, jornalistas, mandatários políticos e quadros da alta burocracia estatal. Diante dessa atuação multidimensional, porque voltada a diferentes audiências e constituída por um corpo diverso de porta-vozes, temos como objetivos caracterizar os agentes e instituições que dão corpo às intervenções do Instituto Unibanco e indagar sobre as operações interpretativas encampadas nas críticas e justificações desses agentes em diferentes controvérsias e nos bens simbólicos produzidos. Assim, temos como hipótese de que ocorre uma inflexão na atividade dos institutos e fundações em face do universo educacional, caracterizada pela passagem da elaboração de projetos isolados para a participação propositiva na luta simbólica em definir os componentes das políticas educacionais. A partir da Sociologia Crítica de P. Bourdieu e da Sociologia da Crítica de L. Boltanski, visamos contribuir aos debates atuais sobre as rearticulações entre Estado e políticas públicas. A metodologia, enfim, consiste na reconstrução das trajetórias sociais dos agentes pertinentes e na codificação do corpus de documentos produzido por eles.

Palavras chave: políticas educacionais, trajetórias sociais, organizações empresariais.

Introdução e Fundamentação do Problema

A agenda de pesquisas em torno das fundações e institutos é caudatária dos debates sobre as formas de mobilização de grupos organizados e de movimentos sociais na década de 1990, conjuntura na qual se verificava então a emergência de uma pluralidade de atores políticos advindos da sociedade civil, a instauração de novos



dispositivos participativos (conselhos populares, audiências públicas, redes jurídicas, câmaras setoriais, etc.) e a canalização de novas reivindicações para com o poder estatal (ambientais, educacionais, saúde pública, etc.) (Paoli, 2001). Não mais restritas às iniciativas dos partidos políticos e dos sindicatos, as novas formas associativas, dentre as quais se destacam as organizações do terceiro setor, apareciam inicialmente sob a promessa de levar a cabo processos de democratização, tendo em vista que o Estado, então recém-egresso do período ditatorial, priorizava as políticas de inserção competitiva numa economia globalizada em gestação, sendo assim pautado pelas diretrizes dos órgãos multilaterais - seja o FMI no plano econômico, seja a UNESCO e o Banco mundial no plano social - (Gohn, 2010). Por outro lado, se ao final dos anos 1980 o terceiro setor se caracterizava, sobretudo, pelos seus militantes originários do campo religioso e das mobilizações em função da consolidação dos direitos civis na conjuntura da redemocratização, ao longo das décadas seguintes, no entanto, cada vez mais esses grupos passaram a conviver com a ampliação de institutos e fundações empresariais (Luz, 2009; Coutinho, 2011), isto é, trata-se então de entidades de direito privado, sem fins lucrativos e mantidas por grandes corporações que passaram também a compor com as temáticas da cidadania e da promoção de direitos sociais.

Com efeito, no decurso dos anos 1980 e 1990 os institutos e fundações empresariais participaram de maneira ativa e propositiva na formação da agenda de políticas econômicas, operando enquanto instâncias de concertação dos diversos interesses setoriais e de elaboração de diretrizes ideológicas determinadas, a exemplo das atividades do Instituto Liberal, do Instituto de Estudos e Desenvolvimento Industrial (IEDI) e o Pensamento Nacional de Bases Empresariais (PNBE) (Bianchi, 2001; Diniz, 2002; Mancuso, 2007). Ao passo que nas esferas da educação e da arte, durante esse mesmo período, essas organizações vinham participando mais na montagem de projetos isolados, bem como no financiamento de iniciativas comunitárias locais e na gestão de bens públicos - museus, escolas, bibliotecas, etc. - (Michetti, 2016; Arruda, 2003), de tal modo que se concentravam muito mais no momento de implementação de políticas públicas do que no seu momento de definição. No que se refere ao momento propriamente de definição das diretrizes a influenciarem a agenda do Estado, sobretudo no universo educacional, tanto na perspectiva da acusação por parte dos movimentos críticos, quanto na perspectiva da pesquisa empírica, atribuíam-se mais às intervenções dos órgãos multilaterais (UNESCO e Banco Mundial) a produção legislativa (Robertson & Dale, 2009). A experiência política da elaboração e tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), entre os anos 1980 e 1990, é patente nesse



sentido, na medida em que a ênfase no nível primário - logo, subtraindo o ensino médio como parte integrante da educação básica -, nas avaliações em larga escala do rendimento escolar e no ensino profissionalizante ressoa as diretrizes propelas pelos órgãos multilaterais (Mello, 2012).

Levando em conta o processo político em torno da LDB, é preciso considerar também que foi marcado pela disputa travada entre associações da sociedade civil, sendo que os grupos econômicos até então se restringiam às associações patronais e confessionais vinculadas às entidades educacionais privadas (Bollmann & Aguiar, 2016). Com efeito, vale remontar a tal contexto passado porque se contrapõe notavelmente com as políticas e reformas educacionais mais recentes, nas quais desponta a mobilização de grandes corporações - cada vez mais internacionalizadas-, cujos porta-vozes consistem em agentes especializados (ou experts) de áreas como estatística e economia, mas que não tomam posição explícita no espectro político-partidário. Trata-se de uma notável inflexão dos institutos e fundações empresariais em relação ao universo educacional, caracterizada pela passagem da elaboração de projetos pedagógicos isolados com as escolas e o terceiro setor para a intervenção propositiva na elaboração mesma de políticas educacionais, o que já tem sido observado por diferentes linhas de pesquisa mais recentes (Freitas, 2018; Rodrigues, 2016; Santos, 2018). Os eventos mais notáveis dessa inflexão, portanto, se referem às estreitas interfaces que comissões legislativas e conselhos técnicos e consultivos do Estado estabeleceram com tais organizações, quais sejam a promulgação do Programa Ensino Médio Inovador em 2009 para induzir mudanças curriculares a partir da captação de tecnologias e procedimentos da iniciativa privada para a rede pública e a mobilização empresarial em função da reforma do ensino médio via Medida Provisória 746/2016 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no mesmo ano.

Ao elencar o Instituto Unibanco (IU) como nosso objeto de pesquisa, estamos aqui interessados em examinar como a sua participação *atualiza* as relações de força do universo educacional, sobretudo tendo em vista as mudanças morfológicas pelas quais o ensino médio tem sido submetido nos últimos anos. Ou seja, temos como problema de pesquisa interrogar quanto ao *sentido de uma instituição dominante¹ do cosmos econômico em participar das lutas simbólicas do universo educacional*. Ora, o ensino médio vem passando por um processo contínuo de expansão de vagas, sem resolver seus problemas persistentes de acesso, permanência e qualidade, mas, ao contrário, acentuando-os, de modo que tal expansão tem redundado na cristalização de destinos



escolares desiguais (Krawczyk, 2011). Nesse sentido, se o período entre os anos 1990 e 2000, então durante os dois mandatos do governo Fernando Henrique Cardoso, foi o ensino fundamental aquele nível para o qual as políticas educacionais haviam se voltado (Neves, 2002), a obrigatoriedade e gratuidade do nível médio postas pela Emenda Constitucional 59/2009 evidencia este nível como sede das controvérsias públicas e especializadas quanto às causas de seus problemas funcionais, aos seus efeitos em áreas correlatas e às reparações desejáveis. De um lado, se a atuação do IU enquanto um dos maiores institutos privados voltados principalmente para o ensino médio² recoloca o lugar crucial deste nível de ensino no impasse do sistema escolar brasileiro, de outro, permanece um enigma o fato de ele participar na definição dos seus problemas e soluções, ao ser alheio do seu escopo econômico nas finanças.

A nossa pesquisa, portanto, tem como objetivos exploratórios (i) reconstruir as trajetórias sociais dos agentes que dão corpo às intervenções do IU e (ii) codificar as categorias que eles lançam mão no esforço de definir a constelação de problemas e soluções relativos ao ensino médio no Brasil. Desse modo, podemos contribuir aos debates relativos aos grupos de agentes engajados em pautar a agenda do Estado, dando continuidade aos trabalhos encetados nas décadas de 1980 e 1990, ao passo que também é preciso verificar rupturas importantes, ao verificar rearranjos significativos nas relações de força e relações de sentido dos agentes que conformam as disputas em torno dos rumos do ensino médio. Ora, nossa questão sociológica de fundo se refere a acompanhar as *novas formas de dominação* em sociedades nas quais as categorias que asseguram e legitimam a ordem social não se encontram dadas - conforme uma certa leitura gramsciana/bourdieuiana -, mas precisam sempre adentrar em imperativos de justificação (Boltanski, 2011). A situação presente da nossa pesquisa, ainda que inicial, já é capaz de delinear movimentos notáveis de inflexão no IU e nas demais fundações e institutos, isto é, a intervenção propositiva na elaboração de políticas educacionais e no debate público por intermédio da ação de experts.

A análise dos relatórios oficiais que o IU produziu desde 2008 até 2017 indica uma notável inflexão no *plano simbólico*, no sentido de uma mudança nas categorias empregadas que não só dão sentido e, por isso, orientam suas iniciativas, mas também interpretam e avaliam o funcionamento do ensino médio, identificando seus desvios patológicos e prescrevendo soluções desejáveis. Aventamos a título de hipótese que tal mudança se deve a dois fatores, a serem verificados ao longo da pesquisa, a saber: (i) o ingresso de novos agentes que assumem a posição de porta-vozes das intervenções



do IU, reestruturando seu funcionamento interno de tal modo a tecer relações de interdependência com instâncias estatal-burocrática, acadêmico-científicas e midiáticas; e (ii) o estado vigente da circulação de críticas, de tal modo que a legitimação da sua intervenção requer enfrentá-las de maneira explícita, implicando a incorporação relativa das suas reivindicações postas. No entanto, ainda seria preciso mais adiante ao longo da pesquisa, caracterizar mais detidamente as propriedades materiais e simbólicas que constituem esses agentes que dão corpo às intervenções do IU, bem como examinar os seus atos de fala nos demais registros discursivos.

Metodologia

Dado que este artigo se volta, apenas, à codificação das operações de crítica e justificação do IU, resumimo-nos aqui a apresentar seus procedimentos. Em primeiro lugar, constituímos um *corpus* de material verbal e textual em diversos registros discursivos, tais como relatórios oficiais de atividade, reportagens, capítulos em livro, artigos científicos, documentários, falas em seminários e em audiências públicas. Vale ressaltar que aqui analisamos somente os relatórios oficiais do IU, algo que, contudo, já é suficiente para orientar hipóteses que guiem a interpretação dos demais registros. Após a constituição do *corpus*, doravante passamos para leitura metódica do material, com vistas reconstruir as categorias mais constantes que perpassam a multiplicidade de registros discursivos, de modo a, de um lado, verificar a capacidade delas de saturar seus usos nos diferentes contextos e, de outro, constatar modalidades de relação (adversativa e aditiva) entre as diferentes categorias reconstruídas entre si. No caso em tela, propomos que a mudança da responsabilidade social para a política baseada em evidência consiste nas categorias constantes que pudemos verificar nos relatórios.

Por outro lado, constatar a modalidade de relação entre as categorias requer uma análise adicional ainda a ser realizada ao longo do tratamento dos dados. O programa *Atlas.ti* é eficiente para tanto. Isso porque permite destacar passagens do texto para em seguida estabelecer relações entre elas, proporcionando a modular os usos específicos de cada categoria, de modo a equacionar o caráter constante de uma categoria com os seus usos modulares de acordo com o registro discursivo. Destarte, é possível reconstruir as categorias de modo preciso, sem cair em termos genéricos.

Resultados: da responsabilidade social para a política baseada em evidência

A nossa análise dos relatórios oficiais do IU não visa tanto examinar o seu funcionamento corrente, dado que se trata de um gênero de discurso altamente seletivo



e tendencioso, no sentido de mais afirmar *princípios* - muitas vezes genéricos e modelares - do que descrever o que acontece *de fato* - sendo encoberto o que ocorre nos bastidores. Por outro lado, quanto mais uma intervenção assume a pretensão de validade, mais é preciso explicitar suas exigências normativas e delinear os fatos pertinentes que sustentam argumentos consistentes, de tal modo que, no interior de disputas travadas entre reivindicações conflitantes, seja possível alcançar um regime justificatório estável o suficiente para ser inteligível e aceitável às partes concernidas, legitimando, assim, mudanças no objeto em questão (Boltanski, 2016; Fairclough & Chiapello, 2010). Ou seja, em situações de contencioso, nas quais as categorias estão sob disputa aberta, discursos como os relatórios organizacionais expõem um *horizonte normativo* e um *esquema interpretativo* daquilo que seria legítimo de ser adotado como solução de um problema previamente identificado. Destarte, um marco categorial pode ser reapropriado em diferentes circunstâncias, assumindo *um grau de generalização superior* cada vez que mais agentes o tomam de empréstimo ao designar fenômenos, emitir um juízo de valor ou editar regras de caráter convencional³. Como veremos, o trabalho de legitimação do IU envolveu uma notável mudança categorial do modo como *qualificar* - isto é, ao mesmo tempo na sua dimensão descritiva e normativa - o conjunto de relações que constituem o ensino médio e a sua própria atitude em relação a este.

Grosso modo, entre os anos 2008 e 2017 é possível distinguir dois momentos nítidos tendo em vista o marco categorial dos relatórios, de tal modo que a passagem de um para o outro implica não só uma mudança semântica, mas também um notável deslocamento das abordagens e temas de pesquisa então patrocinadas pelo IU, demonstrando a relação estreita da sua atividade para com a ciência e a técnica. Assim, designamos o primeiro momento de *responsabilidade social empresarial*, em que sua atividade é sustentada por categorias partilhadas pelo terceiro setor e por órgãos multilaterais desde os anos 1990, tais como as medidas voltadas à “juventude”, prioritariamente aquela “em situação de vulnerabilidade”, bem como define sua atitude quanto ao ensino médio na esteira da “parceria público-privada”, igualmente mobilizada pelo empresariado ao adentrar no campo do voluntariado e na gestão de bens públicos (Souza, 2007; Freitas 2016). Enquanto o segundo momento nós designamos de *política baseada em evidência*, na medida em que então o IU se aproxima mais de uma justificativa baseada na “disseminação e validação de conhecimento” com vistas a influenciar a política pública, inclusive definindo-se em certo momento como *think tank* e voltando-se ao *advocacy*. Ademais, outro elemento distintivo desse segundo momento é que, no lugar da categoria de juventude do primeiro momento, o IU é norteado pela



categoria de diversidade, passando a empregar marcadores sociais, tais como gênero e raça; bem como toma para si a função de redução das desigualdades sociais, igualmente múltiplas devido a esses mesmos marcadores, suprimindo também a categoria de vulnerabilidade, que não abrange relações assimétricas entre grupos.

Evidentemente, não se trata de etapas estanques de uma evolução linear, pois os momentos convivem no mesmo registro discursivo do relatório - e, por extensão, aparecem também em toda economia de bens simbólicos que os agentes produzem -, sendo apenas discerníveis conforme a *predominância* que cada um dos momentos assume no documento oral e/ou visual em questão. Não estamos interessados aqui em examinar tal variação simbólica na perspectiva de uma interpretação imanente do material textual, mas, ao contrário, que tal mudança acompanha o desenrolar do próprio contencioso do ensino médio, a par dos agentes engajados em intervir nos seus contornos. Nesse sentido, nossa hipótese é que a predominância do momento da *política baseada em evidência* resulta tanto do estreitamento do “campo fundacional” - tal como é adjetivado pelo presidente do IU e do conselho do Itaú Unibanco, Pedro Moreira Salles - na participação das políticas públicas, quanto da incorporação da crítica aos movimentos que identificaram e, com isso, denunciaram tal aproximação, exigindo que a legitimação da intervenção em curso desarme essas críticas - logo, pela assimilação parcial de suas reivindicações, respondendo às exigências. Destarte, o IU vai assumindo um caráter *multiposicional* (Boltanski, 1973), capitalizando forças nos campos midiático, estatal, econômico e, sobretudo, acadêmico, permitindo não só que suas categorias sejam disseminadas para audiências mais abrangentes, mas também habilitando que seus agentes cada vez mais interfiram em matéria educacional.

O momento de responsabilidade social empresarial é predominante quando a superintendência é ocupada pela pedagoga Wanda Engel, cuja trajetória social é intrincada com o desenvolvimento do terceiro setor, na sua versão influenciada pelas diretrizes dos órgãos multilaterais. Ao longo do período que Wanda Engel ocupou a superintendência - posição gerencial máxima da organização, estando só abaixo do conselho, da vice-presidência (Pedro Malan) e da presidência (Pedro Moreira Salles) - entre 2008 e 2011, é notável como a presença dela imprimia certo enquadramento na organização do ciclo de seminários e palestras e na realização de pesquisas, de tal modo que a articulação entre “juventude” e “situação de vulnerabilidade” orienta o modo como o IU interpreta sua relação para com o ensino médio, algo que, inclusive, influenciou as demais fundações e institutos parceiros (Fundação Itaú Social, Fundação



Victor Civita, Fundação Ruth Cardoso). De um modo geral, a relação do IU para com o ensino médio é interpretada no sentido de investir justamente num momento decisivo para a formação de jovens tendo em vista a ocupação futura de postos de trabalho qualificados, contribuindo não só para o crescimento econômico do país, mas também para o desenvolvimento pessoal do jovem, o qual está suscetível a uma experiência de privação de chances de vida, violência urbana e precariedade no trabalho - ou seja, aquilo que o próprio IU caracteriza como sendo uma situação típica de vulnerabilidade.

Tal esquema interpretativo do IU orientou um conjunto de pesquisas voltadas a experiência concreta da juventude brasileira, de tal modo que, num primeiro momento, a questão do ensino médio é equacionada com as políticas de juventude. A pesquisa “Juventude: tempo presente ou tempo futuro”, então patrocinada pelo IU e realizada pelo GIFE, resulta de uma reflexão sobre os documentos do Banco Mundial e do Conjuve⁴ (Conselho Nacional de Juventude), em que ao revisitar os parâmetros dessas duas organizações, junto com pesquisas estatísticas e etnográficas sobre aquilo que constitui a experiência vivida dos jovens, revitaliza as políticas para as juventudes. O mesmo enquadramento cognitivo orienta a organização de seminários e palestras, nas quais as indagações de como aperfeiçoar o ensino médio recaí, predominantemente, na vivência dos jovens. O ciclo de seminários “A crise de audiência no Ensino Médio”, o qual resultou em uma coletânea de artigos com o mesmo nome e as edições do “Fórum de Agentes Jovens” e “Ações Sociais com a Juventude”, têm como foco discutir a questão da juventude. Por outro lado, os seminários desse período ainda eram fortemente caracterizados pelo marco do voluntariado empresarial, tais como o ciclo de seminários do Conselho Brasileiro do Voluntariado Empresarial - o qual Wanda Engel presidia o conselho - e as sete edições dos seminários da ABRARES (Associação Brasileira de Responsabilidade Social). Porém, quando Wanda Engel cede seu cargo gerencial ao economista Ricardo Henriques não só o marco categorial muda, mas também as relações com instâncias científicas e técnicas e com o Estado se estreitam.

Se nos idos dos anos 2000 a política que mais ressoava nas orientações do IU era a experiência do Conjuve e a Lei do Aprendiz - a qual regulamenta uma reserva de vagas para aprendizagem profissional entre 5% e 15% do número de funcionários -, na década seguinte cada vez mais e, sobretudo, na superintendência de Ricardo Henriques, serão propriamente as políticas educacionais e seus órgãos consultivos e técnicos que vão assumir o primeiro plano. Desde que o projeto Jovem de Futuro⁵ foi finalmente incorporado ao Programa Ensino Médio Inovador do MEC, o IU foi tecendo



crescentemente relações com as instâncias consultivas e técnicas do Estado, já que o monitoramento dos resultados do projeto deixa de ser feito por funcionários voluntários do conglomerado Itaú Unibanco e passa a ser tarefa dos técnicos da Secretaria de Assuntos Estratégicos⁶- em última instância, eis a institucionalização de uma tecnologia educacional em política pública. Se, de um lado, tal relação com o MEC e com a Secretaria de Assuntos Estratégicos indica a incursão do IU no nível executivo e federal do poder público, de outro lado, a participação nas audiências públicas e seminários em torno do Plano Nacional de Educação (PNE), do Projeto de Lei de Reforma do Ensino Médio (PL 6.840) em 2013 e posteriormente da reforma do ensino médio em 2016 indicam a incursão no plano legislativo. Ademais, o IU também mantém relações com as Secretarias Estaduais de Educação, realizando seminários, palestras e Grupos de Trabalho periódicos acerca do ensino médio, em particular sobre as reformas estaduais do currículo e na oferta de cursos técnicos, tendo como corolário as parcerias com o CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) expressas na premiação anual de gestão escolar e no patrocínio de pesquisas e publicações.

Com Ricardo Henriques na superintendência o IU, acentua-se tendências discursivas já existentes na gerência anterior, tal como a ênfase na “gestão escolar” como solução basilar dos problemas educacionais, a “eficiência” dos procedimentos técnicos e o “compromisso com produção e disseminação de conhecimento”. Por outro lado, tal marco categorial se materializa num ciclo muito mais amplo de seminários sobre gestão escolar e boas práticas e na participação mais intensa em fóruns científicos de discussão. Nesse sentido, o IU passa a participar anualmente no Encontro Brasileiro de Econometria e na reunião da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE), bem como os seus *experts* passam a orientar teses e dissertações tendo os projetos do instituto como objeto de pesquisa, a exemplo das orientações de Sérgio Firpo (FGV-SP e Inspser), André Portela (FGV-SP) e Naércio Menezes (FEA/USP e Inpser). Ademais, vale ressaltar também que as relações com a mídia também se intensificaram, acompanhando, inclusive, o avanço das tecnologias da informação e comunicação. Nesse sentido, nos idos dos anos 2000 as pesquisas e seminários do IU eram objeto de matérias da revista impressa Gestão Escolar e Nova Escola, ambas da Editora Abril; em seguida estabelece parcerias com o Grupo Folha, de tal modo que seus seminários são divulgados em diversas plataformas digitais e impressas; chegando nos anos mais recentes quando seus eventos são gravados ao vivo graças às parcerias com o jornal digital Nexo, bem como contribui para forjar aplicativos com informações sobre gestão e ensino médio pela parceria com start-ups.



A mudança do marco categorial do IU a par da suas relações estreitas com os campos midiático, estatal, econômico e científico faz com que se aproxime da definição de think tank proposta por Medvetz (2012), algo que ainda exprime a situação histórica em que agentes detentores de reconhecida autoridade científica assumem a meta de influenciar a vida cotidiana, deixando de lado uma atitude discreta e restrita aos fóruns especializados (Normand, 2016; Fourcade, Ollion, & Algan, 2015). Com efeito, resumir as atividades do IU ao que é declarado oficialmente nos relatórios da organização resulta incompleto, daí o limite das pesquisas que se restringem a investigar fundações em si mesmo e como se fossem entidades autocentradas. Ao invés de supor que as mudanças se devem só à vontade pessoal do superintendente em voga, a atividade do IU apenas assume pleno sentido ao ser contraposta com os demais porta-vozes que materializam as suas intervenções, tendo em vista tanto os membros que compõem o conselho de administração, quanto os agentes que mais circulam nos eventos organizados pelo IU, de tal modo que as disputas simbólicas em torno do ensino médio também é resultado da confluência das relações de força dos demais campos.

Conclusão

Como foi retomado em diversos momentos ao longo do texto, tratou-se aqui de apresentar o estado atual da nossa pesquisa sobre o IU, ainda que de modo esquemático e indicativo. A partir da discussão acima esboçada, é preciso passar para examinar outros registros discursivos para além dos relatórios oficiais, tendo em vista identificar se as categorias neles propelidas estão saturadas a ponto de aparecerem nos demais registros. Além disso, é preciso montar também um banco de dados com os seminários que o IU estabeleceu entre 2008 e 2019, de modo a tipificar os eixos temáticos que vem priorizando ao longo do tempo, algo que pode, inclusive, respaldar a hipótese da mudança categorial como resultado da inflexão da relação do IU com as políticas educacionais. Quanto à reconstrução das trajetórias sociais, é preciso abranger mais casos a fim de levar a cabo uma análise relacional entre os membros do IU, dado que um número reduzido da amostra é incapaz de verificar as tendências de continuidade e descontinuidade, aproximação e distanciamento, com base no conjunto de propriedades pertinentes, tal como a análise de Bourdieu (2013) propõe.

Notas

¹O IU é vinculado ao Itaú Unibanco, hoje o banco varejista com o maior volume de ativos e maiores operações de crédito do Brasil.



²Segundo censos do GIFE (Grupo de Institutos, Fundações e Empresas) voltados a produzir dados sobre as atividades e a escala de Institutos e Fundações, embora a educação seja o foco dessas organizações como um todo (86% em 2012 e 76% em 2016), o ensino médio em si representa uma parte reduzida, embora crescente (de 12% em 2011 para 28% em 2016) (GIFE, 2013; 2017). Vale ressaltar que o GIFE não somente atua como produtor de dados e notícias, mas também como instância de concertação dos diversos institutos e fundações, realizando encontros e seminários.

³Eis a diferença entre queixa e crítica (Boltanski & Chiapello, 2009), na qual aquela assenta na dimensão biográfica dos agentes, por isso contextual, ao passo que esta tem pretensão de validade por ser geral e passível de ser comunicável ao coletivo.

⁴Criado em 2005, é órgão consultivo vinculado à Secretaria-Geral da Presidência da República, composto por 1/3 de representantes do poder público e o restante da sociedade civil.

⁵O projeto visa reduzir o nível de evasão escolar e aumentar o rendimento com base nas habilidades avaliadas pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), por meio da elaboração de um plano de ações com avaliação de metas. Em 2017, o projeto alcançou em torno de 1,6 milhões de estudantes em 11 estados (CE, ES, GO, MG, MS, PA, PI, RJ, RN, RS e SP), reiterando a visada nacional que o IU aspira. Disponível em: <www.institutounibanco.org.br>. Acesso em 20 nov. 2018.

⁶Em 2015 a tarefa de monitoramento é transferida para o Centro de Políticas Públicas (CPP) da Insper. A partir de então as relações do IU com a Insper vão se estreitar crescentemente, já que também será ali inaugurada a Cátedra Instituto Unibanco.

Bibliografia

Arruda, A. (2003). A política cultural: regulação estatal e mecenato privado. *Tempo Social*. vol.15, n.2, São Paulo, p. 177-193.

Boltanski, L. (1973). L'espace positionnel: Multiplicité des positions institutionnelles et habitus habitus de classe. *Revue Française De Sociologie*, n.14, p. 3-26.

Boltanski, L. (2011). *On Critique*. Cambridge: Polity Press.

Boltanski, L (2016). Sociologia crítica ou sociologia da crítica. In F. Vandenberghe & J. Véran (Orgs.), *Além do habitus: Teoria social pós-bourdieuiana* (Cap. 5, Pp. 129-154). Rio de Janeiro: Editora Annablume.

Boltanski, L. & Chiapello, È. (2009). *O Novo Espírito do Capitalismo*. São Paulo: Martins Fontes.

Bourdieu, P. (2013). *La nobleza de Estado*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.



- Bianchi, A. (2001). Crise e representação empresarial: o surgimento do pensamento nacional das bases empresariais. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, n.16, p. 123-142.
- Bollman, M. G. N. & Aguiar, L. C. (2016). LDB - projetos em disputa: Da tramitação à aprovação em 1996. *Retratos da Escola*. v. 10, n. 19, Brasília, p. 407-428.
- Coutinho, J. A. (2011). *ONGs e Políticas Neoliberais no Brasil*. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Diniz, E. (2002). Empresariado e estratégias de desenvolvimento. *Lua Nova*, n 55-56.
- Fairclough, N. & Chiapello, E. (2010) Understanding the new management ideology (Cap.11, Pp. 255-280) In: N. Fairclough (Org.), *Critical Discourse Analysis: The critical study of language*. London: Routledge.
- Fourcade, M., Ollion, E., & Algan, Y. (2015). The superiority of economists. *Journal of Economic Perspectives*, v.29, p.89-114.
- Freitas, S. (2016). *Em cena os empresários*. Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP.
- Freitas, L. C. (2018). *A reforma empresarial da educação*. São Paulo: Expressão Popular.
- Grupo de Institutos, Fundações e Empresas. (2013). *Censo GIFE 2011-2012*. São Paulo.
- Grupo de Institutos, Fundações e Empresas. (2017). *Censo GIFE 2016*. São Paulo.
- Gohn, M. da G. (2010) Os movimentos sociais no Brasil a partir dos anos 1990 (Cap. 14, Pp. 351-348) In: M. A. D'INCAO, H. MARTINS (Orgs.). *Democracia, crise e reforma: estudos sobre a era Fernando Henrique Cardoso*. São Paulo: Paz e Terra.
- Krawczyk; N. (2011). Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de Pesquisa*. 41, pp.752-769.
- Luz, L. X. (2009). *Participação do Empresariado na Educação no Brasil e na Argentina*. Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- Mancuso, W. P. (2007). *O lobby da indústria no Congresso Nacional: empresariado e política no Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Humanitas – EDUSP.
- Medvetz, T. (2012). *Think Tanks in America*. The University of Chicago Press: Chicago.
- Mello, H. D. (2012). *O Banco Mundial e a educação no Brasil: convergências em torno de uma agenda global*. Universidade de Campinas, doutorado.
- Michetti, M. (2016). A definição privada do bem público: a atuação de institutos empresariais na esfera da cultura. *Caderno CRH*, Salvador, v.29, n.78, p. 513-534.



Neves, C. E. B. (2002). Estudos sociológicos sobre Educação no Brasil (Cap. 10, Pp. 351-438) In: S. MICELI (Org.). *O que ler na ciência social brasileira 1972-2002*. São Paulo: Editora Sumaré.

Normand, R. (2016). *The changing epistemic governance of European Education*. Scotland: Springer Press.

Paoli, M. C. (2003). Empresas e responsabilidade social: os enredamentos da cidadania no Brasil (Cap. 8, Pp. 373-418) In: B. de S. SANTOS (Org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Robertson, S. L. & Dale, R. (2011). O Banco Mundial, o FMI e as possibilidades da educação crítica (Cap. 2, Pp. 34-48) In: M. Apple, W. Au, GANDIN, L. A. Gandin (Orgs.). *Educação Crítica: análise internacional*. Porto Alegre: Artmed.

Rodrigues, P. P. (2016). *Instituto Unibanco e o projeto jovem do futuro: uma forma de inserção dos empresários nas políticas educacionais*. Mestrado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto.

Santos, P. S. (2018). *Investimento social privado e políticas educacionais: um olhar sobre as organizações brasileiras*. Mestrado. Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP.

Souza, R. G. (2017). *O Discurso do protagonismo juvenil*. Faculdade de Filosofia, Ciências Sociais e Letras da USP.



Línea Temática 5. Debate sobre la educación superior



La desigualdad en la Universidad: fragmentos educativos, políticas de inclusión y democratización de la educación.

Jorge Asso
Nuria Maldonado
Laura Troncoso
Laura Raia
Lorena Gordillo
Cristina Romagnoli

Resumen

En nuestros estudios sobre la marca educativa de la desigualdad social en Argentina específicamente en Mendoza, fuimos siguiendo los cambios en las clases sociales, las búsquedas familiares en las escuelas, los cambios institucionales y en las políticas educativas realizadas para articular expectativas y condiciones de vida de distintos sectores sociales es decir relevar la constitución de fragmentos educativos.

Actualmente desde los distintos/desiguales fragmentos los estudiantes egresan de las secundarias y se inscriben en la universidad, en varios casos siendo la primera generación. Y nos preguntamos: ¿Cómo influyen estos procesos en la trayectoria educativa universitaria? y ¿Las políticas de inclusión desde la universidad acompañaron estos procesos?

En esta presentación (parte de una investigación terminada en el 2018) nos proponemos reconstruir diacrónicamente las trayectorias educativas de los ingresantes en las distintas carreras de la Facultad de Educación en el 2014, las condiciones de ingreso y permanencia y el impacto de las políticas de inclusión desde una perspectiva de Derechos.

La metodología utilizada fue cuanti-cualitativa. Se trabajó sobre base de datos institucional y entrevistas realizadas a funcionarios, docentes y alumnos de la cohorte 2014 de la Facultad de Educación de la UNCUYO.

Entre los hallazgos podemos mencionar el fuerte impacto que tiene sobre el rendimiento académico la escuela secundaria de procedencia según sea pública o privada; el ámbito de procedencia de la misma (urbana, urbana marginal o rural) y la influencia de las políticas de inclusión implementadas desde la misma universidad.

Palabras clave: trayectoria educativa, democratización, desigualdad.

Introducción

El tema de la inclusión educativa ha atravesado la literatura científica y las políticas



públicas en las últimas décadas (Unesco 2008) con distintas perspectivas y contenidos, ligándolo más a la diferencia, la diversidad, la desigualdad social, yuxtapuestos y/ o confundidos. Por otra parte, se transformó en el nuevo modo de nombrar el objetivo educativo global y las estrategias de abordaje. La inclusión educativa vino a encabezar la agenda educativa internacional, dejando en un segundo lugar a la preocupación por la calidad y la integración de los/las niños/as con necesidades especiales de los 90, así como se hizo con la democratización en los 80. Además según los contextos se focalizan los/las sujetos de la inclusión, así en Europa el problema de las minorías es el que lidera, como en Latinoamérica (LA) es el de las mayorías pobres y su impacto sobre los DDHH. Ubicándonos desde LA y Argentina Mendoza tomamos esta temática enmarcados en la consecución de la justicia social en términos del debate de las políticas entre la igualdad de oportunidades y posiciones que plantea Dubet (2011) desde Francia y en el marco de la igualdad frente a equidad que plantea Martinis y Redondo (2008) desde Uruguay y Argentina.

Fundamentación del problema

A partir de estas políticas muchos/as estudiantes están hoy incluidos en la universidad y en la formación docente de la UNCuyo en particular. Proviene de distintas y desiguales instituciones educativas. Guillermina Tiramonti (2004) conceptualiza esta problemática como fragmentación del sistema educativo. Marca la existencia de agrupamientos de escuelas culturalmente homogéneas que atienden a determinados sectores sociales. Se incorporaron una gran cantidad de alumnos a las escuelas pero éstas se han transformado en “fragmentos”, en donde las familias se encuentran con escuelas públicas o privadas o de gestión social hechas a su medida. Distintos autores continúan y profundizan este trabajo de búsqueda de fragmentos en la secundaria (Kessler 2002).

Pierre Bourdieu y Passeron (2009) en *Los herederos* registran para Francia del 1960 las huellas de la desigualdad social, económica y cultural en la elección y recorridos escolares. En el primer capítulo se preguntan por *la elección de los elegidos* describe esta relación y concluye *“En resumen, la eficacia de los factores sociales de desigualdad es tal que la igualdad de los medios económicos podría realizarse sin que el sistema universitario deje por eso de consagrar las desigualdades a través de la transformación del privilegio social en don o en mérito individual. Mejor aún, habiéndose cumplido con la igualdad formal de posibilidades, la educación podría poner todas las apariencias de legitimidad al servicio de la legitimación de los privilegios”*. Analiza cómo las becas



refuerzan este sistema. Posteriormente en otros escritos irá desarrollando y precisando los conceptos claves de campus y el de habitus aportando a nuestro estudio la visibilización de dos maneras de ser de lo social: hecho cosa y hecho cuerpo.

Investigaciones realizadas en América Latina como Uruguay, Brasil, Argentina y México (Chiroleu 2009, Forteza Forteza 2010, García de Fanelli 2014, Gentili 2011) realizan comparaciones de estas políticas de inclusión en el ámbito universitario registrando en aumento de la matrícula, pero que no llegarían a ser sostenidas en el tiempo con la permanencia y el egreso. Retomando a Pablo Gentili (2011) en el segundo capítulo, titulado “Marchas y contramarchas” refiere “Los pobres pasan más años en el sistema escolar. Los ricos también, y al hacerlo en mejores condiciones y con un progresivo aumento de sus oportunidades y alternativas educativa, la desigualdad en este ámbito, lejos de disminuir, aumenta o se mantiene constante.” (p. 87) Desarrolla la “dinámica de exclusión incluyente”. ...los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías en el marco de las dinámicas de inclusión o inserción institucional....” (Gentili, 2011, pp. 78/87)

Desde nuestra línea de investigación, hemos trabajado en la dinámica de las desigualdades sociales y educativas, mostrando la fuerte fragmentación del sistema educativo argentino y mendocino en particular. Fuimos registrando planes y programas elaborados a medida de los sectores sociales: planes sociales con componente educativo, políticas condicionadas de ingreso y programas educativos centrados en la trayectoria escolar para evitar la repitencia y el abandono, mientras que se multiplicaba la oferta privada con variantes en horarios, competencias, seguridad, idioma, certificaciones internacionales, etcétera.

En los últimos años hemos acompañado a las familias desde “La casa a la escuela”, en la desigual tarea de ‘elegir’ escuelas para sus hijos/as. Recogimos evidencia de la reconfiguración del sistema educativo con escuelas distintas según el origen social, así como políticas educativas y sociales que parecieran acompañar esta paralelización de trayectorias escolares.

Desde la línea de investigación asumida estudiamos la marca educativa de la desigualdad social. Así mismo, fuimos siguiendo los cambios en las clases sociales, las búsquedas familiares en las escuelas y los cambios institucionales realizados para articular expectativas con distintos sectores sociales es decir la constitución de fragmentos educativos. Abordamos instituciones educativas que atendían a sectores populares, sectores medios y sectores altos.



Los resultados de los trabajos nos muestran la profundización y jerarquización de la oferta educativa que se articula con las búsquedas familiares de los distintos sectores sociales. Mientras que se jerarquiza y fragmenta el sistema educativo las políticas de ingreso condicionado, más políticas sociales con componente educativo, más una serie de planes como el de terminalidad y de continuidad como el fines y progresar respectivamente, bajo los requerimientos de una política de inclusión ayudaron a varios sectores sociales a ser la primera generación que llega a la universidad y dentro de ella a la formación docente. El mercado acompañaba multiplicando las opciones casi a pedido para responder a los sectores medios y altos, mientras que los sectores populares algunos quedaban anclados en el territorio y otros buscaban salir del barrio. El Estado pareciera que permite que los caminos escolares se fragmenten.

Actualmente, desde los distintos fragmentos los/las estudiantes egresan de las secundarias y se inscriben en la universidad, en varios casos siendo la primera generación (Bottinelli, 2014). Las políticas de inclusión acompañaron estos procesos. Por lo tanto las preguntas que nos interpelaron fueron:

¿Los procesos de fragmentación instalados limitan/potencian las condiciones para el acceso, permanencia y terminalidad en la Facultad de Educación UNCUYO?

¿Quiénes son los/las docentes, sus trayectorias educativas y representaciones/clasificaciones que tienen sobre los/las estudiantes actuales? ¿Cómo se representan los/las estudiantes su paso por la universidad?

¿Cuáles son los alcances del concepto de inclusión en la universidad? ¿Cómo se articulan las Políticas de inclusión que se diseñan desde el gobierno universitario y las necesidades de los/las estudiantes? ¿Puede constituir este tipo de políticas una forma para lograr una mayor integración social?

En este trabajo nos proponemos abordar los alcances de las políticas públicas de inclusión en la universidad desde la perspectiva de la justicia social.

Metodología

Asumimos una estrategia cuanti y cualitativa. Relevamos los datos cuantitativos existentes en la FED extraídos de las bases de datos del Sistema de Información Universitaria (SIU Guaraní), fijamos criterios y elaboramos la cohorte 2014-2017 de los/las estudiantes de la FED. Posteriormente seleccionamos una muestra de oportunidad de estudiantes de la cohorte estratificando entre los que permanecen en el



tiempo teórico esperado (AT), los que abandonan (A) o están demorados (D) en su recorrido a fin de realizar entrevistas. Trabajamos con entrevistas a estudiantes, docentes y funcionarios. Las entrevistas a estudiantes tendieron a relevar sus condiciones de vida y reconstruir la trayectoria educacional secundaria y universitaria de los estudiantes de la FED, los problemas que fueron detectando, como los facilitadores que fueron hallando en este camino; mientras que las realizadas a docentes de los tres primeros años se focalizaron en reconocer sus recorridos educacionales y las representaciones sobre los estudiantes de la formación docente hoy. Se trabajó complementariamente con entrevistas y autobiografías realizadas por otros equipos de investigación de la misma institución.

Se rastreó la documentación sobre programas y proyectos de inclusión en la FED y en la UNCuyo y se entrevistaron funcionarios del área a nivel universidad y facultad.

Se aplicó el análisis de contenido para los documentos oficiales y para los resultados de las entrevistas abiertas, confeccionamos un corpus con la transcripción de las mismas e identificamos los núcleos de sentido que interpretamos desde nuestra perspectiva teórica.

La triangulación de resultantes de la estrategia cuanti cuali nos permitió tener una aproximación mayor a nuestro objeto de estudio.

Resultados y discusión

Los resultados de este trabajo de investigación los hemos distribuido en 3 ítems que remiten a las preguntas de indagación. El trabajo de amasar teoría y emergentes del trabajo de campo fue constante, un camino en el que nuevas evidencias hacían emerger nuevas preguntas y búsquedas conceptuales que ayudaran a hacer inteligibles los hallazgos. En el primer ítem daremos cuenta de los recorridos escolares de los estudiantes en los datos disponibles. Fuimos precisando la búsqueda haciendo foco en el tipo de gestión, en los ámbitos según clasificación de la Dirección General de Escuelas de la provincia de Mendoza, posteriormente tomamos específicamente alguna modalidad como la de adultos, realizamos una georreferenciación todo ello a fin de ir perfilando, a modo de fragmentos, las escuelas secundarias de las que provienen los estudiantes de la FED y registrando los recorridos diferenciales (en términos de AT- A - D). En el segundo ítems procedimos a indagar sobre las condiciones de vida y representaciones que portaban docentes y alumnos/as tomando como registro las evidencias surgidas de las entrevistas propias y complementar con los de otros



proyectos. De esta manera pudimos primero tener un análisis de la propia formación, las condiciones de vida en las que se desarrollaron los estudios de los/las docentes como de alumnos/as en primera persona. Luego precisamos las características y los recorridos diferenciales de los/las estudiantes identificando los potenciadores y limitantes de la trayectoria enunciados por docentes y alumnos/as y finalmente cruzamos “sus miradas”. En el último ítem mostramos los distintos proyectos y programas de inclusión que dispone la UNCuyo y la FED que fuera profundizado por la información surgida de las entrevistas a funcionarios de área como así también de proyectos de investigación previos de estas áreas a nivel rectorado y facultad.

Cuadro N° 1

| COHORTE 2014-2017 FACULTAD DE EDUCACIÓN- UNCUYO | | | | | | | | |
|---|--|--------------|-----------|--------|--------|-----------|-------|-------|
| | INGRESANTES | A TERMINO | DEMORADOS | | | ABANDONAN | | |
| | | | D1 | D2 | D3 | A1 | A2 | A3 |
| N° ABSOLUTOS | 522 | 102 | 59 | 64 | 87 | 146 | 51 | 13 |
| PORCENTAJES | 100% | 19,50% | 11,30% | 12,30% | 16,70% | 28,50% | 9,80% | 2,50% |
| AT | Cursa a tiempo 2014, 2015, 2016. No recursa ni abandona. | | | | | | | |
| D1 | No cursa ni recursa en 2015, pero sigue en la Facultad. | | | | | | | |
| D2 | Recursa o cursa por primera vez alguna materia de 2° en 2016 y/o cursa o cursa 1° en 2015. | | | | | | | |
| D3 | Recursa o cursa por primera vez alguna materia de 1° en 2015. | | | | | | | |
| AB1 | Cursa 2014, no se reinscribe después (ni 2015, ni 2016). | | | | | | | |
| | Cursa 2014, se reinscribe después pero no cursa (ni 2015, ni 2016). | | | | | | | |
| AB2 | Se reinscribe en 2015 pero no cursa. | | | | | | | |
| | Cursa y/o recursa 2015. No se reinscribe 2016. | | | | | | | |
| AB3 | Cursa y/o recursa 2015, se reinscribe 2016, pero no se reinscribe en 2017. | | | | | | | |

Fuente: Elaboración propia.

Veamos en detalle cada punto:

Realizamos una aproximación respecto a los **fragmentos educativos de donde provienen los/las estudiantes**. 1) Se elaboró la cohorte 2014 2017; con los primeros resultados se analizó el comportamiento de la misma observando las regularidades y diferencias; se definieron los estratos; se determinó el tipo de muestra: estratificada en tres con subgrupos al interior.

Del estudio de la cohorte 2014 pudimos dar cuenta de: el fuerte impacto del abandono 40,8 % (sobre todo en el primer año); el bajo porcentaje de estudiantes a término 19,5 % y el mayor porcentaje demorado 40,3 % porcentaje que aumenta con la permanencia y se concentran sobre todo en tercer año; 2) los/las ingresantes son matrícula mayoritariamente de escuelas públicas y un egreso de los AT con mayor composición de fragmentos de escuelas privada. 3) Realizamos una georreferenciación que nos muestra la dispersión territorial de los/las estudiantes que transitan por la FED: en su mayoría 78,1 % proceden del Gran Mendoza, aunque también se observa una



importante concurrencia de los departamentos de la zona este de la provincia: San Martín, Junín, La Paz y Santa Rosa. Estos estudiantes viajan diariamente a cursar, lo cual les insume gran cantidad de tiempo y desgaste, pudiendo incidir esta situación en su rendimiento. Por otro lado, la ausencia de estudiantes del Valle de Uco y sur de la provincia puede ser debido a la existencia de Institutos de Educación Superior que proporcionan oferta similar en la zona y 4) Precisamos con mayor detalle los fragmentos de donde provenían los/las alumnos/as según ámbito de categorización por la DGE.

Cuadro N°2

Condición de los/las estudiantes por ámbito de establecimiento secundario s/DGE

| Ámbito categorizado s/DGE | | A TÉRMINO % | DEMORADOS % | ABANDONO % | TOTAL |
|---------------------------|-----|-------------|-------------|------------|-------|
| urbano | 289 | 55% | 22,5 | 42,5 | 99,9 |
| urbano marginal | 69 | 13% | 10,1 | 39,1 | 99,9 |
| marginal | 1 | 0% | 0 | 100 | 100 |
| rural | 52 | 10% | 21,1 | 34,5 | 99,9 |
| rural marginal | 13 | 2,50% | 7,6 | 63,8 | 99,9 |
| rural frontera | 3 | 0,60% | 0 | 0 | 100 |
| uncuyo | 20 | 3,80% | 25 | 25 | 100 |
| s/datos | 75 | 14,30% | 17,33 | 38,5 | 99,93 |
| total | 522 | 100% | | | |

Fuente: Elaboración propia

Se visualiza un mayor porcentaje de abandono en los/las estudiantes provenientes de escuelas de sectores marginados. Conjuntamente con un mayor porcentaje de permanencia - demorados de escuelas urbanas. Diferencia que podría atribuirse a que los/las de escuelas urbanas se seguirían sosteniendo dentro del sistema, mientras que los/las de urbano marginal abandonan. 4) Otra precisión se realizó comparando los/las estudiantes que provienen de escuelas comunes y los/las que provienen de CENS.

Cuadro N°3

| Modalidad | Categorías | | | | | | | |
|-------------------|------------|----------|-----|----|----|----------|-----|-----|
| | AB1 | AB2 | AB3 | AT | D1 | D2 | D3 | |
| Sin datos | 22 | 8 | 3 | 13 | 7 | 12 | 10 | 75 |
| Común | 109 | 37 | 8 | 86 | 51 | 45 | 72 | 408 |
| Jóvenes y adultos | 15 | 6 | 2 | 3 | 1 | 7 | 5 | 39 |
| | | Abandono | 154 | 86 | | Demorado | 168 | |
| | | Abandono | 23 | 3 | | Demorado | 13 | 522 |

Fuente: Elaboración propia

Encontramos un 59% que abandona los estudios mientras que en escuelas comunes presentan un mayor porcentaje en demorados. Estos datos nos llevan a pensar que los/las provenientes de escuelas comunes se siguen sosteniendo dentro del sistema a diferencia de los/las que provienen de los CENS que abandonan. Esto nos da indicios de que la educación de jóvenes y adultos no estaría preparando a los/las egresados/as para seguir estudios superiores o que tal vez no pudieron seguir estudiando debido a obligaciones laborales y familiares; 5) Una última precisión en lo cuantitativo fue



relacionar los datos obtenidos con las variables que utilizamos para describir las trayectorias familiares. Se desprende del análisis de los datos primero que la mayoría de los/las estudiantes son primera generación que asiste a la universidad; segundo, que las variables más sensibles y que parecieran incidir en la trayectoria universitaria de la cohorte en cuestión son: nivel educativo y ocupación de los padres y madres y el ámbito, tipo de escuelas de origen.

En síntesis, muchos de ellos ingresan a la universidad como primera generación, lo cual no es sólo un dato. Se trata de alumnas/os que han transitado por distintos fragmentos, con distintas lógicas familiares e institucionales incorporadas, portando sus condiciones materiales y simbólicas.

Trabajamos sobre los datos obtenidos de las entrevistas realizadas a alumnos/as y docentes a fin de realizar una **descriptiva de las condiciones de vida y de las subjetividades de los sujetos en el marco de las trayectorias socio históricas educativas que le son propias**. Esto muestra claramente un cambio de época entre los contextos de la mayoría de los / las docentes y estudiantes. Cambiaron los modelos económicos; esto implicó cambios en el mercado laboral, la destrucción de puestos de trabajo modificación de las condiciones laborales, de la conformación de las familias, se incrementó la presencia de la figura de las Jefas de hogar, el embarazo adolescente y a la feminización del trabajo cotidiano domestico se le sumaron las obligaciones emergentes de las políticas públicas. Y el sistema educativo también cambió; recorrimos estos cambios e intentamos describir sus marcas/huellas presentes en las representaciones, caracterizaciones, descripciones y clasificaciones de los entrevistados (docentes/estudiantes) intentando ubicar/contextualizar sus puntos de vista.

La evidencia revela que existe por parte de los/las docentes un claro conocimiento de los sectores sociales de los que provienen sus estudiantes. A quienes contradictoriamente otras veces se las/los suponen portadores de ciertos conocimientos, habilidades, actitudes que en muchos casos no reconoce las características de dichas “juventudes” de su propia constitución material y simbólica (trabajadores, en su mayoría mujeres, madres y primera generación) en muchos casos, el día a día y el encuentro con ellos/ellas en el cursado se encuentra teñido de miradas etnocéntricas o sociocéntricas las cuales observan a sus estudiantes dejando de lado el reconocimiento de la constitución de los mismos. Se evidencia, entonces una tensión entre lo que los/las docentes han sido como estudiantes y el/la estudiante actual.



Los y las estudiantes van realizando una descripción de sus limitaciones/potenciadores a la hora de explicar sus recorridos por la FED. La descriptiva está integrada por las condiciones de vida en forma de ocupación, trabajo cotidiano doméstico, hábitat, material de estudio, movilidad, etc.; las escuelas por las que transitaron y las diferencias en las prácticas de estudio; los problemas institucionales entre los cuales podemos clasificar los problemas académicos; administrativos; programas y seguimientos y la infraestructura (estos últimos ocupan un lugar relevante en las entrevistas) y finalmente el grupo de pares que forma parte de su trayectoria limitando o potenciándola.

Confrontando miradas en contexto, vemos que ambos grupos de entrevistados (docentes- estudiantes) manifiestan problemas económicos, familiares y laborales. Específicamente los/las estudiantes muestran una proliferación de problemas de regularidad en los estudios respecto a las responsabilidades emergentes de lo que denominamos la feminización del cuidado familiar y las construcciones familiares y los/las docentes en algunos problemas de fallecimiento de algún familiar y/o emergente que altera la vida doméstica. Respecto a los problemas institucionales en el caso de los/las docentes se enmarcan en lo político mientras que los/las estudiantes realizan un listado de problemas propiamente de las instituciones. Pero insistimos: el ausente es la naturaleza política de la educación y el pensamiento crítico en la resolución de problemas y las diferencias de capital cultural, en general referencias que no cuestionan el sistema educativo ni la estructura social desigual.

Transitar por distintos contextos, distintas familias, distintas políticas, realizado por estudiantes y docentes fue generando la incorporación de posibilidades y límites también diferentes. El paso de los/las estudiantes de la FED por distintos recorridos escolares, programas de terminalidad, redes de contención va reconfigurando el “ser estudiante secundario” y “prepara un egresado” que decide ir a la universidad portador de ese nuevo legado. Sin embargo, pareciera que la universidad/ la facultad y sus docentes lo esperan con “el oficio de estudiante universitario” incorporado, un oficio para el que no fue preparado. Sus condiciones de vida, su capital cultural, los esquemas de precepción y apropiación del mundo con los que está familiarizado/a difieren de los arbitrariamente esperados. Por lo tanto, desde contextos y lenguajes distintos desde trayectorias sociales, familiares y escolares distintas debemos detenernos a reflexionar sobre cómo reconocernos como sujetos de este proceso de enseñanza aprendizaje conjunto. De ello surgen necesidades de trabajar conjuntamente este ingreso a la universidad, provistos de distintos capitales económicos, culturales y sociales por lo que



se debiera explorar un ingreso y una trayectoria que entregue los estímulos y capitales necesarios para apropiarse del capital cultural previsto y desarrollado en la universidad. Asimismo, centrarnos en identificar el oficio o la caracterización que contiene el ser “estudiante universitario” y esta reflexión ser parte central de los contenidos mínimos del ingreso en la universidad.

La suma de Capital Cultural, Capital Económico, Trayectorias Sociales y Educativas van marcando algunas pistas que indican nuevos caminos que debiera explorar la política de inclusión, posicionadas desde el derecho social a la educación y la educación desde la política de derechos.

Finalmente analizamos las *políticas públicas y específicamente los programas de inclusión* de la UNCuyo y de la FED desde una perspectiva de enfoque de derechos.

Se realizó un relevamiento de los programas y proyectos en el área de “inclusión”, verificando la variedad de objetivos y dependencias, registrando por tanto no ser una categoría unívoca. Fuimos a la búsqueda de información a través de entrevistas a los funcionarios de las reparticiones encargadas a fin de reconocer los “sentidos de la inclusión”; los diagnósticos específicos de los cuales partían en su implementación y el fundamento al momento de planificar estas políticas de inclusión, si primaba una concepción de programa beneficio o se trataba de la puesta en práctica de políticas de ejercicio de derechos en el ámbito universitario.

Creemos que la demanda de inclusión social, fruto de una sociedad profundamente desigual, requiere sin dudas de derechos reconocidos, pero también de políticas públicas que incorporen los intereses de los sectores sociales atravesados por la desigualdad. Entendemos que cualquier política de inclusión no debe profundizar prácticas individualizadoras, donde se corre el riesgo de reforzar la creencia en la existencia de un “don” natural, sino que exista un abordaje integral que apunte las trayectorias educativas con el objetivo de lograr una mejora significativa en el ingreso, permanencia y egreso de los/las estudiantes de la Facultad de Educación.

Hemos formalizado un diagnóstico que siempre es provisorio y parcial, no obstante, sirve como punto de partida para esbozar políticas y pensar alternativas institucionales, presupuestarias, curriculares, pedagógico didácticas, entre otras:

Encuentros en talleres o dinámicas de conversatorios, proyección de videos, lecturas varias, paseos que permitan “reconocernos” (docentes y estudiantes) en lo material y simbólico contextual, intereses, formas de estudio y reconocer pistas para el oficio del



estudiante y del profesor y del futuro profesional.

Revisión del ingreso en cuanto a contenidos y formatos cuya prioridad sea la de formar en el oficio del estudiante, revisando las concepciones de estudiante universitario esperado (que opera a modo de arbitrario cultural y parámetro clasificatorio) junto a un diagnóstico que muestre los conocimientos, las formas de aprendizaje y estudio incorporados, las prácticas y culturas institucionales por las que transitaron y les son familiares (y hasta sus únicas formas de pensar el tránsito por las instituciones) y proponga alternativas para avanzar en los umbrales realizados por el propio sistema educativo en el marco de las desigualdades sociales. Rotación de perspectivas, trastocar lo familiar para todos y hacerlo “extraño” es decir objeto de estudio y acciones.

Realizar un trabajo compartido en relación a demandas y acompañamientos de docentes y estudiantes en relación a las necesidades mutuas en el tránsito por la FED al buscar un perfil de egresado/a situado en un contexto de desigualdad social y educativa. Sin naturalizar los puntos de partida objetivos y subjetivos.

Acompañamiento y seguimiento sostenido tanto a los/las estudiantes de las carreras y a los/las profesores con diagnósticos claros, participativos y democráticos para armar sus planificaciones, trabajos prácticos, formatos y diseños pedagógico didácticos y uso de las TICs; Respecto a las becas y becarios planteamos la preocupación y alerta de no estar respondiendo al perfil particular de nuestro estudiantado. De esta manera no se estaría abordando la problemática de la inclusión desde una política de derechos, sino desde las teorías economicistas. Los proyectos y propuestas deben pensarse, elaborarse y planificarse en base a diagnósticos claros y precisos acerca de las características propias de nuestros/as estudiantes.

Revisión de la distribución y articulación participativa y democrática entre los Departamentos

Revisión con la voz de todos los claustros de los planes de estudios en cuanto a contenidos, correlativas, promocionalidad, distribución de materias por año.

Pensando en las claves de lectura que nos dejan alumnos y docentes en este punto que resulta crucial.

Revisar y profundizar las asignaturas, la currícula, las estrategias pedagógico didácticas de los primeros y terceros años que resultan problemáticas en su tránsito según los datos relevados.



Revisión de aspectos administrativos de fechas de examen turnos, tratamientos sumamente rutinizados de las notas, entre otros. Que implican salidas fáciles a problemas reiterados y que generan soluciones individuales que además generan conductas dependientes que “facilitan el trabajo administrativo” pero su uso reiterado en el tiempo y desde distintos lugares (centro de estudiantes y oficinas institucionales) generan conductas dependientes lejos del docente crítico y creativo que propugnamos en nuestro perfil.

Necesidad de cambios de infraestructura y mobiliario que permitan las condiciones necesarias donde se puedan dar espacios de estudio para los/las alumnos/as que vienen de lejos, para quienes no dispongan de abonos para movilizarse, para fomentar los grupos de estudios y lógicamente para habilitar procesos de enseñanza aprendizaje en buenas condiciones: eliminando ruidos y alteraciones compatibles con cursar en el mismo espacio físico que la primaria y el nivel inicial y eliminando la situación de tener que viajar entre las dos sedes.

Necesidad de revisar el mapa doccendi y reforzar las dotaciones de las distintas asignaturas sobre todo las de los primeros años.

Reflexiones finales

Presentamos un proceso y resultados de una investigación tendiente a “*reconstruir diacrónicamente las trayectorias educativas de los/las ingresantes en las distintas carreras de la Facultad de Educación en el 2014, las condiciones de ingreso y permanencia y el impacto de las políticas de inclusión*” que fue nuestro objetivo general a fin de poder dar pistas en forma de diagnósticos contextualizados e históricos que implican elementos objetivos y subjetivos que deben ser considerados al momento de generar políticas de inclusión desde una perspectiva de derechos y de justicia social.

Hemos insistido en el registro de estudiantes ingresando en la universidad por primera generación que han transitado por distintos fragmentos, con distintas lógicas familiares e institucionales incorporadas, portando sus condiciones materiales y simbólicas. Estudiantes que llegan a la universidad que los recibe y supone portadores de ciertos conocimientos, habilidades, actitudes, prácticas, de un determinado oficio de ser estudiante universitario y que a los años se transformará en el oficio del profesional deseado. Desde nuestra perspectiva teórica entendemos que no debemos naturalizar la desigualdad o peor aún tratarlos como iguales cuando se los fabrican desiguales y menos volverlos a excluir con ingresos restrictos o cupo. Entendemos que deben



proponerse medidas a largo, mediano y corto plazo, pero esto exige diseñar políticas en función de diagnósticos y no siguiendo programas con financiamiento que diseñan salidas exprés, lugares comunes, de moda, sin evaluarse suficientemente su pertinencia, pudiéndose transformar en salidas sin salida, por basarse en otras realidades o en otras prioridades. El rol del Estado, de las políticas públicas sociales y de los programas y políticas que asume la universidad debe ser analizado en el marco del estado del sistema educativo y de la estructura social. Sin visibilizar las realidades socioeducativas y sus mecanismos de reproducción sociales, económicos y simbólicos, estructurales y subjetivos, estaremos más cerca de tapar con el manto discursivo de la igualdad a quienes desde varios lugares de poder económico, político y cultural se los excluye.

Referencias bibliográficas

- Bottinelli, L. (2014) ¿Quiénes eligen hoy la docencia? UNICEF La educación en Debate N° 21 Le Monde Diplomatique.
- Bourdieu, P y Passeron, J.C (2009) Los herederos. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Chiroleu, A (2009) Políticas públicas de inclusión en la educación superior. Los casos de Argentina y Brasil.
- Cortese, C., Romagnoli, C., Bustos, R., & Castillo, M. (1999). El fracaso escolar ¿tema antiguo o problema candente? Mendoza: EDIUNC.
- Díaz Puppato, D y otros. Los estudiantes en la formación docente inicial. Facultad de Educación Elemental y Especial. UNCuyo FEEYE Proyecto 2014- 2016
- Dubet, F. (2011) Repensar la justicia social Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Fernandes, F. (1975). "Tendências teóricas da moderna investigação etnológica no Brasil", en A Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios, Petrópolis, Vozes.
- Forteza Forteza, D. (2010) Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusión.
- García de Fanelli, A, (2014) Inclusión social en la educación superior argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación.
- Gentili, P. (2011). Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente. Buenos Aires: ED siglo XXI
- Grimson, A., Merenson, S. y Noel, G. (2012) Antropología Ahora. Buenos Aires: Siglo XXI. Introducción
- Kessler, G. (2002) La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires. Buenos Aires. IPE UNESCO.
- Martinis, P.; Redondo, P. (Comps) (2006) Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas. Buenos Aires. Editorial del Estante.



Pautassi, L. (2010). El enfoque de derechos y la inclusión social. Una oportunidad para las políticas públicas. En L. Pautassi, Perspectiva de derechos, políticas públicas e inclusión social. Buenos Aires: Biblos.

Romagnoli, C. & Tosoni, M. (2007). Las elecciones educativas de los sectores populares. SECTYP. Informe final 2005-2007

Romagnoli, C. Tosoni, M. y equipo (2011). De la casa a la escuela. Ingresos diferentes al nivel primario en un sistema educativo desigual. SE. C. T. y P. Romagnoli, C.

Tosoni, M. y equipo (2016). La construcción social de instituciones educativas desiguales: políticas educativas y estrategias familiares". SECTyP. Tiramonti,. (2004).

La trama de la desigualdad educativa. Buenos Aires: Manantial.

UNESCO (2008) Conferencia internacional de educación. "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro" Ginebra.



Acesso à Educação Básica no Ensino Fundamental, como possibilidade de Justiça Social: Aproximações e Distanciamento entre Brasil e Guiné-Bissau

Eliane Menegotti
Fátima Anise Rodrigues Ehlert
Neusa Batista Chaves

O artigo propõe a discussão sobre o acesso à Educação Básica no Ensino Fundamental, no Brasil e em Guiné-Bissau, como possibilidade de efetivação da justiça social. Considerando as teorizações de Fraser (2002) e Batista (2018), analisamos criticamente o papel do Estado à garantia de acesso ao Ensino Fundamental público, como possibilidade de produção de justiça social. Com Batista (2016), Farenzena (2017), entre outros, abordamos a democratização da educação no contexto do direito de acesso e permanência à escola enfatizando a trajetória de tais direitos nos cenários brasileiro e guineense. Com base na legislação educacional e em pesquisa bibliográfica, buscamos evidenciar os diferentes processos de estruturação do sistema educacional desses países, no que tange às políticas de acesso e de permanência no ensino básico. A análise destaca que, na década de 1980, o Brasil iniciou a redemocratização das instituições públicas, com propósitos que envolveram ações dos governos (municipal, estadual, federal) e da sociedade civil organizada para a educação pública. Já a Guiné-Bissau é um país, no sentido moderno, muito jovem, tanto no que diz respeito a sua emancipação política, quanto ao regime democrático. Os resultados indicam que, nesse país, o acesso e a permanência são resultado de um processo ainda em construção e consolidação, através das cooperações com organizações não governamentais e “parceiros” como Brasil. Há, portanto, aproximações por meio da cooperação, nos domínios educacional e cultural, mesmo com distanciamentos históricos, a serem também compreendidos e considerados, nessas áreas.

Palavras chaves: Políticas Públicas Educacionais. Educação Básica. Justiça Social. Brasil. Guiné-Bissau.

Introdução

Este artigo põe foco na discussão sobre o acesso à Educação Básica no Ensino Fundamental, no Brasil e em Guiné-Bissau, como possibilidade de efetivação da justiça social. Com base na legislação educacional e em pesquisa bibliográfica, buscamos comparar e compreender aspectos da organização educacional, bem como traçar um formato do atendimento obrigatório e os diferentes processos de estruturação do



sistema educacional desses países, no que tange às políticas de acesso e de permanência no ensino básico, bem como analisar essas oportunidades de acesso à educação básica com a promoção da justiça social.

Para este estudo entendemos, epistemologicamente, a educação comparada como um campo intelectual da atualidade (Beech, 2012), que se reconfigurou (Souza e Batista, 2018) frente à necessidade de criar novos aparatos conceituais para entender a circulação de ideias sobre educação no mundo de hoje, e o modo como esta circulação afeta as práticas educacionais em diferentes contextos. Já como método, a comparação nos possibilitou analisar os dois países, Brasil e Guiné-Bissau, contrastando suas aproximações e distanciamentos no que se refere ao fenômeno social estudado: acesso à educação básica pública. Assim, o estudo de casos comparados (Barlett e Vavrus, 2017), entre Brasil e Guiné-Bissau, é utilizado na perspectiva de exploração dos processos históricos e contemporâneos que produziram e produzem significados e sentidos de lugar, finalidade e identidade social, considerando cada Estado nacional uma unidade na diversidade local e global (Souza e Batista, 2017).

O estudo comparado que propomos sobre políticas de educação básica no Brasil e na Guiné-Bissau, enfocam a análise do ordenamento jurídico elaborado para este nível de ensino em ambos os países, com ênfase no ensino obrigatório ofertado pelo Estado.

Nesse sentido há que destacar que o Brasil iniciou a redemocratização das instituições públicas, instituindo arranjos com menor centralização do poder político, com propósitos que envolveram ações dos governos e sociedade civil organizada à educação, definindo a responsabilidade e o seu compartilhamento entre os entes federados (União, Estados e Municípios). Já a Guiné-Bissau é um país, no sentido moderno, muito jovem, tanto no que diz respeito a sua emancipação política, quanto ao regime democrático.

O entendimento das políticas públicas em educação supõe compreender, de um lado, a estrutura normativa da educação nacional brasileira e, de outro lado, a organização do Estado. A compreensão da estrutura normativa supõe entender, em primeiro lugar, como estão inscritos os direitos educacionais nos dois países. Na sequência, entender quem, nos dois contextos, tem a responsabilidade de garantir tais direitos à sociedade brasileira e guineense. Desse modo, implica considerar as aproximações e distanciamentos das políticas educacionais de acesso ao ensino obrigatório previsto nas leis educacionais dos dois países, em estudo, até a atualidade.



Políticas Educacionais e Justiça Social

Na amplitude das conceitualizações sobre políticas públicas de diversos autores é importante entendê-la como o “Estado em ação” (Joberto; Muller, 1987), que a partir de decisões legitimadas pelo poder atua nas diferentes áreas da sociedade, e em relação às políticas públicas educacionais influenciando diretamente as decisões escolares feitas pelo poder social. Farenzena (2014) ainda acrescenta a essa ideia a participação política.

Muller (2006) afirma que cada política busca agir sobre um setor da sociedade, em geral para transformar ou adaptar uma situação. As políticas educacionais, compreendidas como ações do poder público expressas num espaço e num tempo determinados – espaço que tem a ver com as noções de território, local e lugar; espaço que é inegável; e tempo como o fio condutor entre o passado e o presente (Vieira, 2014).

Ainda que a "formulação de uma política é uma fase ou um processo contínuo, paralelo ou misturado com a implementação, de construção de parâmetros, das alternativas e dos programas de ação" (Farenzena; Luce, 2013, p. 266-267), os pesquisadores/as se debruçam sobre o produto, e já os que fazem as políticas estão em voltas com o processo. As políticas têm um andar cronológico, umas escolhas são feitas antes, outras depois. Conforme Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (2011), no interior de cada momento histórico ocorrem “ciclos” em que se articulam contextos de “influência”, de “produção de textos” e de “implementação”.

Na intenção de situar o leitor em relação às políticas educacionais, importa referir que, especificamente no que diz respeito ao acesso a educação básica em dois países, Brasil e Guiné Bissau, as políticas educacionais estão ligadas a atores sociais, políticos e econômicos diversos, que ao longo da história dos dois países vão proporcionando ou não as condições para a universalização da educação básica.

Ao apresentar estudo comparado entre Brasil e Guiné Bissau no que diz respeito ao acesso à educação básica, levaremos em conta os conceitos de Fraser (2003) cuja tese é de que a justiça social exige tanto redistribuição como reconhecimento. Consiste em entender a concepção bidimensional da justiça que visa integrar tanto as reivindicações defendidas para a igualdade social quanto as de reconhecimento em relação às diferenças. Na prática, consiste em idealizar uma orientação política programática que possa integrar o melhor da política de redistribuição com o melhor da política de reconhecimento.



Para Fraser (2006) o reconhecimento deve ser tratado como uma questão de justiça e ainda defende que as teorias de justiça não devem escolher entre a distribuição e o reconhecimento, mas optar por uma posição bidimensional, no intuito de que a justiça seja tida como norma de paridade de participação, na qual todos os membros da sociedade interatuem em pé de igualdade. A autora defende que a justiça precisa de arranjos sociais que permitam a todos os membros da sociedade interagir uns com os outros como pares, o que se dá pela distribuição de recursos materiais, a fim de que todos tenham independência e “voz” e que padrões institucionalizados de valor cultural expressem igual respeito por todos os participantes e garantam a eles condições de igualdade de oportunidades para alcançar o estima social.

É pertinente trazer para o diálogo o tema da justiça social para que possamos compreender o quanto as políticas públicas voltadas à redistribuição, ao reconhecimento e a paridade de participação (Fraser, 2006) precisam ser vistas como dimensões interligadas e não sobrepostas umas às outras no que tange às condições de igualdade de oportunidades e o acesso à educação.

A educação enquanto direito social passa a conviver com as individualidades de todas as pessoas, independentemente da cultura, da etnia e das condições sociais destas para a concretização da justiça social. Para a escola, convergem estudantes com diferentes histórias de vida, que Bourdieu (1996) define como bagagem socialmente herdada, a qual inclui componentes objetivos, externos ao indivíduo, e que podem ser postos a serviço do sucesso escolar. É o que ele chama de capital econômico, tomado em termos dos bens e serviços a que ele dá acesso; o capital social, definido como o conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família; além do capital cultural, institucionalizado (hegemônico em relação a outras culturas) e formado basicamente por títulos escolares. Ainda, segundo Bourdieu (1996), o capital cultural institucionalizado constitui (sobretudo, o de forma incorporada) o elemento da herança familiar, que teria o maior impacto na definição do destino escolar já que escola, como instituição, reproduz o capital cultural dominante.

Há tantas expectativas que fazem parte do acesso à educação, principalmente quando defendemos condições de oportunidades iguais para todas as pessoas, desde que respeitadas às especificidades de cada um, em que é extremamente significativo e importante a apropriação de alguns conceitos de justiça social. Podemos refletir sobre essa afirmação:

[...] preocupação com justiça social é preocupação com princípios e normas de



organização social e de relacionamento necessários para alcançar e atuar sobre uma consideração igual para todas as pessoas, em seus aspectos em comum e com suas diferenças (Gewirtz; Cribb, 2011, p. 128)¹.

A justiça requer arranjos sociais que permitam à totalidade da sociedade interagir em reciprocidade. No espaço da escola, temos que garantir que todas as pessoas que queiram participar tenham a oportunidade. Para a paridade participativa, tanto a justiça redistributiva quanto a do reconhecimento são essenciais para a garantia da participação. Reiterando Fraser (2007), a paridade participativa é uma norma universalista em dois sentidos. Primeiro, ela inclui todas as pessoas como parceiras (adultos) na interação. E, segundo, pressupõe o igual valor moral dos seres humanos.

Quando consideramos o acesso à educação e a garantia da educação básica a todas as pessoas, esta é uma forma de promover a justiça social, pois, oportuniza a todos e todas tanto a redistribuição de recursos, quando realiza os investimentos e aquisições necessárias ao ambiente escolar e que melhorarão as oportunidades de aprendizagem, quanto ao reconhecimento, quando possibilita a todas as pessoas, independentemente de raça, cor ou posição social, a participação e o pertencimento aos espaços de interação/participação da escola. É injusto que, a alguns indivíduos e grupos, seja negada a condição de parceiros integrais na interação social, simplesmente em virtude de padrões institucionalizados de valoração cultural, cujas construções eles não participaram em condições de igualdade, e os quais depreciam as suas características distintivas ou às características distintivas que lhe são atribuídas.

Se todos nós somos responsáveis por promover a justiça social, não podemos deixar de nos envolver de forma construtiva com dilemas práticos enfrentados pelos que lutam pela justiça social dentro e em torno de espaços educacionais (Gewirtz; Cribb, 2011). Considerando os diálogos acima sobre justiça social e sua relação com o acesso à educação básica, podemos perceber que a escola é uma possibilidade para a construção da justiça social, através das políticas educacionais que garantam a todas as pessoas a inserção na escola e a conclusão, com sucesso, da sua escolarização.

Sistema de Ensino Brasil e Guiné-Bissau: Aproximações e Distanciamentos

No contexto brasileiro, o direito à educação é anunciado num extenso ordenamento jurídico, seja na Constituição Federal (CF), de 1988 ou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996. Nessas normatizações, se alargam e aprofundam as obrigações do Estado com respeito ao direito à educação e impõem



condições para que a educação como direito da cidadania nacional passe ser uma preocupação inscrita nas políticas educacionais, que devem ter por base a aspiração da formação de cidadãos e cidadãs com o perfil requerido por uma sociedade justa.

A CF, no artigo 205, preconiza que o direito a educação é assegurado a todas as pessoas, conquanto seja "dever do Estado e da família [...]". Sabe-se que toda criança tem direito à educação. Para tanto, a CF é reafirmada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, em seu artigo 54, e na LDBEN, no artigo 4º, detalhados pela definição de responsabilidade da união, dos estados e dos municípios, nos artigos 9º, 10º e 11º da última. Ratifica-se, assim, o dever do poder público à oferta e à garantia de todas as pessoas em igualdade de oportunidades e de acesso, bem como um padrão mínimo de qualidade.

Nesse sentido, o que estabelece a lei, a partir da CF de 1988, é um grande avanço nos direitos de todas as pessoas à educação: além de assegurar a educação infantil e o ensino fundamental obrigatório, orienta a universalização do ensino médio, estabelecendo a oferta educacional como dever do Estado.

Nessa perspectiva o direito à formação do cidadão e da cidadã materializa-se pela garantia do direito à educação, que constitui para as sociedades democráticas um direito fundamental. É, no entanto, imprescindível que Direito e responsabilidade caminhem juntos. Nesse sentido, Cury (2006, p. 1) destaca que:

Tanto quanto um direito, a educação é definida, em nosso ordenamento jurídico, como dever: direito do cidadão - dever do Estado. Do direito nascem prerrogativas próprias das pessoas em virtude das quais elas passam a gozar de algo que lhes pertence como tal. Do dever nascem obrigações que devem ser respeitadas tanto da parte de quem tem a responsabilidade de efetivar o direito como o Estado e seus representantes, quanto da parte de outros sujeitos implicados nessas obrigações. Se a vida em sociedade se torna impossível sem o direito, se o direito implica em um titular do mesmo, há, ao mesmo tempo, um objeto do direito que deve ser protegido inclusive por meio da lei.

O termo "direito à educação", no Brasil, significa, no contexto dessas leis, que a educação é um direito do ser humano durante toda a vida, ou seja, é direito público subjetivo, sendo obrigatória para quem tem a responsabilidade de favorecê-la - o Estado- e gratuita para que o direito estenda-se a todas as cidadãs e cidadãos.



Ratificando os preceitos da CF de 1988, a LDBEN de 1996, detalha, dentre outros aspectos, os níveis e modalidades que compõem a Educação Básica, o modo de organização do sistema de ensino, as atribuições de cada ente federado, as formas de financiamento, etc.

Conforme estabelecido no artigo 21 da LDBEN, a educação escolar é composta pela educação básica e superior,

A educação escolar compõe-se:

I- educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II- educação superior.

| Níveis e Etapas | | | Duração | |
|-----------------|--------------------|------------|-------------|--------|
| Educação Básica | Educação Infantil | Creche | Opcional | 3 anos |
| | | Pré-escola | | 2 anos |
| | Ensino Fundamental | | Obrigatório | 9 anos |
| | Ensino Médio | | | 3 anos |

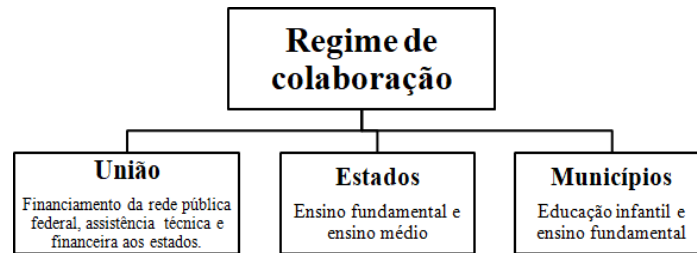
Quadro 1 - Organização da educação no Brasil

Fonte: elaboração conforme o que é estabelecido pela LDBEN, Lei 9.394/96, e de acordo com a alteração da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, referente ao ensino fundamental de 9 (nove) anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade, com adesão progressiva de todos os municípios.

Nalú Farenzena, em seus estudos sobre como os diferentes níveis de governo devem organizar seus sistemas de ensino, afirma que:

[...] no texto constitucional, de 1988, ficou definido que as esferas de governo devem organizar seus sistemas de ensino em regime de colaboração. Os sistemas de ensino previstos são federal, os dos estados e os dos municípios. Essa colaboração abrange diversos âmbitos, dos quais se destaca a oferta de educação, o financiamento [...]. A responsabilidade pela oferta de educação escolar é compartilhada pelos três níveis governamentais (Farenzena, 2005, p. 3).

Importa também referir-se ao que determina a LDBEN sobre as competências e responsabilidades de cada ente federado - União, estados, Distrito Federal e municípios- com relação à oferta da educação, em seus diferentes níveis e modalidades, o que se pode visualizar no quadro a seguir:



Quadro 2 - Prioridades de atuação das esferas de governo na educação
 Fonte: Elaborado conforme o que é estabelecido na LDBEN - Lei 9.394/96.

Com novas atribuições, a União, na educação básica, após a promulgação da CF de 1988, passou a exercer a função redistributiva dos recursos educacionais, além de prestar assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios. Passou a exercer, também, função suplementar, uma vez que complementa os recursos dos Fundos estaduais, e função normativa, à medida que organiza os sistemas de ensino de acordo com as responsabilidades e papéis dos demais níveis de governo.

Assim sendo, conforme quadros 1 e 2, a educação infantil, de responsabilidade prioritária dos municípios, é oferecida às crianças entre zero e cinco anos e onze meses de idade e deve ser ministrada em creches, para crianças entre zero e até três anos de idade, e pré-escolas, para crianças entre três e cinco anos e onze meses de idade em instituições escolares públicas ou privadas.

O ensino fundamental, obrigatório e gratuito, com duração mínima de nove anos, é de responsabilidade prioritária dos estados, Distrito Federal e municípios e deve iniciar aos seis anos de idade. É assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos aqueles que não tiveram acesso na idade própria. O ensino médio, com duração mínima de três anos, é prioridade dos estados.

No intuito de garantir a educação básica àqueles que por algum motivo não usufruíram na idade própria foi criada a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), como se pode ler na LDBEN, em seu artigo 37: a "educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria."



Importante ressaltar que, no Brasil, na educação básica há um número predominante de matrículas na rede pública estadual ou municipal, as quais são mantidas e coordenadas pelos governos estaduais ou prefeituras municipais. Conforme quadro 3 abaixo, no ano de 2018, foram registradas 48,5 milhões de matrículas nas 181,9 mil escolas de educação básica brasileiras.



Quadro 3 - Total de matrículas públicas e privadas na educação básica - 2019

Fonte: Brasil, INEP, Censo escolar, 2019.

A rede municipal é a principal responsável pela oferta dos anos iniciais do ensino fundamental (67,8% das matrículas) e nos anos finais, apesar do equilíbrio entre as redes municipais (42,8%) e estaduais (41,9%) (MEC, INEP, 2019).

A partir do levantamento bibliográfico sobre políticas de educação básica, conforme sinalizado anteriormente, Brasil e Guiné-Bissau enfocam a análise sobre o ordenamento educacional correlato a este nível de ensino em ambos os países.

Constata-se, assim que, em Guiné-Bissau, em termos legais, a educação é um direito de todos os cidadãos e cidadãs guineenses e está reconhecido na Constituição da República da Guiné-Bissau, em seu artigo 45 e através da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), cuja implementação se iniciou nos finais do ano letivo de 2010/2011, portanto, em processo de implantação.

Na Guiné-Bissau o sistema educativo está dividido em formal e não formal, conforme artigo 4º, da LBSE. Sequencialmente, nos artigos 5º e 6º a lei, dentre outros aspectos, organiza e estrutura este sistema educativo.

Artigo 5º. 1. A educação não formal está informada por uma filosofia de educação permanente, abrangendo todas as dimensões da acção educativa e tem por escopo expandir os conhecimentos ou potencialidades dos seus destinatários, em complemento da formação formal ou em suprimento da que não puderam obter.

Artigo 6º. 1. A educação não formal desenvolve-se, nomeadamente, nas seguintes áreas: a) Alfabetização e educação de base de jovens e adultos; b) Acções de



reconversão e aperfeiçoamento profissional, tendo em vista o acompanhamento da evolução tecnológica; c) Educação dirigida para a ocupação criativa dos tempos livres; d) Educação cívica.

Desde a reforma de 2010, a educação formal abrange diferentes níveis e diferentes tipos de estabelecimentos de ensino. Sendo assim, o ensino pré-escolar está previsto para as crianças dos 3 aos 5 anos, sendo ministrado nos jardins de infância ou nas creches que são, na sua maioria, iniciativas comunitárias, privadas ou de entidades religiosas relevantes.

A par desse aspecto, cabe salientar, ao contrário do Brasil, a LSBE (Lei nº 4/2011 do Art. 9º) denominou a educação pré-escolar e definiu-a como o período que antecede a educação escolar, e cujo funcionamento é facultativo e complementar à família. Tais direcionamentos para educação pré-escolar, em Guiné-Bissau, faz com que não possua regulamentação que permita operacionalizar de forma eficaz os estabelecimentos deste nível de ensino para todas as crianças guineenses na rede pública de ensino.

| Educação Básica | | | Escolaridade | | Duração |
|--------------------------|----------------|---------|--------------------|--------------------------|---------|
| Pré-escola | | | Jardim | Facultativo | 3 anos |
| Ensino Básico | Primeiro ciclo | 1ª fase | 1º e 2º ano | Obrigatório | 2 anos |
| | | 2ª fase | 3º e 4º ano | | 2 anos |
| | Segundo ciclo | 3ª fase | 5º e 6º ano | | 2 anos |
| | Terceiro ciclo | 4ª fase | 7º a 9º ano | Tendencialmente gratuito | 3 anos |
| Ensino Secundário | Ensino geral | | 10º, 11º e 12º ano | Não obrigatório | 3 anos |

Quadro 4 - Organização da educação na Guiné-Bissau

Fonte: Elaboração conforme o que é estabelecido pela Lei de Bases do Sistema Educativo, de 2010, da Guiné-Bissau.

Na LBSE de 2010, é definido, no artigo 12, a oferta do ensino básico universal, obrigatório e gratuito. Todavia, em seu artigo 12º, no item 2, especifica que até 6º ano de escolaridade, o ensino básico é totalmente gratuito, portanto do 1º ao 6º ano. Já no item 3, a partir do 7º ano de escolaridade, o ensino básico é tendencialmente gratuito, de acordo com as possibilidades econômicas do Estado.

Já em sua Subsecção IV, nos artigos 18º e 19º, a LBSE refere-se ao ensino secundário do 10º ao 12º ano como "um subsistema do sistema de ensino que, seguindo-se ao ensino básico, visa dotar o aluno de conhecimentos e competências científicas, técnicas e culturais adequadas ao prosseguimento dos estudos superiores ou à inserção na vida activa."



O detalhamento dos direitos educacionais na Guiné-Bissau dizem respeito a centralidade na coordenação sob responsabilidade do Ministério da Educação Nacional (MEN), Cultura, Ciência, Juventude e dos Desportos da política educativa como responsável pela oferta local e global, portanto prevalece uma educação centrada no Estado. Nas regiões da Guiné-Bissau os responsáveis pelo sistema escolar são inspetores ou fiscalizadores educacionais designados pelo MEN. Porém, a LBSN preconiza que o currículo não é normativo, assim, as escolas podem utilizar outro currículo, todavia, aprovado pelo MEN.

| | 1999/00 | | | | 2005/06 | | | | 2009/10 | | | |
|--------------------------|---------|---------|-------|------|---------|---------|--------|------|---------|---------|-------|------|
| | Públ. | Privado | Comu. | Mat. | Públ. | Privado | Comu. | Mat. | Públ. | Privado | Comu. | Mat. |
| Pré-escolar | 38 % | 62 % | 0 % | 0 % | 46 % | 48 % | 34 % | 0 % | 47 % | 52 % | 21 % | 0 % |
| Ensino Básico | | | | | | | | | | | | |
| EBE | 73 % | 10 % | 0 % | 5 % | 74 % | 8 % | 90 % | 1 % | 86 % | 10 % | 10 % | 5 % |
| EBG | 89 % | 11 % | 0 % | 0 % | 86 % | 11 % | 1 % | 0 % | 82 % | 14 % | 3 % | 1 % |
| EBE+EBG | 81 % | 15 % | 0 % | 4 % | 77 % | 0 % | 94 % | 1 % | 89 % | 11 % | 10 % | 4 % |
| Ensino Secundário | | | | | | | | | | | | |
| ESG | 88 % | 11 % | 0 % | 0 % | 84 % | 15 % | 0,00 % | 0 % | 81 % | 18 % | 0 % | 0 % |
| ESB | 88 % | 12 % | 0 % | 0 % | 80 % | 10 % | 0 % | 0 % | 85 % | 15 % | 0 % | 0 % |
| ESG+ESB | 89 % | 11 % | 0 % | 0 % | 86 % | 14 % | 0,00 % | 0 % | 82 % | 16 % | 0 % | 0 % |
| ESFP | | | | | 84 % | 30 % | 0 % | 0 % | 47 % | 55 % | 0 % | 0 % |

Quadro 5 - Quantitativo de matrículas na Guiné-Bissau 1999-2010

Fonte: Dados GIPASE² – Ministério da Educação Nacional, da Cultura, das Ciências, da Juventude e dos Desportos.

Cabe destacar que, o atendimento ao nível do Pré-escolar pode ser atribuído às iniciativas privadas e a algumas entidades religiosas que chega atingir mais de 60% da demanda. Por outro lado, o aumento ao nível do Ensino Secundário deve-se tanto ao alargamento das ofertas públicas como ao aumento do número de liceus privados.

No final do século XIX, ao tornar-se república, o Brasil adotou a organização política federativa. Deste período até a atualidade, o país passou por fases democráticas, ditatoriais ou de transição entre autoritarismo e democracia. Nos dois períodos ditatoriais (1937-1954 e 1964-1985), as bases federativas do Estado brasileiro foram extensamente atingidas e a organização política do país aproximou-se muito das características dos estados unitários (Farenzena, 2017, p. 2).

No período de abertura política e transição democrática -nos anos 1980- diferentes segmentos da sociedade brasileira clamaram pela reconstrução ou restabelecimento do federalismo, como condições para a democratização. (Batista, 2015, p. 102; Farenzena, 2017, p. 2).



Na atualidade, a organização político-administrativa da educação no Brasil combina três diretrizes explicitadas no ordenamento legal brasileiro em relação a autonomia dos sistemas de ensino de cada ente federado, o regime de colaboração dos sistemas e cooperação entre os níveis de governo., conforme a LDBEN de 1996, no artigo 8, que "A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino, incorporando, assim, as determinações do artigo 211 da CF de 1988.

Essas mudanças a partir da CF de 1988 nos parecem determinantes, pois mesmo que se mostrem evidentes os avanços na direção do acesso a educação básica, como um direito subjetivo, com alterações significativas em relação ao aumento de matrículas nas instituições públicas, ainda em relação às políticas educativas são muito dependentes da União no que diz respeito a assistência técnica e financeira, mesmo em regime de colaboração, o que contribui para a permanência das desigualdades sociais.

De outra parte, no contexto da Guiné- Bissau, a educação sempre teve uma centralidade o que estagnou o poder legal e político-educacional no país. Diante disso, o desenvolvimento do sistema educacional no regime colonial português era balizado pela igreja católica, a qual se submetia as normas estabelecidas, particularmente as normas portuguesas com um ensino formal. Ao longo de uma década (1963-1973) deu-se início a luta pela independência da Guiné-Bissau e Cabo-Verde. Em 1973 a Guiné-Bissau se tornou independente, herdando um sistema de ensino colonial elitizado, sem a obrigatoriedade de acesso (Gomes, 2018, p.33). Posteriormente, a educação passou a ser estruturada de uma forma mais organizada com a criação da LBSE, em 21 de maio de 2010, através do decreto presidencial do artigo 85.º, n.º 1, c. da Constituição da República. A LBSE é uma lei que visa a organizar o sistema e a política educativa do país, tendo em conta a desestruturação verificada antes da criação dessa lei. Como já foi dito, a LBSE normatiza todas as modalidades educativas, entre as quais a educação formal, educação não formal e outras, regulando todos os órgãos que compõem o sistema educativo, públicos e privados.

Ambos, Brasil e Guiné-Bissau conquistaram ao longo de sua história a garantia do acesso a educação básica através de uma educação pública e gratuita, com diferenças na sua oferta, mas com o mesmo ideal de proporcionar às crianças em idade escolar a oportunidade de frequentar a escola.



Considerações Finais

Cada um de nós pensa que é possível, através do acesso à educação, concretizar a justiça social, com princípios que garantam isso. Porém, é preciso ter claro que os princípios de justiça são apenas princípios, e as injustiças e desigualdades são efeitos perversos.

Como defende Fraser (2009) na era globalizada, as teorias de justiça devem se tornar tridimensionais, incorporando a dimensão política da representação ao lado da dimensão econômica da distribuição e da dimensão cultural do reconhecimento. O contexto educacional é constantemente influenciado pela globalização e torna-se um espaço de disputas e, acima de tudo, de dominação. Pensar o acesso à educação num contexto globalizado é enfrentar o conceito de que a escola apenas deve reproduzir o que cabe aos interesses do capital, é lutar para que seja um espaço de participação. É superar as injustiças.

A partir da análise comparada entre Brasil e Guiné-Bissau no que diz respeito ao acesso a Educação Básica como possibilidade de efetivação da justiça social observa-se que nos casos do Brasil e Guiné Bissau há uma tendência a prevalecer os distanciamentos entre os sistemas educacionais, no que se refere ao acesso à educação básica. Embora se tenha observado a existência de ensino básico gratuito no Brasil e na Guiné-Bissau, no Brasil o Estado tem o dever de garantir a educação infantil a partir dos 4 anos de idade até 17 anos de idade e no contexto do Estado guineense, a partir dos 6 anos até 11 anos, quando conclui a 3ª fase do 2º ciclo.

No Brasil a partir da Constituição Federal de 1988 estabelece-se a educação como direito, garantido a partir de um regime de colaboração com atuação das diferentes esferas, já em Guiné-Bissau a previsão legal a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo de 2010, porém de forma centralizada no MEN.

Tanto o Brasil quanto Guiné Bissau ao longo de sua história com muita luta buscaram conquistar o acesso a educação básica de forma gratuita e universal, através da obrigatoriedade da oferta contemplando dessa forma a redistribuição através do investimento na área educacional e no acesso de todos sem a necessidade de pagar pela sua educação básica, do reconhecimento igualando as diferentes realidades e da participação quando propõe a inserção da comunidade no pensar a educação como possibilidade de construção da cidadania e de transformação.



Notas

¹ Esta explicação é oferecida como uma “definição” relativamente aberta e que poderá ser interpretada de maneira distinta por diferentes pessoas.

² Gabinete de Estatística e Planejamento do Sistema Educativo (Gabinete de estatística e planificação do sistema educativo).

Referências

Ball, Stephen J; Mainardes, Jefferson. Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

Batista, Neusa Chaves. Da emergência da gestão democrática da educação básica como política educacional à participação em conselhos municipais de educação; In: Arruda, Maria da Conceição; Cavalcante, José Ailton Chaves Junior. Conselhos Municipais de Educação: desafios da formação e da gestão democrática. Seropédica: UFRRJ, 2015. p. 100-116.

Bartlett, L. & Vavrus, F. (2017). Estudos de caso comparado. *Educação & Realidade*, 42(3) 899-920.

Beech, J. (2012). Quem está passeando pelo jardim global? Agências educacionais e transferência educacional. In: R. Cowen, A. Cazamias & E. Huterhalter (orgs.). *Educação Comparada: panorama internacional e perspectivas* (pp. 413-434). Brasília: UNESCO, CAPES, v. 1.

Souza, D. B. & Batista, N. C. (2017). Perspectiva comparada em políticas públicas de educação: Estudos Brasil-Espanha. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 25(19), 1-44.

Bowe, R.; Ball, S. J. with Gold, A. Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology. London: Routledge, 1992.

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de dezembro de 1996. Brasília: Imprensa Oficial, 1996.

Cury, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

Farenzena, Nalú. Intercâmbio: Federalismo e Políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil. In: ANPED/GT 5 (Estado e Políticas Educacionais). Políticas de assistência financeira da união no marco das responsabilidades (inter) governamentais em educação básica. Curitiba, 12 e 13 de agosto de 2010.



Farenzena, Nalú; Luce, Maria Beatriz. Financiamento da educação e responsabilidades federativas: 25 anos de agenda constituinte. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.29, n.2, p. 263-281, mai/ago. 2013.

Farenzena, Nalú; Luce, Maria Beatriz. Políticas Públicas de Educação no Brasil: reconfigurações e ambigüidades. In: Madeira Lígia Mori. *Avaliação de Políticas públicas*. Porto Alegre: UFRGS/CECOV, 2014, p. 195-215.

Farenzena, Nalú. *Responsabilidades (Inter)Governamentais na Educação brasileira*. Porto Alegre, UFRGS 2017.

Fraser, N. La justicia social em La era de La política de la identidade: redistribución, reconocimiento y participación. In: Fraser, N.; Honneth A. (Eds.). *¿Redistribución o reconocimineto?* Madrid: Ediciones Morata, 2006. p. 17-88. Fraser, Nancy.

Reconhecimento sem ética? *Lua Nova*, São Paulo, 70: 101-138, 2007.

Fraser, N. Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado. *Lua Nova*, São Paulo, n. 77, p. 11-39, 2009.

Gomes, Arrais Fidelis da Silva. *Políticas Educacionais de Alfabetização de Jovens e Adultos na Guiné-Bissau: A presença do método Alpha TV*. 2018. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

Jobert, Bruno; Muller, Pierre. *L'Etatenaction: politiques publiques et corporatismes*. Paris: PUF, 1987.

Muller, Pierre. *Les politiques publiques*. Paris, PUF, 2006.

Souza, D. B. & Batista, N. C. (2018). Educação Comparada Brasil-Espanha: Estado da Arte 1990-2014. *Ensaio: Aval. Pol. Públ.*, Rio de Janeiro, 26 (100), 723-758.

Vieira, Sofia Lerche. Planos e políticas educacionais: das concepções às práticas. In: Souza, Donald de Bello de. Martins, Angela Maria (org.) *Plano de Educação no Brasil: Planejamento, Políticas, Práticas*. São Paulo: Editora Loyola, 2014.



Sentidos da assistência estudantil no ensino superior: o que pensam os universitários em situação de pobreza

Rafaela Silveira de Aguiar
Ilanna Teixeira Nunes
Domingos Sávio Abreu

Resumo

Este artigo objetivou apreender os sentidos da assistência estudantil para os discentes universitários em situação de pobreza e vulnerabilidade social. Para tanto, realizou-se grupos focais com estudantes dos *campi* do interior da Universidade Federal do Ceará, notadamente nas cidades de Crateús, Quixadá, Russas e Sobral no Estado do Ceará, Brasil. As principais questões norteadoras trabalhadas com os interlocutores foram a transição do ensino médio (básico) para o ensino superior, os desafios do ingresso na universidade e a inserção nos programas de assistência estudantil. Os resultados identificados apontam a importância da trajetória escolar para o ingresso no ensino superior, assim como os dilemas da permanência na universidade: mudança de cidade, despesas com moradia e alimentação e adaptação ao universo acadêmico. Segundo os alunos, a participação nos programas da assistência estudantil, sobretudo quanto ao auxílio para arcar com despesas de moradia e o acesso ao restaurante universitário, representam a garantia das necessidades básicas, o alívio financeiro da família e a consolidação de condições materiais para o alcance da diplomação. Para muitos, a permanência na universidade estava condicionada ao acesso a tais programas. O acompanhamento interdisciplinar sobre o desempenho acadêmico também foram reconhecidos nos discursos dos estudantes. Do exposto, compreende-se que as políticas de assistência estudantil têm centralidade no processo de democratização do ensino superior e no combate às desigualdades sociais e educacionais no país.

Palavras-chave: assistência estudantil; ensino superior; pobreza; vulnerabilidade social.

Introdução

Podemos pensar que os últimos 15 anos de expansão de programas de transferência de renda no Brasil produziram expectativas de continuidade dos estudos e crescimento profissional de uma geração de jovens que almeja romper com a vulnerabilidade socioeconômica com que seus pais e antepassados conviveram. Estes estão acessando o ensino superior público, inaugurando um cenário mais inclusivo no país,



oportunizado pelas políticas de ampliação e de democratização do acesso e de permanência no ensino superior, tais como Reuni, o sistema ENEM/SISU e a política de cotas.

O devido registro de democratização do alunado nas instituições de ensino superior pública não pode estar limitado ao marco do ingresso de novos segmentos sociais, embora o acesso ao ensino superior em si já represente a ultrapassagem de uma importante barreira histórica. Os desafios da permanência e a Taxa de Sucesso na Graduação (TSG) dos novos sujeitos na academia deve compor uma análise complexa do impacto de políticas afirmativas.

Nesse íterim, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado pela Portaria MEC nº 39, de 12 de dezembro de 2007, e regido pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que investe em ações que promovam a permanência e contribuam para a diplomação de estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, insere-se como política pública para oportunizar equidade aos alunos nas instituições de ensino superior pública. No presente artigo, objetivamos apreender os sentidos da assistência estudantil para os discentes que são público-alvo do programa. Trata-se de estudo de caso com alunos de graduação presencial da Universidade Federal do Ceará matriculados nos *campi* do interior, são eles: Crateús, Quixadá, Russas e Sobral.

Quanto à metodologia, realizamos quatro grupos focais, um em cada campus do interior da Universidade Federal do Ceará. As equipes de assistência estudantil colaboraram convocando os alunos a participar da pesquisa. Os critérios que estipulamos foram: estar participando do programa auxílio moradia; ter representação de cada curso do campus; equilíbrio entre mulheres e homens; ter o mínimo de seis e o máximo de dez interlocutores.

1. Assistência estudantil no ensino superior: alguns apontamentos

A assistência estudantil no ensino superior já apresentou diferentes conformações ao longo da história, inclusive é permeada de diferentes concepções em disputa, como aponta Dutra e Santos (2017), sobretudo nas dualidades entre gasto e investimento; relação favor e direito; universalidade e focalização; recursos mínimos e atendimento integral ao estudante.

Kowalski (2012) reconhece que a implementação de algo que pode ser denominado de assistência estudantil tem marco inaugural no Brasil ainda na República Velha,



precisamente, em 1928, o governo federal construiu a Casa do Estudante Brasileiro em Paris para abrigar alunos que iniciaram estudos na França.

Quando pensamos o cenário contemporâneo, é preciso contextualizar o papel de sujeitos políticos para afirmação da assistência estudantil enquanto direito, é o caso da União Nacional dos Estudantes (UNE), do Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Estudantis (Fonaprace)¹ e da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes).

A legitimação da assistência estudantil como política pública educacional começou a se consolidar após o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre o perfil socioeconômico e cultural dos discentes de graduação das IFES. O Fonaprace publicou em 1997 e 2004 pesquisas amostrais que revelaram a significativa presença de estudantes integrantes das classes C, D e E, por volta de 44%, o que evidenciou a demanda por ações que permitissem apoiar tal público para o êxito na realização de um curso superior. Tais pesquisas permanecem sendo executadas, sendo a quinta versão realizada em 2018 e divulgada em maio de 2019.

A última pesquisa publicada, que contemplou as 63 universidades federais, identificou a expressiva presença de cotistas, são 48,3%, demarcando a participação de estudantes oriundos de escolas públicas de Ensino Médio e de segmentos étnico-raciais. Quanto à condição socioeconômica, 70,2% dos estudantes têm renda mensal familiar per capita até um e meio salários mínimos. No marco de duas décadas, houve aumento de quase 26% dos estudantes com esse perfil inseridos nas Universidades, considerando a primeira edição da pesquisa (FONAPRACE, 1997).

Acerca das definições do PNAES, o público alvo prioritariamente são estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio², cujo modelo de política pública focalizada exige o estabelecimento de critérios e metodologia de seleção dos alunos. Diante da expansão de estudantes com rendas mais baixas no ensino superior público, a demanda por ações da assistência estudantil é expressiva. Até 67% do público alvo do PNAES não é atendido e representa uma demanda reprimida.

A pressão provocada pelo demanda não atendida gera um quadro de disputa na seleção dos estudantes. A seletividade, portanto, adquire centralidade no processo, obstruindo a discussão efetiva sobre a insuficiência dos recursos do PNAES para contemplar os sujeitos almejados pelo Programa.



A seletividade ganha cada vez mais espaço diante do controle social intensificado com auditorias internas e externas sobre a gestão e execução do PNAES nas instituições de ensino, como pode ser apontado no Relatório de “Consolidação dos Resultados das Gestões do Plano Nacional de Assistência Estudantil” (2017) elaborado pela Controladoria-Geral da União, que destaca, entre outros pontos, o que chama de “fragilidade no processo de seleção dos beneficiários”, sugerindo a adoção de maior rigidez na análise da documentação de elegibilidade do estudante ao programa.

Considerando os objetivos do PNAES, são eles: “democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.” (BRASIL, 2010), as ações podem se diluir em área de moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acessibilidade e participação de pessoas com deficiência.

A atual conjuntura política do Brasil não permite lançar deduções a respeito da continuidade do Programa Nacional de Assistência Estudantil, mas o que efetivamente vem sendo executado em 2019 são ataques ao conceito de universidade para todos, pública e gratuita. A pasta da Educação foi a que sofreu o maior contingenciamento em números absolutos, o que desencadeou uma crise nas instituições públicas de ensino superior. Até o momento, o Ministério da Educação bloqueou 30% das verbas para despesas discricionárias. Nesse bojo, as bolsas de iniciação científica, de extensão e de pós-graduação também foram atingidas, podendo inviabilizar a produção científica brasileira.

A incerteza quanto ao PNAES se soma à fragilidade jurídica do instrumento legal que consubstancia o Programa. Um decreto presidencial não dar a assistência estudantil um caráter de política de Estado, permitindo, assim, que esta fique submetida ao interesse político particular. Esta condição já reverberou na Câmara de Deputados, na qual tramita o Projeto de Lei Nº 1.270, de 2015, que trata da institucionalização da assistência estudantil como lei ordinária.

Com base na autonomia das universidades federais, o PNAES pode se realizar com diferentes priorizações e recortes regionais. Desse modo, assinalamos no tópico seguinte a contextualização do lócus da pesquisa, a Universidade Federal do Ceará, em especial, os campi do interior.



2. A interiorização do ensino superior público e a expansão da Universidade Federal do Ceará

A primeira instituição de ensino superior no estado do Ceará foi a Universidade Federal do Ceará (UFC), conforme aponta Neto (2011), criada através da Lei 2.373, de dezembro de 1954. Até meados de 2001, conforme veremos abaixo, a universidade teve suas atividades realizadas na capital do estado - Fortaleza.

A UFC, ao longo de sua existência, passou por alguns processos de expansão quanto à ampliação de vagas reservadas a graduação. Esses processos podem ser categorizados, resumidamente, em dois movimentos: os que ocorreram entre 1991 e 1999, responsáveis pelo aumento das vagas nos campi de Fortaleza, e aqueles iniciados a partir de 2001, os quais são marcados pelo movimento de interiorização do ensino superior no estado.

O processo de interiorização teve início nas cidades de Sobral e Barbalha com a criação de cursos de medicina, sendo ampliado em meados de 2005 com a instituição de campi avançados nesses municípios e em Quixadá. Segundo Lima (2013), o salto quantitativo de dois cursos para doze em 2005 deve-se ao Programa de Expansão I, iniciativa dos reitores das universidades federais junto ao governo federal, que teve como objetivo a interiorização das universidades federais.

Embora tenham sido gestadas iniciativas que objetivavam realizar a expansão universitária, somente com a edição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, pôde ser verificado um incremento no financiamento das ações necessárias para esse processo. Conforme Andriola (2015), essa ação governamental partiu do entendimento que as universidades federais têm papel estratégico para o desenvolvimento social e econômico do país. O REUNI estabeleceu como objetivo principal propiciar condições para ampliação do acesso e permanência no ensino superior.

No contexto de expansão induzido através do REUNI, foram criados a partir de 2011 mais dois campi avançados da UFC nas cidades de Crateús e Russas, consolidando o movimento iniciado no início desse século.

Cabe apontar, dada a oportunidade, que a presença da UFC nas cidades do interior do Estado tem impactado fortemente a formação universitária de centenas de milhares de pessoas (Andriola, 2015), possibilitando aos jovens dessas regiões: condição mais



viável de inserção no ensino superior; oportunidade de entrada no mercado qualificado de trabalho; mudança de valores, perspectivas e comportamentos; ampliação da rede de sociabilidade; e concebem-se como cidadãos portadores de direitos (Melo et al., 2015).

Após a descrição e problematização do contexto em que a Assistência Estudantil está inserida no Brasil, especificamente na UFC, o tópico seguinte irá abordar as discussões produzidas a partir da realização da pesquisa.

3. Sentidos da assistência estudantil: discursos e demandas de quem precisa

Os participantes da investigação social ora discutida, como assinalado antes, são estudantes da UFC dos *campi* de Crateús, Quixadá, Russas e Sobral. Todos integram o Programa Auxílio Moradia, uma das ações de assistência estudantil realizada pela UFC e que faz parte das diretrizes do PNAES. Esse Auxílio é voltado para os discentes que têm referência familiar e residência domiciliar fora da sede do curso e que apresentam condições de vulnerabilidade socioeconômica.

Para ter acesso aos programas de transferência de renda do PNAES, os discentes precisam ter renda *per capita* inferior a um salário mínimo e meio e, preferencialmente, ter realizado o ensino médio na rede pública de ensino. Isto posto, o público participante dos grupos focais assume esse perfil socioeconômico.

Antes de passarmos para a discussão sobre os resultados da pesquisa, faz-se necessário indicar que a realização dos grupos focais teve como questões norteadoras “a transição do ensino médio (básico) para o ensino superior”, “desafios sobre ingresso na universidade”, “compreensão sobre a política de assistência estudantil” e “contribuições das ações do PNAES para a permanência no ensino superior”. Objetivamos captar através dessas provocações as representações e significados tecidos pelos estudantes acerca de suas trajetórias acadêmicas e quais os significados que a assistência estudantil têm adquirido. Dessa forma, os próximos subtópicos trarão esses apontamentos.

3.1. “Por que eu estou aqui? Será que eu realmente deveria estar aqui?”

O período de passagem da escola para a universidade foi a primeira dimensão a ser debatida nos encontros realizados com os alunos. Essa transição é atravessada por vários aspectos que determinam a maneira com que o ingresso é vivenciado pelos jovens.



O acesso ao ensino superior para muitos jovens brasileiros não é um caminho dado e inevitável, muito pelo contrário, é algo que parece ser distante e quase impossível (“Na minha escola, entrar numa federal [universidade] era algo inalcançável, poucas pessoas conseguiam passar”). As condições sociais e econômicas surgem nos relatos como algo que limita os planos para o futuro (“Eu nem tinha a pretensão de fazer um curso superior porque eu era padeiro”) e molda as autorrepresentações (“A gente acha que o preconceito sempre está fora. A gente mesmo não acredita em nós mesmos, pois como a gente vem de escola pública já tem a ideia de que não vai conseguir”).

Para muitos estudantes das classes populares, estar na universidade é construir itinerários de vida até então inalcançados pelos familiares (“Nós teremos um futuro diferente dos nossos pais”) e, por vezes, a possibilidade de realização dos projetos de vida dos pais (“Minha mãe gostava muito de estudar, mas deixou de estudar para me ter. Hoje eu pego essa responsabilidade e esse querer dela em estudar e coloco para mim”). Nessa direção, a preparação profissional e a formação universitária perpassam questões relacionadas a elaboração de projetos de vida, envolvendo a construção de uma imagem futura para si, não sendo encarado somente como um ritual de passagem (Pimenta, 2001).

As barreiras não se esgotam com a chegada à universidade, mas se intensificam e, conforme os relatos, há uma preparação prévia para esse momento (“eu vi minha mãe guardar um dinheiro antes de eu vir pra cá”), embora as estratégias para custear as despesas, dada a nova condição de vida, variem de forma e arranjo. Nesse sentido, a maioria, ao decidirem ingressar nos cursos, colocavam como condição essencial o recebimento de algum benefício pecuniário repassado pela instituição de ensino.

3.2. Caminhos de autonomia e centralidade dos estudos

Zago (2006) identifica que já há um novo lugar nas ciências sociais para estudo da educação das classes populares, no qual as pesquisas sobre as formas marginais de inserção de estudantes no ensino superior ganha espaço. Entender a condição de estudante universitário passa por conceber as várias dimensões que a compõe. Em geral, tal discente representa um jovem que se enquadra no perfil da população em idade ativa, mas que interrompe a experiência de trabalho em busca de crescimento profissional para alcançar uma vida mais digna ou dá continuidade aos estudos após a conclusão da educação básica (sem inserção no mercado de trabalho) e se percebe desafiado a manter-se como universitário. Desse modo, a condição do estudante passa por questionamentos, como: suprimento de moradia, alimentação e transporte; o que a



família pode suprir; estado de saúde física e mental; relações interpessoais e correspondência com o status acadêmico; tolerância com diversidades culturais.

O impacto da inserção nos programas da assistência estudantil marca uma nova fase do estudante em situação de pobreza e/ou vulnerabilidade social na Universidade. As preocupações sobre a manutenção das necessidades básicas são expressamente reduzidas. Representa o momento de conquista da autonomia e de retirar o peso financeiro da família, sendo esta uma das mais intensas inquietações verbalizadas pelos estudantes em todos os grupos focais (“Eu passei quatro meses até receber o auxílio e nesse período foi muito difícil. Quando eu recebi foi tudo”; “Você não precisa estar dependendo da sua família e vendo que ela tá passando dificuldade”; “A pessoa faz faculdade, aqui, de ‘boa’, pois sabe que os pais podem dormir tranquilos, porque o seu filho está pagando todas as contas”).

O Auxílio Moradia garante o recebimento de uma bolsa no valor entre R\$ 520,00 e R\$ 530,00, variando conforme a quantidade de dias do mês; assim como, permite o acesso livre ao restaurante universitário, cuja as refeições fornecidas nos *campi* do interior são o almoço e o jantar. Com o recurso recebido, o estudante aluga um imóvel³ próximo ao local das aulas e paga as demais despesas decorrentes, a saber: energia elétrica, água/esgoto e internet; considerando ainda os custos com café da manhã e alimentação do final de semana para aqueles alunos que permanecem na cidade. No campus de Russas, por exemplo, os estudantes conseguem perceber a diferença quando o restaurante universitário (RU) é implantado. (“Quando eu entrei, não tinha nem RU. Eu tinha que escolher entre dormir na hora do almoço, porque eu tinha virado a noite estudando ou comer, sabe? Em agosto, quando o RU abriu, eu achei um banquete”).

Podemos reconhecer nessas situações exercícios de autonomia quando o valor monetário e a regularidade de recebimento do auxílio proporcionam a constituição de um projeto de vida estudantil essencialmente definido a partir de escolhas do universitário, rompendo com o projeto determinado pelo meio originário (família, comunidade e local de origem, por exemplo), o qual não permitiria amplas possibilidades de escolhas. Conforme Rego e Pinzani (2014, p. 65), quando o indivíduo é capaz de agir de acordo com um projeto pessoal de vida boa “e de considerar a si e a outros sujeitos como capazes de estabelecer relações de direitos e deveres”, é possível concebê-lo como possuidor de um grau mínimo de autonomia.

Os processos de autonomia estão vinculados aos aspectos de dignidade humana e justiça social que são elucidados quando a garantia de ter onde comer, a garantia de ter



onde morar e o alívio de poder parar de pedir a quem não tem (família) são concretizados na realidade dos alunos. Superado a dimensão da sobrevivência (mínima) no local de estudo, a principal satisfação dos estudantes se volta para a priorização dos estudos e o aproveitamento das diversas oportunidades do curso de graduação.

Quando você consegue entrar nesse programa de assistência, a gente se tranquiliza sabendo que aquele dinheiro é certo, por exemplo, para assinar contrato de uma casa. Com a assistência, toda essa parte financeira pesada é solucionada, traz uma melhoria na nossa vida, seja no emocional, seja no rendimento. Uma tranquilidade de um programa que é fixo é muito bom. O bom da assistência, pelo menos na UFC, é que nós não somos vistos como simplesmente bolsistas e, por isso, são menos. Na verdade, uma pessoa daqui [uma das participantes do grupo focal], por exemplo, que foi para Paris apresentar um trabalho, é muito importante a gente dizer isso. É bonito a gente ver que pessoas que estão sendo auxiliadas pelo governo estão retribuindo em forma de conteúdo. Porque algumas pessoas acham que é gasto, mas é um investimento e se não fosse esse programa ninguém estaria aqui. (Discente do Campus de Russas)

Não é um curso fácil, pois já passei por muita dificuldade no primeiro semestre, por exemplo, reprovei quatro cadeiras. Isso é horrível. Eu sou bolsista desde 2016, quando eu entrei. Quando eu tive o atendimento com assistente social e psicóloga, tive um acompanhamento mais de perto por conta das reprovações. O mais legal disso é que depois dessas quatro reprovações eu nunca mais reprovei, ou seja, eu encontrei o caminho de como estudar e como me sentir bem na cidade graças à assistência estudantil. (Discente do Campus de Russas)

Os estudantes percebem a importância do acompanhamento social, psicológico, pedagógico e nutricional na assistência estudantil para contribuir nos desempenho e rendimento acadêmicos. Para além da gestão de bolsas e auxílios, as equipes técnicas especializadas, que passaram a integrar os recursos humanos das Universidades, têm papel estratégico no apoio dos discentes quanto ao desafio da nova moradia e das exigências acadêmicas e curriculares, combatendo a evasão e a retenção. A transição para os percursos de independência sobre a família e as responsabilidades que são desencadeadas nesse processo provocam inúmeras emoções, tais como: insegurança, medo, ansiedade, solidão, euforia. No entanto, foram identificados nos lócus da pesquisa, composições de equipes incompletas, como a falta da psicologia e serviço social, o que se projetou nos grupos, ao serem destacados algumas áreas e necessidades de serviço.



3.3. O fim de um sonho?

Em caráter de suposição, pedimos aos interlocutores dos grupos focais que simulassem o encerramento dos programas da assistência estudantil e como isso podia impactá-los. Parte dos alunos relataram que isso representaria o trancamento do curso e retorno à cidade de origem, não saberiam como pedir aos pais que os ajudassem novamente. Os discentes que estão a poucos semestres de concluir a formação declararam que procurariam uma atividade remunerada, sendo obrigado a reduzir o número de disciplinas matriculadas, protelando a diplomação. Dos 23 cursos de graduação de todos os campi do interior, apenas três cursos não estão na modalidade de tempo integral. (“Eu teria que mudar minha rotina e procurar um emprego. Eu não poderia mais me dedicar à faculdade”; “Perder a bolsa é ter que voltar para casa”; “Se a bolsa acabasse, hoje, eu trancaria, pois meus pais não têm condições para me bancar”; “No meu caso, teria que deixar de lado a faculdade e seguir a vida de um outro jeito”; “Com toda certeza não teria como continuar o curso, pois eu teria que voltar para minha cidade e não teria condições de fazer o movimento entre minha casa e a faculdade”; “Teria que trabalhar, mas nosso curso é integral e não daria como fazer as duas coisas. A faculdade demanda muito tempo”).

A assistência estudantil, portanto, pode ser entendida como um ponto de equilíbrio para o estudante ter segurança e garantir as necessidades básicas de sua sobrevivência. Com o acesso ao Programa Auxílio Moradia, “a gente pode ficar mais tranquila para realizar o nosso sonho de se formar” (discente do grupo de Crateús). Quando imaginam o interrupção da assistência estudantil, é sinalizado o fim de um sonho para muitos.

Considerações finais

As políticas públicas podem ser decisivas para interferir no fracasso escolar e ativar competências e habilidades (Lahire, 2012). Desse modo, a expansão e interiorização do ensino superior, o sistema SISU/ENEM, as políticas de cotas e o PNAES representam investimentos públicos que estão combatendo as desigualdades sociais e alterando a imagem social das universidades públicas.

As vozes dos estudantes universitários que estão em situação de pobreza e/ou vulnerabilidades sociais nos revelam uma trajetória de resistência às condições objetivas que obstam as perspectivas de acesso e de permanência no ensino superior. Os discursos dos beneficiários das políticas de assistência estudantil apontam a importância da continuidade e regularidade dos auxílios e da segurança alimentar, assim como atribuem como produtivo o acompanhamento acadêmico e social que as



instituições públicas de ensino superior podem proporcionar em busca de rendimentos acadêmicos desejáveis.

Notas

¹ Congrega os pró-reitores, sub-reitores, decanos ou responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Brasil.

² As instituições federais de ensino superior poderão estabelecer demais requisitos.

³ As cidades que recebem as universidades passam por transformações quanto ao espaço urbano, ao comércio e serviços. O processo de especulação imobiliária é encontrado, provocando o aumento dos aluguéis. Geralmente, os estudantes compartilham a moradia para reduzir as despesas com locação, sendo identificado até onze alunos por imóvel.

Referências

Andriola, W. B; Suliano, D. C. Avaliação dos impactos sociais oriundos da interiorização da Universidade Federal do Ceará (UFC). Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 96, n. 243, p. 282-298, mai/ago. 2015. Disponível em: < encurtador.com.br/drwL4>. Acesso em: 08 set. 2019.

Brasil. Decreto no 6.096, de 24 de abril de 2007. Cria o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/REUNI. Brasília, DF, 2007.

Fórum nacional de pró-reitores de assuntos comunitários e estudantis. IV Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras. Uberlândia, 2019. Disponível em: <http://noticias.paginas.ufsc.br/files/2019/05/VERSAO_MESTRA_DO_RELATORIO_EXECUTIVO_versao_ANDIFES_14_20h52_1.pdf>. Acesso em: 10 ago 2019.

Dutra, N. G. R; Santos, M. F. S. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 148-181, jan./mar. 2017.

Lima, K. R. R. O Reuni na Universidade Federal do Ceará-UFC/Sobral: expansão, interiorização e mobilidade acadêmica. In: Jornada Internacional de Políticas Públicas, 6., 2013, São Luís. Anais... São Luís: Ufma, 2013. p. 1 - 11. Disponível em: <encurtador.com.br/buwE8>. Acesso em: 10 set. 2019.

Lahire, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2004.



Melo, P. B. M; Campos, L. H. R.; Zarias, A. O novo habitus de estudantes da universidade pública no interior do Nordeste. In: Heringer, Rosana (Org.). Cadernos do GEA. N. 7, jan-jun, 2015. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, LPP.

Que horas ela volta? (filme). Direção de Anna Muylaert. São Paulo: Pandora Filmes, 2015. DVD (114 min.)

Pimenta, Melissa de Mattos. *Jovens em transição*: um estudo sobre a transição para a vida entre estudantes universitários em São Paulo. São Paulo, 2001. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação de Sociologia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

Rego, W. L; Pinzani, A. *Vozes do Bolsa Família*: autonomia, dinheiro e cidadania. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

Zago, N. Do acesso à permanência no ensino superior: Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. Revista Brasileira de Educação. V. 11, n. 32, maio/ago, 2006. p. 226-337. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>>. Acesso em: 8 ago 2019.



Educación de Mercado en el Chile neoliberal: instituciones de educación superior en crisis como analizador social

Vanessa East Carrasco

“El peligro es que el vacío de la desesperanza sea ocupado por el miedo. Es allí donde el poder encuentra su fuerza de dominación” (Carpintero, E)

Resumen

Pensar la crisis de instituciones de educación privada como analizador histórico social de la educación de mercado, abandono del Estado y vulnerabilización de miles de estudiantes sobre endeudados como parte de la consolidación de una educación desde y para las elites, tiene como objetivo la comprensión de crisis institucionales, procesos de desubjetivación operando en nuestras sociedades junto al desgaste afectivo-político de los colectivos, así como los posibles puntos de fuga en la micropolítica del Chile que habitamos. Nos aproximaremos al análisis de los principales hitos que marcan el desplome de sus proyectos educativos y las implicancias sociales de estos procesos en el Chile actual.

Palabras clave: endeudamiento, educación privada, educación superior.

La educación superior será considerado en este trabajo como un analizador¹ institucional, a través del cual comprender los procesos de consolidación del modelo neoliberal en Chile, durante los 30 años de postdictadura, su crisis como uno de los principales emergentes que ha movilizó a la sociedad chilena en la últimas décadas y las implicancias subjetivas en la constitución del sujeto endeudado.

Los 4 períodos ininterrumpidos de alianzas de centro izquierda que gobiernan durante los primeros 20 años de la llamada transición a la democracia entre 1990 y 2010, lo hacen bajo las lógicas de la *“justicia en la medida de lo posible”*, frase que aplicándose a las violaciones de los derechos humanos cometidas por la dictadura cívico militar, se hace extensiva en términos del imaginario, a la justicia social. Este imaginario solo se derrumba a partir de la revuelta o rebelión originada en el pasado 18 de octubre del 2019 y es iniciada con masivas evasiones del pago del metro capitalino por parte de estudiantes secundarios, en rechazo al alza de los pasajes. *“No son 30 pesos, son 30 años”*, consigna que pone en palabras lo innumerable de la violencia de la desigualdad social y el abuso hacia los sectores precarizados y vulnerabilizados por el Estado y las



élites político-económicas del país durante la postdictadura. El “despertar” de Chile, como ha sido llamado el actual estallido social, da cuenta de un largo estado de parálisis que sin embargo tiene numerosos puntos de ruptura, entre los que podemos mencionar el reciente movimiento feminista del año 2018 que visibilizó las estructuras patriarcales de las instituciones de educación superior, siendo el acoso sexual la expresión más explícita de esa violencia. Unos años antes fueron movimientos estudiantiles con fuerza instituyente, primero el 2006 y más tarde el 2011. Este último puso al centro del debate la necesidad de una reforma a la educación superior y su consigna *Fin al lucro, gratuidad y calidad en la educación* fueron los conceptos de una ética que llevaría a este país por los caminos de una postergada justicia social.

Durante el 2011, los movimientos estudiantiles alcanzaron un amplio apoyo ciudadano, logrando incluso cambiar la agenda de los candidatos a las elecciones presidenciales. Aun cuando el movimiento cuestiona el modelo educacional en sus bases mercantiles, no consigue doblegar el interés de las élites por lo que las condiciones para una transformación más profunda no se hacen posible. En este sentido, la consolidación del modelo económico durante los años que siguieron al término de la dictadura, legitimó el sistema económico impuesto, como señala el filósofo Maurizio Lazzarato (2019), primero de manera violenta sobre los miles de muertos y desaparecidos durante la dictadura, para más tarde consolidarse “impulsando transformaciones técnicas y normativas de profundización de las desigualdades, generando condiciones políticas de las clases subalternas para organizar y decidir sobre su vida material y política” (Narbona, Páez, 2014). Se crean complejos procesos de desubjetivación que tiene como una de sus principales aristas la llamada “economía de la deuda”, del “homo endeudado”, generando una relación social acreedor-deudor, que se superpone a otras como la de usuario/a, trabajador/a o consumidor/a, en palabras del autor:

La deuda actúa a la vez como máquina de captura, de depredación o de punción sobre la sociedad en su conjunto, como un instrumento de prescripción y gestión macroeconómica y como un dispositivo de redistribución de los ingresos. Funciona asimismo, en cuanto dispositivo de producción y gobierno de las subjetividades colectivas e individuales (Lazzarato, 2010).

Desde este impacto material y subjetivo, se instala el padecimiento de la inhabilidad o ilegitimidad para cambiar o transformar la realidad de los espacios microsociales, mucho menos el de las decisiones macroestructurales. Este estado de sujeción se manifiesta en desesperanza, letargo o apatía que podía interpretarse como desinterés e



individualismo, pero que tiene profundas raíces en la percepción certera de que “*no hay nada que se pueda hacer*”, “*igualmente mañana tengo que levantarme a trabajar*”. El año 2016, el contexto del colapso del transporte público, un trabajador señala: “*me siento como un vil perro apaleado que solo puede morder el trozo de palo que le tiran*”. En esta frase, la queja pone de manifiesto la impotencia frente a la sensación de enajenación de humanidad, a lo que Mendel (2000) se refería cuando hablaba de la necesidad de la apropiación del *acto poder*. No solo como registro psíquico, sino como espacio colectivo desculpabilizado, desde donde desafiar la autoridad y escapar de la división, fragmentación de la vida y la alienación del trabajo.

El endeudamiento ha sido una de las principales vías a través de las cuales grandes sectores de la población han accedido a la educación superior, sin embargo, el fenómeno podemos analizarlo como un dispositivo más amplio a través del cual opera el miedo y la sumisión. Endeudamiento y trabajo funcionan como motor del sistema neoliberal, configurando un encadenamiento que permite a las grandes empresas y trasnacionales maximizar las ganancias a costa de la sobre explotación humana y de los recursos naturales del país.

El endeudamiento, como mecanismo para sostener la vida, obliga a aceptar las condiciones del trabajo precario y de producción con profundas implicancias en términos de la construcción de una cultura y una subjetividad controlada, como señala M. Hardt (2002), pasamos desde un sistema basado en el bienestar al de uno basado en la deuda, proceso que se instala a partir de la década de los 80 en nuestras sociedades. La vida de precariedad ontológica, como señala Butler (2006), ha sido precarizada desde la servidumbre sobre la que se construye un modelo de trabajo y de endeudamiento para la subsistencia de las cuestiones fundamentales que sostienen la vida: alimentación, vivienda, salud e incluimos en este trabajo, la educación, en la medida que esta aparece como la única vía de superación de la pobreza y principal herramienta de movilidad social. La deuda, es entonces un dispositivo que produce un tipo de individualización mediante la retórica de la autosuficiencia (Hardt, xx) y la educación se proclama como un lugar utópico, un imaginario desde donde brindar mejor vida a hijos e hijas, responsabilidad que recae exclusivamente sobre las familias.

Durante los años 80, se inicia en Chile la transformación del sistema de educación superior, lo que tuvo como principal consecuencia un crecimiento acelerado en materia de cobertura. Cabe señalar que el número de estudiantes pasó de 100.000, al final de la dictadura, a un millón en la actualidad, donde el 70% de ellos son de “primera



generación”, hijos e hijas de padres y madres que no han terminado la enseñanza secundaria o que son primera generación que accede a la universidad.

Esta transformación fue producto de la creación de Universidades Privadas, la mayoría en manos de grupos económicos ligados principalmente a la derecha político-económica del país, sin embargo, para que este negocio fuera rentable, se requería buscar un mecanismo de financiamiento que permitiera a estudiantes de sectores precarizados lograr el anhelado ingreso a la educación superior. Para ello se creó el llamado Crédito con Aval del Estado el año 2006, mecanismo mediante el cual la banca privada suscribe con el estudiante un contrato de financiamiento cuyos intereses, previo al año 2013 alcanzaban un 5,8% desde el inicio de la carrera y que solo luego de las grandes movilizaciones del 2011 se logró que fueran rebajados al 2%, rebaja que a los morosos se lleva a cabo con el subsidio Estatal a la diferencia, equivalente al 3,8%.

Los estudiantes que utilizan el CAE para el financiamiento de sus estudios, pertenecen a familias de escasos recursos que no pueden obtener becas o financiamiento a través del Fondo Solidario de Crédito Universitario, disponible solo para universidades pertenecientes al Consejo de Rectores, conformadas mayoritariamente por instituciones públicas de acceso mediante Prueba de Selección Universitaria (PSU), sistema que deja fuera a todos aquellos y aquellas estudiantes que no han tenido una enseñanza primaria y secundaria de calidad, mayoritariamente jóvenes de los sectores más vulnerabilizados de nuestro país. Chile es uno de los once países (entre 64 naciones) donde la situación socioeconómica de un estudiante tiene más impacto en el rendimiento escolar, según informe de la OCDE 2016. La comisión investigadora del CAE en el Senado durante el 2018 señala que los estudiantes que acceden a este crédito “son consumidores hipervulnerables porque se trata de estudiantes que no alcanzan a percibir los efectos de un crédito, sino hasta mucho tiempo después de salir de sus estudios”.

Como señala un estudio de Fundación Sol (2016) de reciente publicación, la promesa de aumentar el acceso a la educación superior se cumplió ampliamente. El año 2005, antes del CAE, la matrícula era de 663.679 estudiantes, llegando el 2017 a 1.247.746 matriculados. El 70% de este aumento se concentra en grupos educacionales: Laureate, Santo Tomás, Inacap y Pontificia Universidad Católica. Precisamente es en estas instituciones donde se concentra el 67,4% de los alumnos que acceden al CAE y 67,8% de los recursos que por esta vía ha recibido desde el año 2006 todo el sistema de Educación Superior chileno, lo que equivale a casi \$3,2 billones (millones de millones). Sólo el Grupo Laureate International, ha recibido \$836 mil millones a través del CAE.



Este grupo internacional, es reconocido públicamente por el carácter lucrativo de su actividad educacional y actualmente su matrícula sobrepasa la de los planteles de educación superior estatal.

Por otro lado, en este período, la matrícula de los establecimientos estatales sólo aumenta a 23.358 alumnos y su participación en el total se reduce a sólo 15,6%, convirtiéndose en un apéndice del sistema de Educación Superior. De este modo es posible ver cómo las políticas del Estado se han enfocado en la consolidación del modelo educativo privado, en desmedro de la educación pública. Otro estudio requeriría mayor profundidad para dar cuenta, de qué manera, estos proyectos educativos, en términos de su misión, reproducen una educación al servicio de la reproducción social, con poco espacio para proyectos enfocados en una educación crítica. Especial mención entre estas universidades, corresponde la Universidad de Artes y Ciencias Sociales, proyecto nacido durante la dictadura en 1982¹ como albergue de profesores y profesoras (muchos de ellos exonerados de las instituciones públicas intervenidas) alumnos y alumnas sin otro espacio para generar un discurso académico contra institucional durante la dictadura, con vocación crítica y fuerte enfoque en la transformación social. Este proyecto, al pasar de las décadas, también fue transformándose en uno de mayor arraigo en familias de niveles socio económico bajo.

Podemos decir que la mayoría de los proyectos privados de educación que no se encuentran amenazados por la quiebra o el cierre, pertenecen a poderosos grupos económicos y religiosos que reciben un importante aporte en materia de donaciones y que cuentan con poderosas máquinas burocráticas para hacerse cargo del destino de estas instituciones. En palabras de la académica Violeta Pakova sobre el cierre de la universidad ARCIS, proyecto administrado por las izquierdas de nuestro país, que tiene entre muchos otros factores, pero que entre ellos se encuentra también la complicidad entre academia, política y mercado, y la inscripción de ésta en el formato del *capitalismo cognitivo* lo que implica nuevos códigos de orden que se manifiestan en un proceso progresivo de capitalización de la inteligencia, mercantilización de la creatividad, estandarización, jerarquización, despolitización y reglamentación del saber mediante poderosas máquinas burocráticas.

La desaparición de 4 universidades privadas que han cerrado por quiebra, entre el año 2014 y 2019, ya suma más de 20.000 estudiantes afectados, esto sin considerar una cifra negra de repercusiones en términos de las familias afectadas de manera colateral y la desvalorización del título profesional. Familias en las cuatro universidades



provenientes de grupos económicos vulnerabilizados que actualmente se encuentran endeudados, pagando millonarios intereses.

El 2015 se pone en práctica por primera vez en la historia de Chile la ley 20.800 dictada en diciembre del 2014 luego de la debacle de la Universidad del Mar, institución que llegó a ser la tercera universidad privada más grande del país y que tras su quiebra dejó en evidencia el funcionamiento lucrativo de algunas instituciones privadas de educación superior. A través de complejas redes de negocios se generaron mecanismos para evadir la ley con la creación de sociedades de propiedad de los mismos dueños de la universidad, mediante el arrendamiento de todos los inmuebles universitarios y los materiales que la componen. Esta figura creada para el lucro en la educación ponía en evidencia en el país cómo, desde la llegada a la democracia esta práctica venía desarrollándose en desmedro de la calidad educativa para el incremento de millonarias fortunas personales, bajo el silencio cómplice del Estado. Al mismo tiempo, queda al descubierto la corrupta relación entre la Comisión Nacional de Acreditación y universidades como la del Mar, a quienes les fue vendido este requisito para el traspaso de fondos del Estado, con lo cual recibieron millones de pesos provenientes de los CAE. Como señala la periodista Mónica González, “*se crearon Universidades paupérrimas para pobres*” (2014), donde la precariedad de la fiscalización permitió la corrupción y la existencia de universidades fachadas para generar lucro a costa de la calidad de la educación a estudiantes provenientes de niveles socioeconómicos medios y medios-bajos.

Según la CASEN, el 40% de los dos quintiles más pobres del país asisten a centros de formación técnica e institutos profesionales, mientras que 31% asiste a universidades fuera del CRUCH y solo un 29% a universidades del CRUCH).

Según la CASEN, el 40% de los dos quintiles más pobres del país asisten a centros de formación técnica e institutos profesionales, mientras que 31% asiste a universidades fuera del CRUCH y solo un 29% a universidades del CRUCH). Nos encontramos con una de las grandes paradojas de una universidad privada con vocación pública como se auto declaraba. ¿Cómo democratizar la educación superior en una universidad privada cuyo proyecto de autonomía debe ser tranzado una y otra vez para sostener materialmente su existencia? ¿cómo hacerse cargo de estudiantes precarizados sin generar los mecanismos académico-administrativos que pudieran acogerlos?

En nuestro país La ley de aseguramiento a la calidad de la educación omitió expresamente el concepto de universidad. Roxana Pey al respecto señala: “más allá del



lucro, de las estafas, los cartones que valen o no valen, la universidad no es solamente una escuela de fabricar profesionales; es más que eso, es un lugar donde se cultiva algo, donde se conversa, donde se piensa...” (Mönckeberg, 2013: 551). La tarea primaria, ha sido descuidada en la medida que la desorganización institucional y las amenazas generadas por los conflictos de las universidades en proceso de cierre. Bleger (1970) se interroga cómo las instituciones de salud mental terminan desviándose del objetivo fundamental de su tarea, la de cuidar. Para el caso de instituciones de educación, refiere a desviaciones desde el formar al deformar.

¿Qué significa ser o hacer universidad, educar en un contexto de crisis institucional?

En nuestro país La ley de aseguramiento a la calidad de la educación omitió expresamente el concepto de universidad. Roxana Pey al respecto señala: “más allá del lucro, de las estafas, los cartones que valen o no valen, la universidad no es solamente una escuela de fabricar profesionales; es más que eso, es un lugar donde se cultiva algo, donde se conversa, donde se piensa...” (Mönckeberg, 2013: 551). La tarea primaria, como señalábamos anteriormente ha sido descuidada en favor de la sobrevivencia desesperada. Bleger (1970) se interroga cómo las instituciones de salud mental terminan desviándose del objetivo fundamental de su tarea, la de cuidar, podemos decir lo mismo de la Educación y las desviaciones desde el formar al deformar. En una crisis como la desatada desde el 2014 a la fecha, se hace urgente pensar en términos del sufrimiento psíquico de las comunidades educativas, desde docentes a estudiantes y por tanto no solo en la necesidad de formar, sino también cuidar.

Al cierre de estas universidades, lo que nos encontramos hoy son miles de estudiantes endeudados, muchos de ellos morosos, pagando intereses abusivos. La deuda con los estudiantes fragilizados desde sus historias de vida, procedencia social, nuevamente vulnerabilizados por las instituciones universitarias que escogieron para dar curso a sus sueños y que prometieron cambiar sus vidas, no puede valorizarse.

Notas

¹ Nace en 1982 como el Instituto ARCOS y solo en los 90 se convierte en Universidad ARCIS.



Bibliografía

Butler, Judith (2006), *Vidas precarias. El poder del duelo y la violencia*, Buenos Aires: Paidós.

Banco Mundial (2011). Programa de Crédito con Aval del Estado (CAE) de Chile. Análisis y evaluación. Recuperado de <http://ciperchile.cl/wpcontent/uploads/Informe-Programa-de-Cr%C3%A9dito-con-Aval-del-Estadoversi%C3%B3n-espanol-2019-10-11.pdf>

Guzmán, J. A., Gonzalez, M., Figueroa, J. P., & Riquelme, G. (2014). *La gran estafa: cómo opera el lucro en la educación superior*. Editorial Catalonia.

Kremerman, M., & Paez, A. (2016). *Endeudar para gobernar y mercantilizar. El caso del CAE* [Indebting to governing. The case of CAE]. Santiago: Fundacion Sol.

Lazzarato, M. (2013). *La fábrica del hombre endeudado: Ensayo sobre la condición neoliberal*. (H. Pons, Trad.). Buenos Aires: Amorrortu.

Mendel, Gerard (2000) *La Escuela es una Sociedad, aunque no lo sepa todavía*. Conferencia dictada en el cierre del Congreso Internacional de Educación de 2000. Revista IICE. Dossier. Facultad de Filosofía y Letras. UBA Bs As: 15-24.



Ensino superior no Brasil, universidades e institutos federais: complementaridade necessária para garantia do direito a educação

Liamara Teresinha Fornari¹

Resumo

Desde que foram criados em 2008, pela Lei n.11892, os Institutos Federais assumiram um protagonismo significativo na oferta de ensino superior no Brasil. Esta nova institucionalidade tem como objetivo oferecer ensino profissional e tecnológico de nível médio, ensino superior em áreas tecnológicas e em licenciaturas específicas demandadas pela realidade da educação básica posta. De natureza teórica documental com caráter qualitativo, esse trabalho se propõe a fazer apontamentos pertinentes para uma análise da oferta do ensino superior nos Institutos Federais e como essa possibilidade construída pode somar-se àquilo que historicamente é oferecido pelas Universidades Federais. Procura-se demonstrar que, a considerar a condição política, econômica e social brasileira, toda ampliação de acesso à educação, em especial aqui, a educação superior, é fundamental. Por isso não faz sentido a competição entre o que se faz nas universidades e aquilo que é feito nos institutos, bem como não faz sentido estes almejarem se transformar em universidade tecnológica, por exemplo. Ambos possuem espaço para atendimento das demandas sociais. O referencial teórico deste trabalho é pautado nas reflexões feitas por Pierre Bourdieu, com sua conceituação de campo, e em István Mészáros, naquilo que contribui para pensar a educação como um elemento da emancipação humana. As considerações finais após este estudo é de que, considerando o contexto histórico vivido no Brasil atualmente, não cabe distrações e disputas, senão a luta pela ampliação do acesso ao ensino superior no modo público, gratuito e de qualidade.

Palavras-chave: Ensino superior, Institutos Federais, Universidades Federais.

Introdução

O contexto educacional atual é marcado pelo desafio estabelecido pelo modelo neoliberal de formação para competência considerando um mercado de trabalho restrito, cujo caminho se torna tão estreito a ponto de só os “melhores” conseguirem passar. Isso tudo se dá apontando para o indivíduo a responsabilidade de capacitar-se, de se tornar competente para atender as demandas do mercado.



Nesse contexto surgem os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil, a partir da Lei n. 11892 de 29 de dezembro de 2008. Isso quer dizer que ocorreu no Brasil um processo de ampliação da educação profissional, nunca antes vivenciado. E esse crescimento não ocorre somente no nível médio da educação profissional, ampliam-se também os cursos de nível superior que pela lei indicam que sejam no sentido da verticalização dos cursos médios já existentes e nas licenciaturas onde há uma carência de formação de professores para educação básica, notadamente matemática, química, física e biologia.

As políticas neoliberais de educação indicam a necessidade de o sistema capitalista equilibrar a tensão, a luta entre classes distintas. Portanto, seu objetivo é formar trabalhadores aptos a atender as demandas do mercado. A considerar que o governo que cria os Institutos Federais possui um caráter histórico voltado para a capacitação dos trabalhadores, não se apresenta como um elemento que vá suscitar a transformação social a ponto de substancialmente mudar a lógica neoliberal, construída no Brasil a partir da década de 1990.

Assim, os Institutos Federais assumem um caráter de disputa, isto é, atendem as exigências do mercado para a educação sinalizadas/indicadas pelo Banco Mundial para os países subdesenvolvidos. Uma vez que permitem que através da sua expansão o capitalismo possa se desenvolver onde antes não se desenvolvia. Por outro lado, são um potencial de garantia do direito à educação pública, gratuita e de qualidade, fundamental para a classe trabalhadora se constituir com autonomia em relação a construção do conhecimento.

Essa nova institucionalidade no Brasil carrega marcas do passado da educação profissional, mas também inova quando tem na sua estruturação multi campi a verticalização do ensino e o intenso processo de interiorização do acesso ao conhecimento. Com efeito, o que se pretende destacar nesse texto é o ensino superior ofertado nos Institutos Federais e como essa possibilidade construída pode somar-se àquilo que historicamente é oferecido pelas Universidades Federais.

Fundamentação do problema

Os Institutos Federais, como proposta que se propõem inovadora, ou até mesmo revolucionária, no dizer de Pacheco (2010), podem ser analisados como uma tentativa de exercício de síntese daquilo que o Brasil necessitava, em termos educacionais, para potencializar o desenvolvimento do sistema capitalista. Uma vez que foi lhe dada a



tarefa de fazer inúmeras coisas, desde a oferta do ensino médio integrado ao ensino técnico, ensino superior e pós-graduação, cursos de formação continuada e de jovens e adultos na perspectiva profissionalizante.

Num primeiro momento pareceu ser plenamente possível que essas instituições conseguissem dar conta de todas as demandas indicadas. Embora se tivesse consciência de que esse processo demandaria um tempo importante para tal. Ocorre que as pessoas que atuavam e as que passaram a atuar nesses espaços carregam uma formação que pode se chamar de clássica, na medida em que tem construída a ideia de que cada instituição se responsabiliza por um determinado nível de ensino.

Assim, os Institutos Federais se veem colocados em meio a contradição dada historicamente na educação brasileira entre escola do trabalhador versus escola da aristocracia. Ou, entre a escola do fazer versus a escola do saber. Há um pressuposto colocado para essa nova institucionalidade que para alguns autores se dá no sentido da interdisciplinaridade (Moraes, 2016), para outros no sentido de um ensino que tenha o trabalho como princípio educativo, a ideia de uma educação politécnica (Frigotto, 1988), (Ramos, 2011), (Ciavatta, 2010).

Essa contradição é expressa na história de como universidades e institutos se constituíram no Brasil. A educação de modo geral nasce vinculada com os interesses religiosos, da necessidade de catequizar a população. No caso do ensino superior, seu surgimento é tardio e com um caráter elitista. Segundo Ciavatta (2010, p. 160) “ a universidade brasileira é fruto tardio do colonialismo”. Havia um receio por parte dos colonizadores de que a educação superior, quando acessível à população em geral, pudesse contribuir para o surgimento de movimentos de independência.

Até a República a criação de cursos superiores se deu de forma isolada e apenas para os homens, uma vez que às mulheres cabia a instrução para a costura e governo da casa. É somente em 1920 que se tem fundada a primeira universidade federal. Lorenzet (2017, p. 40) destaca para o fato de que, a universidade nasce

Num momento de luta, da necessidade de produzir mão-de-obra mais bem qualificada para a crescente industrialização, na perspectiva de reforçar o fenômeno da urbanização como iniciativa também de rejeição ao modelo europeu colonialista que era tido até então.



Ou seja, nasce com um caráter profissionalizante, elitista e litorâneo (em grandes centros urbanos). Produzida e usufruída pela elite, teve no seu comando as forças representantes do capital, e seguiram os modelos europeu e norte-americano, sendo incapaz de construir um modelo próprio nacional.

Já a educação profissional nasce com um caráter instrutivo, uma espécie de adestramento, na formatação de algo que pudesse salvar os indivíduos para torna-los úteis à sociedade. De tal maneira que essa utilidade pudesse transforma-los em cidadãos e colaborar com o desenvolvimento do país. Essa ideia leva a conclusão de que até então determinada parcela da população não era considerada portadora de cidadania, portanto um atraso social.

Segundo Lorenzet (2017, p.50)

No ano de 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.4024, ocorre uma substantiva mudança, a articulação completa entre o atual Ensino Médio e a Educação Profissional. Tal prerrogativa foi uma conquista para a luta da classe trabalhadora e permitiu ao egresso desse sistema educativo o acesso ao ensino superior. Pela primeira vez na história os “desfavorecidos” da Educação Profissional têm a possibilidade sinalizada de alcançar a instituição universitária, o nível de ensino superior até então vinculado à formação da elite.

Seguindo nesse percurso histórico tem-se que no período da ditadura militar (1964 a 1985) as escolas técnicas assumem uma significativa importância. Isso em função das suas instalações com alta qualidade, um bom quadro docente e uma reconhecida experiência na preparação para o trabalho. Passaram a ser referência no ensino do que no momento era chamado de 1º e 2º graus, principalmente depois da Lei n.5692 de 1971 que implementa compulsoriamente o ensino profissionalizante (Lima Filho, 2002).

Dessas escolas técnicas, as que possuíam melhores instalações passaram a oferecer cursos superiores de curta duração, cujo propósito era construir caminhos alternativos para à universidade. Com a Lei n.6545 de 1978 as maiores escolas técnicas transformaram-se em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS), o que significou que estas instituições não atuariam mais somente no nível médio, mas passariam a se dedicar ao nível superior ofertando, principalmente cursos nas áreas de engenharia (Lima Filho, 2002).

Observar um pouco da história de como o ensino superior no Brasil foi se constituindo, seja nas universidades, seja nos institutos, se torna um tanto mais clara quando



referenciada na concepção de campo de Boudieu (2012). Com esse conceito tem-se uma maneira de compreender o fenômeno dado, pois os Institutos Federais se constituem em um campo em disputa por um determinado capital. Uma vez que na concepção desse ator campo é um microcosmo social que possui alguma autonomia, leis e regras específicas, na mesma medida em que sofre as influências de um espaço social mais amplo.

Daí a ideia de que pensar o conceito de campo requer compreender um movimento relacional. Percebendo o objeto, no caso aqui os Institutos Federais, em constante relação e movimento. Considerando também que pode haver um pressuposto de confronto, tomada de posição, luta, tensão, poder, uma vez que para esse autor todo campo “é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (Bourdieu, 2004 p.22-23).

O que se percebe na relação entre os Institutos Federais e as Universidades Federais é que, primeiro, raramente ou muito pontualmente eles se relacionam. Segundo, por parte das universidades, há pouco conhecimento sobre os institutos. Salvo, por alguns pesquisadores atuantes nestas, cujas pesquisas envolvem a questão da educação profissional. Terceiro, nos Institutos Federais são muitos os que almejam que estes sejam universidades. Se não explicitam essa vontade, a possuem como referência e replicam um *modus operandi* igual ao das universidades dentro dos Institutos Federais.

Os agentes formam os campos, estes agentes podem ser indivíduos ou instituições, os quais criam espaços e fazem existir as relações que aí estabelecem. Assim, a estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes, é um dos princípios dos campos, uma vez que determinam o que os agentes podem ou não fazer.

Assim, é o lugar que os agentes ocupam nessa estrutura que indica suas tomadas de posição. Na medida em que há no interior dos Institutos Federais, aqueles que querem que estes se tornem universidade percebe-se como o campo formado pelos institutos é ainda um espaço em mudança.

Isso porque antes de serem essa institucionalidade eram Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais em sua maioria, as quais estavam delimitadas pela oferta de ensino profissional técnico. A partir do momento que ocorre a intensificação da verticalização do ensino esse cenário se modifica. Nasce um novo campo, caracterizado pela ampliação das instituições e aglomerações das existentes. Tem-se constituído assim um campo novo e velho ao mesmo tempo.



Como não poderia deixar de ser, esse campo tem em seu interior e na relação com o seu exterior, disputas por controle e legitimação dos bens produzidos. Diferentes relações e variadas posturas são assumidas pelos agentes que compõem esse campo.

Na medida que o campo é compreendido como palco de lutas e relações de poder, além do microcosmo social dotado de leis específicas, cada campo está ligado a determinados capitais quando se constitui como espaço no qual os capitais são movimentados, valorizados e legitimados. Esse é um ponto central no que se refere a oferta do ensino superior nos Institutos Federais de forma coordenada, sistematizada e ampliada.

Uma vez que é de acordo com as características e finalidades de um determinado campo, um ou outro capital, terá maior valor e importância. Assim, o desafio posto, entre tantos outros, para os institutos é superar seu campo de atuação na educação profissional, ampliando-o. E ampliando-o justamente naquilo que é *métier* das universidades. A dificuldade não aparece na disputa entre universidade e instituto, ou seja, na relação externa dos Institutos Federais, está antes internamente, na constituição dos grupos de agentes que dão vida a esse campo. No fato de estes agentes perceberem a grande possibilidade que possuem de terem um campo novo de atuação, mas insistem em querer reproduzir o campo universitário num espaço que pelos elementos herdados e a atual estrutura não comportam.

Resultados e discussão

A sociedade é marcada pela luta de classes, portanto, pela disputa. Esse fato se estende também para as instituições de ensino. Por isso, universidades e institutos são campos em disputa. Para Frigotto (2010, p.25)

A educação básica, superior e profissional se define no embate hegemônico e contra hegemônico que se dá em todas as esferas da sociedade e, por isso, não pode ser tomada como um "fator" isolado, mas como parte de uma totalidade histórica complexa e contraditória.

Tanto é que, há diversas indicações, como as que fazem Mancebo e Silva Junior (2015), no sentido de enfatizar o quanto estas instituições acabam atendendo as recomendações do Banco Mundial. As indicações feitas pelos organismos internacionais estão voltadas para reiterar um sistema dual, e neste a universidade é vista com um status consolidado pela tradição e prestígio, não só no ensino, como na extensão e principalmente na pesquisa.



Do outro lado encontram-se os Institutos Federais, cujo histórico de oferta de cursos superiores se deu num sentido de aligeiramento da formação. Como por exemplo, os cursos tecnológicos e sequenciais, que apresentam mais afinidade com as demandas imediatas e os chamados arranjos produtivos locais. Aliás, atender aos arranjos produtivos locais é uma das principais responsabilidades dos Institutos Federais, sendo uma prerrogativa prevista na sua lei de criação.

Mancebo; Silva Junior (2015 p.90) afirmam que a forma de expansão do ensino superior público, quando pautado no aligeiramento formativo “constitui-se em políticas que desviam à educação para o direito à certificação de escolaridade” apenas. Nesse sentido, Lorenzet (2017, p.69) levanta a seguinte questão

Será que as diferentes organizações acadêmicas cumprem de maneira equitativa essas finalidades na integra ou apenas parcialmente? A educação é concebida como direito, bem essencialmente público, acessível a toda população?

Adentrar nessa lógica é abrir espaço para a mercantilização do ensino superior por dentro do sistema público, onde a educação deixa de ser um direito e passa a ser uma mercadoria. O que leva ao cenário de crise de hegemonia institucional e de legitimidade para o sistema público de ensino superior.

Contudo, vale considerar também como Otranto (2014, p.12) aborda essas contradições, para ela

O modelo alternativo à universidade de pesquisa vem sendo apontado pelo Banco Mundial mais explicitamente desde a década de 1990. O Brasil vem implantando esses modelos, por exemplo, nos Centros Universitários e, agora, nos Institutos Federais, com a alegação de que os cursos por eles ministrados seriam mais “flexíveis” e de menor custo que os universitários ditos “tradicionais”.

Daí ser pertinente observar que os Institutos Federais historicamente atuantes no campo da educação profissional, onde tinham autoridade, passarem a ter que apreender o funcionamento do campo da educação profissional.

Ao fim e ao cabo, o fato é que, tanto as Universidades Federais quanto os Institutos Federais atendem as demandas do sistema do capital – de várias maneiras – aqui enfatiza-se apenas o aspecto profissionalizante das suas formações. Isso porque no modelo sócio metabólico do capital, conforme denomina Mészáros (2002), a vida é reproduzida num mecanismo produtivo massificado e, portanto, repetitivo.



Em outras palavras o que se quer dizer é que, segundo Lorenzet (2017, p.32) ao se referir ao texto de Marx e Engels (1978),

Ao especializar-se, o indivíduo estará optando por uma habilidade em detrimento de todas as outras potencialidades. Ou seja, em uma sociedade de classes, há algumas especializações, mas existe uma constituição que tem por base a ignorância, na medida em que, ao se apropriar de um ofício limitado, irá se dedicar exclusivamente a ele e repetindo exaustivamente o mesmo ofício, este sujeito deixa de lado uma soma de conhecimentos que poderiam ser conquistados. Essa repetição é causada pela necessidade de obter condições materiais para garantir sua sobrevivência, entretanto, por causa de alguns formatos dos meios de produção como o sistema de linha de montagem, observa-se uma limitação no desenvolvimento de outros aspectos (intelectuais, laborais, emocionais, relacionais), atestando um desenvolvimento unilateral, mesquinho, brutal e mutilado.

A considerar a dualidade histórica na educação brasileira entre ensino propedêutico e ensino para o trabalho e o pelo entendimento de que os institutos teriam herdado a responsabilidade pela formação profissionalizante, entendida como sendo para o trabalho, a questão que se levanta é: nas universidades não há uma relação da educação com o trabalho?

Assim, é importante observar que ao associar a educação profissional apenas a ideia de formação para o trabalho, se está reiterando a dualidade histórica na educação brasileira. As universidades, em sua maioria, forma profissionais técnicos especialistas. Mesmo no interior das universidades há segregações e hierarquizações, formação de campos entre, por exemplo: ensino noturno e diurno, alunos empregados e aqueles que só estudam, entre os que conseguem bolsas e vínculos com núcleos e laboratórios e os que não conseguem.

Não é só a educação profissional com a qual os Institutos Federais estão umbilicalmente ligados, que forma para o trabalho. E mais, de acordo com Mészáros (2008), forma-se, educa-se para o trabalho, seja ele intelectual ou não, em qualquer, ou melhor em todos os níveis de ensino. Para não dizer que se está em constante processo educativo em todas as esferas da vida.

Outra importante questão que se apresenta é: para qual trabalho e para quais condições de trabalho se está fazendo formação? Nesse sentido, tem-se que as universidades historicamente formaram para um trabalho com caráter mais intelectualizado, que embora explorado, dá melhores condições de vida, de dignidade, etc. A educação



profissional por sua vez, fez historicamente uma formação com caráter de treinamento, no máximo, supervisão de processos.

Com efeito, tanto as universidades quanto nos institutos o trabalho já é um princípio educativo, no contexto do capital, um trabalho para atender as demandas da reprodução da propriedade privada, portanto da exploração de classe. O desafio colocado, para a educação pública no Brasil é o desenvolvimento do conhecimento pautado no princípio educativo da humanização emancipatória dos indivíduos.

Reflexões finais

Para uma aproximação do que seria a identidade dos institutos, é fundamental perceber esse conceito enquanto diferenciação. Uma vez que, segundo Bourdieu (2002), qualquer que seja a medida de unificação de uma identidade sobre a de outrem, significa uma dominação, isto é, uma negação da individualidade. Nesse sentido, Nascimento (2017, p.18) conclui que “os Institutos Federais, devem buscar a construção de sua identidade e não a aproximação ao modelo da universidade federal, que significaria a nulidade de sua própria diferenciação”.

Considerando o exposto, um fato posto na realidade educacional brasileira que diz respeito a grande ampliação do acesso ao ensino superior através da criação dos Institutos Federais, é que estes aparecem como um novo campo que de longe se propõem a disputar espaço com as universidades, uma vez que o Brasil possui um enorme déficit de vagas para o ensino superior. A carência de acesso ao ensino superior no Brasil é tão grande, que Institutos Federais e Universidades Federais não configuram espaços de disputas.

Nesse sentido, o mérito do governo que instituiu a criação dos institutos não foi “criar” essa nova institucionalidade, antes sim, foi o de organizar, sistematizar e o que é o mais importante, ampliar essas instituições de modo a propiciar um maior acesso da classe trabalhadora à educação pública, gratuita e de qualidade. Na medida que foi positivo esse processo, inegavelmente, essa ampliação foi também o fator propiciador da disputa por esse campo entre as classes sociais.

Em outras palavras, quanto menor o acesso da classe trabalhadora, o que quer dizer, quanto mais elitizado o ensino, menos evidente a possibilidade de disputa por esse espaço. De tal maneira que se poderia inferir que também a universidade, se ampliadas e interiorizadas, a exemplo da Universidade da Fronteira Sul (UFFS)³, são um elemento em disputa, podendo ou não ser um espaço de constituição da emancipação humana.



Notas

¹ Doutora em Sociologia Política pela UFSC, Professora de Sociologia do Instituto Federal Catarinense – Câmpus Concórdia.

² Os Institutos Federais são fruto da unificação das antigas escolas técnicas e agrotécnicas federais, dos colégios agrícolas vinculados as universidades federais.

³ Criada pela Lei Nº 12.029, de 15 de setembro de 2009, a UFFS abrange mais de 400 municípios da Mesorregião Grande Fronteira Mercosul – Sudoeste do Paraná, Oeste de Santa Catarina e Noroeste do Rio Grande do Sul.

⁴ E a autora segue dizendo na sequência que, no entanto, as escolas técnicas profissionalizantes, em sua grande maioria, não estavam preparadas para a transformação em instituições de educação superior, multicampi, com todas as funções, direitos e deveres de uma universidade, com oferecimento da graduação, licenciatura e pós-graduação, atividades de pesquisa e extensão, além de outras não exigidas para as universidades, mas obrigatórias para os Institutos Federais, tais como: o ensino médio, técnico e educação de jovens e adultos (Otranto, 2014, P. 12)

Referências

Antonello, C. S. (2005). A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. In R. Ruas, C. S. Antonello, & L. H. Boff (Orgs.). *Aprendizagem organizacional e competências* (pp. 12-33). Porto Alegre: Artmed.

Bourdieu, P.; Passeron, J. C. (2012) *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2012.

A escola conservadora: As desigualdades frente à escola e à cultura (Gouveia, A. J., Trad.). In Nogueira, M. A. & Catani, A. (Orgs.). *Escritos e Educação* (pp. 39-64). Petrópolis, RJ: Vozes.

Coisas ditas. Brasiliense. São Paulo. 2004.

Brasil. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 30 dez. 2008a. Seção 1, p. 1.

Ciavatta, M. (2010). A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (Orgs.). *O ensino médio integrado. Concepção e contradições* (pp. 83-105). São Paulo: Cortez.



Frigotto, G. (1988) Formação profissional no 2º grau: em busca do horizonte da “educação” politécnica. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz.

Lima Filho, D. L. (2002) *A reforma da educação profissional no Brasil nos anos noventa*. Tese Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Lorenzet, D. (2017). Expansão e democratização da educação superior brasileira: a oferta de licenciaturas nos Institutos Federais no estado do Rio Grande do Sul. Tese de doutorado. UFRGS. Porto Alegre.

Marx, K.; Engels, F. (1978). *Crítica da educação e do ensino*. Tradução de Ana Maria Rabaça. Lisboa: Moraes.

Mészáros, I. (2002). *Para Além do Capital*. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo.

A educação para além do capital. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo.

Moraes, G. H. (2016). *Identidade de escola técnica vs. vontade de universidade: a formação da identidade dos Institutos Federais*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de Brasília, Brasília.

Nascimento, A. R. O. (2017). *Criação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: implicações no campo da educação superior*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá.

Pacheco, E. (2010). *Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Natal.

Ramos, M.N. (2011). *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação*. São Paulo: Cortez.



Práticas pedagógicas no ensino superior: o teórico e o empírico na docência da disciplina desenvolvimento rural II

Adriana Rita Sangalli
Gabriela Coelho

Resumo

A experiência de estágio docência no nível de graduação é parte fundamental na formação de pós-graduandos em áreas interdisciplinares aplicadas às realidades sociais. A parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) oportuniza aos pós-graduandos do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural (PGDR) a possibilidade de atuar como estagiários docentes em disciplinas relacionadas ao Desenvolvimento Rural, com ênfase na segurança alimentar e nutricional. Neste contexto, este trabalho objetiva sistematizar a vivência docente em disciplina ministrada no Curso Superior em Administração da UERGS de Encantado (RS), em 2018. Especificamente, busca-se refletir sobre a prática docente no ensino superior. A docência requer relacionar a teoria com a prática, a fim de destacar a importância do conteúdo abordado para a realidade do local onde o aluno se insere. Desse modo, os conteúdos trabalhados na disciplina Desenvolvimento Rural II foram direcionados para discussões sobre a realidade empírica do município de Encantado, pertencente ao Território Rural Vale do Taquari, buscando proporcionar aos alunos a aplicabilidade dos conceitos teóricos trabalhados durante as aulas. A metodologia baseou-se em relato de experiência, descrevendo a vivência e suas interlocuções com os processos de ensino aprendizagem, conforme preconizam diferentes autores. Como principal resultado, ressalta-se a importância dessa oportunidade de praticar docência, que se constitui em grande diferencial na formação acadêmica e profissional de mestrandos e doutorandos do PGDR, bem como, para os alunos da UERGS que podem cursar uma disciplina embasada no cotidiano e na didática ativa.

Palavras-chave: Ensino. Metodologias. Prática de Ensino. Estágio de Docência.

Introdução

O Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural (PGDR) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) desde o ano de 2016 vem buscando fortalecer a sua integração com instituições locais, dentre elas, a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), a fim de estreitar laços de cooperação que fortaleçam o papel



das instituições acadêmicas, em seu tripé ensino, pesquisa e extensão. Neste contexto, Freire (2013, p. 30) salienta que, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

A consolidação dessa parceria é consequência, principalmente, da falta de professores na UERGS, como também, devido à necessidade de locais para os alunos da disciplina DER-361 do PGDR/UFRGS realizem a prática docente. A disciplina intitulada *Desenvolvimento e Segurança Alimentar e Nutricional no rural: prática de ensino integrada à extensão e pesquisa*, tem entre seus objetivos: “Fornecer instrumental teórico, metodológico e didático para a realização das disciplinas indicadas por instituições de ensino superior local envolvidas nos contextos territoriais (Plano de Ensino DER-361, 2018, p. 1).

A parceria entre as Instituições (UFRGS e UERGS) oportuniza aos pós-graduandos do PGDR, a possibilidade de atuar como docente em disciplinas relacionadas ao Desenvolvimento Rural no contexto territorial, com ênfase na segurança alimentar e nutricional. A UERGS foi criada em 2001, como uma Universidade *multicampi*, organizada em 07 (sete) *campi* regionais, distribuídos de acordo com as áreas de abrangência dos Conselhos Regionais de Desenvolvimento (COREDES¹). Assim, pode-se perceber que o desenvolvimento regional está implícito na instituição, desde a sua criação.

O Curso de Administração da UERGS iniciou suas atividades com o nome “Desenvolvimento Rural e Gestão Agroindustrial”, passando por um processo de ajustes, com vistas a atender às exigências do Conselho Regional de Administração (CRA) para adequar-se à proposta de currículo mínimo do Curso de Administração. Com a transição para Administração com foco no Rural e Agroindustrial foi possível aproximar as disciplinas da Administração aos componentes curriculares do Desenvolvimento Rural, reforçando a proposta da interdisciplinaridade e aproximando a relação da Universidade às oportunidades de trabalho e às demandas da sociedade (UERGS, 2016).

O Curso de Administração, nível de Graduação, com duração de nove semestres, confere ao discente o título de Bacharel em Administração e objetiva a formação de profissionais com competências técnicas, humanas e conceituais para planejar, organizar, dirigir e controlar organizações atuantes em diferentes esferas e cenários. Também vislumbra que esses profissionais atuem com responsabilidade socioambiental, sejam comprometidos com o contexto social, tenham visão analítica e gerencial orientadas para o desenvolvimento sustentável, para a inovação e para o



empreendedorismo, bem como, possuam valores humanísticos e éticos, necessários à sociedade atual (UERGS, 2016).

A disciplina de Desenvolvimento Rural II, ministrada no 5º semestre do Curso contribui, em grande medida, para o aprendizado dos acadêmicos, considerando que permite conectar conteúdos de disciplinas oferecidas em semestres anteriores, bem como, se alicerça no eixo Rural e Agroindustrial proposto pelo Curso. Neste contexto, este ensaio visa sistematizar a vivência docente em disciplina ministrada no Curso Superior em Administração da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), no Campus de Encantado, no estado do Rio Grande do Sul, no ano de 2018. Especificamente, busca-se refletir sobre a prática docente no ensino superior. A metodologia utilizada baseia-se em relato de experiência, descrevendo a vivência da prática e suas interlocuções com os processos de ensino aprendizagem, conforme abordam diferentes autores referenciados no trabalho.

2. A disciplina desenvolvimento rural ii do bacharelado em administração da uergs e o enfoque na segurança alimentar e nutricional (SAN)

A disciplina Desenvolvimento Rural II, foi ofertada pela primeira vez na UERGS, Campus de Encantado, no ano de 2018, já que esta disciplina entrou na grade curricular após reformulação do Projeto Pedagógico e a turma em curso seria a primeira a cursá-la, A disciplina é componente da grade curricular do 5º semestre do Curso de Bacharelado em Administração e tem carga horária de 60 horas/aulas.

A elaboração do plano de ensino ocorreu no período de curso da disciplina DER-360, *Desenvolvimento e Segurança Alimentar e Nutricional no rural: reflexão e planejamento da docência*, ofertada no 1º semestre/2018, visando o preparo dos discentes do PGDR para a prática docente. Dentre seus objetivos, está o fornecimento de instrumental teórico, metodológico e didático para a construção de disciplinas constituídas em eixos temáticos, articuladas com o tema integrador e aos contextos empíricos dos Territórios Rurais². Neste contexto, Cardoso e Luppi (2017, p. 1081) observam que:

O curso de Administração é voltado para questões práticas no mercado de trabalho, sejam elas no setor de comércio, serviço ou indústria, o que exige do docente um conhecimento bastante amplo do dia-a-dia em organizações que adotam os conceitos próprios desta área do conhecimento e específicos de cada disciplina, como por exemplo: contabilidade, marketing, finanças, produção, entre outros. Tais conhecimentos precisam ser adquiridos pelo discente. Ocorre que quando o docente não



consegue fazer essa articulação entre a teoria e a prática o entendimento do discente é muito prejudicado.

Conforme preconiza o Projeto Pedagógico do Curso, na elaboração do Plano de Ensino (1º semestre/2018) os conteúdos foram divididos em três módulos (Figura 1) para a distribuição destes nas aulas a serem ministradas no segundo semestre de 2018.



Figura 1. Conteúdos de cada módulo da disciplina Desenvolvimento Rural II, ministrada no Curso de Bacharelado em Administração da UERGS, Campus de Encantado, no 2º semestre/2018.

Fonte: Plano de Ensino da Disciplina, 2018.

Dessa forma, embora a temática da segurança alimentar e nutricional (SAN) estivesse com maior destaque no Módulo 1, nos demais módulos também se fez presente, tanto em conteúdos, como em exemplos utilizados nas aulas. Buscou-se enfatizar a capacidade produtiva da agricultura familiar para o desenvolvimento rural do Território Rural do Vale do Taquari, assim como, para o estado, principalmente em relação à SAN, à qualidade dos alimentos, à conservação da biodiversidade e dos ecossistemas, além das dinâmicas sociais e econômicas dos espaços rurais. Foram debatidos temas relacionados à produção, escassez e acesso à alimentos saudáveis, políticas públicas, uso de agrotóxicos e suas consequências, alimentos geneticamente modificados, obesidade e outras doenças ligadas a alimentação ou à sua falta.



Território. Neste sentido, foram trabalhados em sala de aula, o Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável (PTDRS) e o Projeto de Fortalecimento dos Arranjos Produtivos Locais (APLs).

Buscando a percepção integral do Território, a construção de parcerias, a descentralização e potencialização de suas capacidades, o PDTRS resulta da participação e da construção coletiva do conhecimento, com o envolvimento de distintos atores sociais, principalmente os agricultores familiares, representantes da sociedade civil e do poder público. A construção do PDTRS foi iniciada em 2011 e identificou, a partir da análise de SWOT (FOFA), os pontos fortes e fracos, além das oportunidades e desafios para o desenvolvimento rural do território. Essa análise, após ser apresentada em reuniões microrregionais e unificada em Plenária Territorial do Conselho de Desenvolvimento Territorial (CODETER VT), resultou na definição de nove objetivos prioritários para o desenvolvimento rural sustentável do Vale do Taquari. Esses objetivos foram desmembrados em prioridades, estratégias e metas, visando o desenvolvimento sustentável da agricultura familiar no Vale do Taquari (Zanetti, 2017).

Vale destacar, a relação da UERGS com o Arranjo Produtivo Local (APL) das Agroindústrias Familiares do Vale do Taquari, que sempre se fazia presente na discussão em sala de aula. A sede do APL fica ao lado do Campus da UERGS de Encantado, sendo a universidade uma parceira do arranjo. O APL é uma cooperação entre agroindústrias, produtores e instituições com produtos semelhantes e informações relacionadas aos mercados, visando fomentar o desenvolvimento econômico local sustentável dos territórios em sintonia com a Política Industrial e de Desenvolvimento estadual e federal (AGDI/ FATERCO, 2018).

Neste contexto, Pimenta e Anastasiou (2008, p.78) observam que, "... a profissão docente é uma prática educativa, é uma forma de intervir na realidade social, no caso mediante a educação". Assim, a prática docente implica em relacionar a teoria com a prática, por meio da qual o aluno consegue fixar a importância do conteúdo para a realidade na qual está inserido. O professor deve se conscientizar sobre a importância de suas ações em sala de aula e seu comprometimento com a educação, conforme pontua Freire (1979, p. 40), "... antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação".

Os conteúdos trabalhados na disciplina Desenvolvimento Rural II, embora estivessem seguindo a ementa do Projeto Pedagógico do Curso, também foram direcionados para discussões sobre a realidade empírica do município de Encantado e território do Vale

do Taquari, buscando proporcionar aos alunos a aplicabilidade dos conceitos teóricos trabalhados durante a disciplina.

As aulas foram programadas para as sextas-feiras à noite e sábados pela manhã, tendo em vista que o curso funciona no período noturno já que a maioria dos alunos tem atividades profissionais durante o dia, bem como muitos residem em cidades no entorno de Encantado. Dessa forma, alguns alunos acabavam chegando atrasados nas aulas. Também no sábado, sempre ocorriam muitas ausências nas aulas ou saídas mais cedo por parte de alguns alunos, devido aos seus compromissos de trabalho. Esse foi um fato bastante corriqueiro ao longo da disciplina.

3.1 Metodologias utilizadas em sala de aula e na educação à distância (EaD)

As metodologias utilizadas na disciplina foram planejadas durante a elaboração do plano de ensino, no primeiro semestre de 2018, período que também estava em curso a disciplina DER-360 no PGDR, na qual foram feitas reflexões sobre a prática docente e ferramentas de didática ativa.

Várias dessas ferramentas foram aplicadas na UERGS, como o *voyant tools*, linha do tempo, *plickers* e outras dinâmicas com o objetivo de tornar as aulas participativas, já que a maioria dos alunos trabalhavam durante os dias de semana e alguns até mesmo no sábado. Dentre estas ferramentas, destaca-se a utilização do aplicativo *plickers* que causou grande empatia por parte dos alunos (Figura 3).



Figura 3: Alunos realizando avaliação de conteúdo utilizando o Plickers.

Fonte: Arquivo pessoal autoras, 2018.



As metodologías foram planejadas para que as aulas tivessem um diferencial que prendesse a atenção de alunos que chegavam cansados do trabalho nas sextas-feiras à noite e aos sábados pela manhã. A turma, apesar de pequena, contava com muitos alunos diplomados em outros cursos superiores, o que tornava rico o debate nas aulas e, também exigia um preparo mais qualificado dos docentes estagiários. Neste contexto, Freire (2013, p. 39) pontua que, “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o que fazer e o pensar sobre o que fazer”.

Uma das metodologías utilizadas na aula, que abordava o conteúdo referente à SAN, foi a realização de um café temático, onde os alunos levaram gêneros alimentícios. Nesta aula, o debate ocorreu em torno da origem dos alimentos, propriedades nutricionais, rotulagem, papel das agroindústrias familiares, formas de produção e sua relação com os aspectos ambientais e sociais do desenvolvimento rural.

A construção de um mapa mental pelos alunos foi outra importante ferramenta didática utilizada durante as aulas, em torno do PTDRS/VT e do APL das Agroindústrias Familiares da região, onde foram destacados os objetivos e ações para a promoção do desenvolvimento rural.

Em relação às atividades à distância (EaD), que correspondiam aos 20% do conteúdo da disciplina, não foram bem recebidas e executadas pelos alunos. A maioria dos alunos não realizou todas as atividades solicitadas. Acredita-se que vários fatores contribuíram para esse resultado. Um deles seria a própria familiaridade com essas ferramentas, já que a Universidade (UERGS) recentemente tinha iniciado a utilização do *Moodle* em disciplinas. Conforme mencionado por uma das professoras do Campus, a maioria dos alunos e professores utilizam outros recursos porque sentem dificuldade com o *Moodle*. Outra razão seria a própria dificuldade de acesso à internet, já que a maioria dos alunos residia em cidades no entorno de Encantado e muitos deles, na zona rural. Dessa forma, também conviviam com a falta de disponibilidade para frequentar o laboratório de informática disponível na Universidade.

Considerando essa dificuldade e por orientação da Coordenadora do Curso de Administração, foi utilizada uma pasta compartilhada no Google Drive, onde estavam disponibilizadas sub pastas com as aulas e dentro destas, os materiais utilizados em aulas (textos de leitura obrigatória e complementar, slides, atividades, links para vídeos, entre outros conteúdos didáticos). Algumas atividades podiam ser enviadas pelo Google Drive, por meio de compartilhamento e outras via e-mail dos professores estagiários.



Contudo, verifica-se que muitos dos desafios da docência são percebidos somente quando a prática acontece e estes certamente fortalecem essa vivência. Neste sentido, vale destacar a que, "...nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo" (Freire, 2013, p. 28). Dessa forma, a prática docente é um processo dinâmico de aprendizado mútuo, que se faz conjuntamente, superando as dificuldades corriqueiras.

Considerações finais

A disciplina Desenvolvimento e Segurança Alimentar e Nutricional no rural: prática de ensino integrada à extensão e pesquisa (DER-361) tem como principal objetivo a realização da prática de ensino integrada à extensão ou à pesquisa, ou ainda com ambas, a fim de exercitar a conexão entre os conhecimentos científicos e os contextos empíricos dos Territórios Rurais. Nesse sentido, acredita-se que este foi devidamente alcançado na UERGS de Encantado, com a disciplina Desenvolvimento Rural II no Curso de Administração, por meio da prática docente.

A vivência docente foi valiosa desde a preparação do Plano de Ensino da disciplina até a execução da mesma. O primeiro desafio foi integrar a equipe de docentes estagiários, tendo em vista que inicialmente eram dois e, no início das aulas da disciplina, passaram a ser quatro integrantes, todos com formações acadêmicas distintas e residentes em diferentes regiões brasileiras. No momento da preparação das aulas a equipe tinha o cuidado de organizar conteúdos de acordo com o nível da turma, com a compreensão que era um curso de graduação e que a maioria dos conteúdos estudados na Disciplina Desenvolvimento Rural II no mestrado/doutorado em Desenvolvimento Rural (PGDR), na maioria das vezes, não se aplicavam à aquele contexto. Contudo, a experiência também trouxe resultados não esperados, como no caso das atividades em EaD que não tiveram o mesmo êxito que as presenciais.

Vale destacar o suporte da professora orientadora da equipe, que semanalmente organizava reuniões com os integrantes, acompanhava o planejamento das aulas e quando tinha disponibilidade também assistia e participava das aulas na UERGS de Encantado. Ressalta-se também, a colaboração da coordenadora e demais professores do Curso de Administração da UERGS de Encantado, que sempre atenderam a equipe com grande presteza.



Por fim, salienta-se a importância dessa oportunidade de praticar a docência, proporcionada pelo PGDR, que se constitui em grande diferencial na formação acadêmica e desenvolvimento profissional de mestrandos e doutorandos do PGDR, bem como, para os alunos da UERGS que tiveram a possibilidade de cursar uma disciplina embasada na realidade local por eles vivenciada.

Notas

1. Fórum de discussão criado pela Lei 10.283 de 17/10/1994, visando à promoção de políticas e ações voltadas para o desenvolvimento regional. Atualmente o Rio Grande do Sul conta com 28 Coredes (RS, 2019).
2. “Os Territórios Rurais são espaços de governança entre a sociedade civil e o poder público com o objetivo de inclusão social dos cidadãos que habitam o rural, por meio de um plano territorial participativo de desenvolvimento rural” (Coelho-de-Souza et al., 2018, p. 81).

Referências

Agência Gaúcha de Desenvolvimento e Promoção do Investimento - AGDI e Fundação do Alto Taquari de Educação Rural e Cooperativismo FATERCO (2018). *Arranjo Produtivo Local (APL)*. Agroindústrias Familiares do Vale do Taquari. Recuperado de <http://www.aplvaledotaquari.com.br/>

Cardoso, F. F.; Luppi, M. A. R. (2017). O perfil do docente no ensino superior e a qualidade da aula ministrada. *Anais da IV Jornada de Didática e III Seminário de Pesquisa do CEMAD*. Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

Coelho-de-Souza, G. et al. (2015). Novos Territórios Rurais no Rio Grande do Sul: os Campos de Cima da Serra e Litoral e suas microrregiões. *Anais do V Seminário observatórios, metodologias e impactos: dados e participação*. Universidade do Vale do Rio dos Sinos: São Leopoldo. Recuperado de <http://repositorio.unisinos.br/ihu/v-seminario-observatorios/11-beroldt-cruz-territorios-rurais.pdf>

Colegiado de Desenvolvimento Territorial do Vale do Taquari - CODETER-VT (2017). *Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável (PTDRS)*. Território Rural do Vale do Taquari, Rio Grande do Sul (2017 – 2027).

Freire, P. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes.

Freire, P. (2013). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.



Pimenta, S. G.; Anastasiou, L. G. C. (2008). *Docência no ensino superior*. 3. ed. São Paulo: Cortez.

Portal do Vale do Taquari (2019). Câmara de Indústria, Comércio e Serviços do Vale do Taquari. *O Vale do Taquari*. Recuperado de <http://www.cicvaledotaquari.com.br/cic-vt/o-vale-do-taquari/>

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural – PGDR (2018). *Plano de Ensino da disciplina Desenvolvimento e Segurança Alimentar e Nutricional no rural: reflexão e planejamento da docência (DER 360)*. UFRGS: Porto Alegre.

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural – PGDR (2018). *Plano de Ensino da disciplina Desenvolvimento e Segurança Alimentar e Nutricional no rural: prática de ensino integrada à extensão e pesquisa (DER 361)*. UFRGS: Porto Alegre.

Estado do Rio Grande do Sul – RS (2019). Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão. Atlas Socioeconômico Rio Grande do Sul. *Conselhos Regionais de Desenvolvimento – COREDEs*, 4. Ed., Porto Alegre.

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS (2018). Curso de Bacharelado em Administração. *Plano de Ensino da disciplina Desenvolvimento Rural II*. Campus de Encantado.

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS (2016). Superintendência de Planejamento Área de Ciências Humanas. *Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Administração*. Porto Alegre.

Zanetti, C. (2017). *Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável do Vale do Taquari*. Recuperado de <http://www.regiaodosvales.com.br/plano-territorial-de-desenvolvimento-rural-sustentavel-do-vale-do-taquari-por-candida-zanetti/>



Formación de maestros en el sector privado en Uruguay: *un análisis sociopolítico*

Luis Domínguez

Resumen

Esta ponencia presenta el proyecto de tesis para la Maestría de Teorías y Prácticas en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Uruguay. La tesis se propondrá realizar un análisis sociopolítico de la formación de maestros en el sector privado en el Uruguay. Definimos como área temática la Educación Superior Privada, de modesto desarrollo en el país, y focalizamos la atención en la formación de maestros para la educación primaria y la primera infancia (que se desarrolla en apenas cuatro instituciones privadas en todo el territorio, contra más de veinte de carácter público).

En consonancia con lo anterior, se exponen los fundamentos iniciales para los objetivos de la tesis, entre los que destacamos: describir el perfil de los estudiantes del magisterio privado, focalizando la atención en sus motivaciones y destinos profesionales, respectivamente; y plantear las tensiones que supone a nivel social, político y pedagógico la formación de maestros en el sector privado y la eventual naturaleza de la misma como servicio para la élite y/o formación de una élite de maestros. La ponencia avanza en la definición del marco teórico de la tesis, enriquecido con los resultados de entrevistas a expertos nacionales que compartieron sus conocimientos sobre la Educación Superior Privada y sus percepciones sobre la formación de docentes en el sector, en un país fuertemente posicionado en sus tradiciones estatistas y de defensa de lo público.

Palabras clave: Educación Superior Privada, Formación magisterial, Desigualdad

Introducción

Esta ponencia recoge y sintetiza algunos aspectos presentados en el proyecto de tesis de la Maestría anteriormente referida. Nuestra finalidad es poner sobre la mesa la necesidad de indagar sobre la formación de maestros en el sector privado, en un país caracterizado por sus fuertes tradiciones estatistas.

En primer lugar, presentamos la temática y exponemos sucintamente las razones de su abordaje, que también justifican la doble naturaleza del mismo: social y política.



Presentamos luego una apretada síntesis de los marcos teóricos que orientarán la futura tesis, enriquecidos con la mirada de tres expertos uruguayos con quienes mantuvimos entrevistas exploratorias que nos ayudaron a ir construyendo una perspectiva local y actual sobre el problema. Finalizamos planteando algunas de las interrogantes medulares del proyecto de tesis y algunos de los supuestos que procuraremos comprobar en la futura investigación.

La temática y su justificación

El Uruguay es uno de los países de América Latina con menor desarrollo de la Educación Superior Privada, tanto en matrícula (que no alcanza al 20% del total de estudiantes del país en el nivel terciario) como en tradición (la primera universidad privada del país, reconocida como tal, data de 1985).

En cuanto a la formación de maestros, tradicionalmente en nuestro país se ha constituido como formación de carácter terciario no universitario, en la órbita de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). En otras palabras, siempre la ANEP se ha ocupado de la formación del personal docente para sus subsistemas (primaria y enseñanza media), permaneciendo la Universidad de la República (UdelAR) ajena a esta tarea. Desde principios del siglo XX existió el magisterio privado en el Instituto María Auxiliadora (Hermanas Salesianas de la localidad de Las Piedras), cuya habilitación recién se obtuvo en la década de 1970. A fines del siglo pasado, la Universidad Católica del Uruguay (UCU) empezó a incursionar en la formación de docentes para la primera infancia. En lo que va de la segunda década de este siglo, se han sumado dos instituciones privadas más que ofrecen formación magisterial: la Universidad de Montevideo (UM) y el Instituto de Formación Docente Elbio Fernández (IFDEF). En estas cuatro instituciones, la oferta presenta una malla curricular que, sobre la que rige para la formación docente pública, presenta algunos agregados y variaciones.

Claro está, el número de estudiantes y por tanto de egresados de estas formaciones ha sido y continúa siendo muy poco significativo respecto al de los correspondientes al enorme aparato de la formación docente pública. Esto probablemente explique la ausencia de estudios previos sobre la formación de maestros en el sector privado, ausencia que constatamos en nuestra primera exploración bibliográfica y que, por sí, fundamenta nuestro trabajo.



La abundancia de producción académica sobre lo público y estatal (frecuentemente con el foco de atención en los sectores sociales más desfavorecidos) ha orientado nuestra curiosidad hacia el universo de lo privado que, en una mirada primaria, parece *pertenecer* a los sectores más encumbrados, o al menos de los que poseen el capital económico para acceder a él. Recientemente constatamos que desde el sector privado de la educación superior se está realizando (sobre todo en lo que va de esta década, con la duplicación de instituciones que forman maestros) una fuerte apuesta a la formación de docentes como carrera. Llama poderosamente nuestra atención esta incursión de los privados en un tradicional terreno casi monopólico del Estado, y la emergencia de este nuevo escenario también justifica nuestro trabajo.

Por otro lado, es de orden referir que nos desempeñamos como docentes en la formación de maestros y profesores en el ámbito público. En este sentido, existe una curiosidad por el tema vinculada al cómo se está llevando adelante esa formación en los privados. A la vez, esta situación nos aporta una perspectiva desde *el adentro* de la formación, pero también nos pone en alerta sobre los posibles sesgos personales que podrían afectar nuestros horizontes de neutralidad y objetividad al investigar, obligándonos a una continua *vigilancia* sobre nosotros mismos.

Finalmente, y en relación con el momento actual de la formación de maestros en el ámbito público, la creciente incursión de los privados abre puertas al análisis de la universitarización de la formación docente. Mientras a nivel de lo público se discute la creación de una universidad de educación, a nivel privado ya existen universidades con carreras de grado y posgrado en educación (el magisterio entre ellas). ¿Qué significados puede tener esto?

Problema para investigar

Establecidas las instituciones y carreras que oficiarán de referente empírico y habiendo realizado una exploración bibliográfica inicial (cuyos resultados no exponemos aquí por razones de extensión), definimos como problema de investigación el análisis sociopolítico de la formación de maestros en el sector privado en nuestro país.

Desde el punto de vista sociológico, la intención es acercarnos al conocimiento de las trayectorias socio académicas de los estudiantes y de sus más probables ámbitos laborales de ejercicio de la profesión una vez egresados. Aventuramos desde ya interrogantes tanto sobre una posible formación de maestros para la élite, como de un reclutamiento de los futuros docentes de un sector privilegiado de la sociedad, así como



sobre la presencia de rasgos en la formación que la diferencien cualitativamente de la estatal.

Desde el punto de vista político, nuestro análisis tendrá que ver en primer lugar con el estudio de los procesos de habilitación/acreditación de las instituciones y, en ellas, de las carreras magisteriales. Esto supondrá historiar dichos procesos (sus dinámicas puntuales, caso a caso), conocer su marco jurídico y entrar en contacto con los principales actores institucionales (públicos y privados) vinculados a ellos. Esto último supone abordar el papel del Estado en relación a la Educación Superior en el sector privado y, por tanto, el análisis de lo público y lo privado como un terreno de tensión política. Considerando que la formación de maestros fue desde siempre en Uruguay un cuasi monopolio del Estado, interesa pensar el magisterio privado desde el movimiento de retracción del modelo de Estado Benefactor y el surgimiento de nuevos modelos de gestión pública, así como desde el impulso de mercantilización de la educación superior.

También consideraremos desde un punto de vista político las propuestas formativas ofertadas por el sector privado. En este sentido es de nuestro interés analizar la misión, visión y modelo de gestión/gerenciamiento de cada una de las instituciones estudiadas. Entendiendo además la formación docente como un hecho político, importa conocer los aspectos básicos de cada propuesta formativa, a saber: el diseño curricular (sus diferencias con la oferta pública y de los privados entre sí); las tradiciones o modelos de maestro que se promueven; y el lugar que ocupa la investigación en la formación.

Marco teórico

Consideraciones preliminares

Considerando la doble vertiente de nuestro análisis (social y política) y a los efectos de una mayor claridad, dividimos esta suerte de anticipación del marco teórico de nuestro proyecto de tesis en dos grandes apartados: uno en el que se desarrollarán los sustentos del análisis sociológico y otro en el que se expondrán los vinculados al análisis político.

Para el primer caso, presentaremos sumariamente las principales concepciones teóricas que tomaremos como insumos para *nombrar* el fenómeno a estudiar. Entendemos que todas aportan a este fin, sin plantearse entre ellas contraposiciones significativas. No es este el caso de los referentes teóricos que hallamos para el análisis político; para este resulta de orden plantear la clara oposición entre la perspectiva



neoliberal de la educación y la fuerte crítica hacia esta. Por lo demás, ambas miradas nutren, desde lo pedagógico, diferentes imágenes del maestro.

Sustentos teóricos para el análisis sociológico: miradas que confluyen

Los italianos Vilfredo Pareto (1847-1923) y Gaetano Mosca (1858-1941) fueron los primeros en elaborar formalmente lo que desde la Sociología puede llamarse una teoría de las élites. Ambos parten de un hecho observable en toda sociedad: la existencia de dos tipos básicos de individuos: los gobernantes y los gobernados, es decir, una minoría que detenta el poder (de una manera más o menos legítima) y una mayoría que actúa bajo la tutela de los primeros (esta dicotomía no desconoce la existencia de una pluralidad de grupos sociales o clases ni atribuye a éstos un carácter cerrado). El carácter selecto de esta minoría está expresado en el significado estricto del término “élite”, (del francés *élite*, derivado del verbo *élire*, elegir). Considerando que esa selección no es privativa del ámbito político, adherimos a la perspectiva que plantea la existencia de más de una élite y amplía por tanto la idea de dirigencia más allá de lo relativo al gobierno temporal de la sociedad. A partir de una primera aproximación a estos referentes teóricos, conceptualizamos a la élite como el conjunto reducido de individuos que, en una sociedad o sector de actividad dados, ocupan las posiciones más altas y de prestigio, teniendo en consecuencia un poder (real o potencial) de decisión, influencia y dirección (política, intelectual, moral o de cualquier índole) sobre una mayoría que puede reconocerlos como líderes o referentes, o simplemente como un grupo diferenciado que posee privilegios. El acceso a las élites se daría por una mezcla de reproducción social (socialización y educación mediante) y demostración de aptitudes por encima del promedio (meritocracia). En ambos ingredientes posibles de ese acceso, la educación juega un rol evidentemente preponderante.

Pueden establecerse vínculos conceptuales fuertes y claros entre la noción de élite, la educación de las élites y la teoría de la reproducción social de Pierre Bourdieu. El mercado escolar es un marco institucionalizado de reproducción propio de las sociedades contemporáneas, donde Bourdieu (2011) ubica la generación de modos de reproducción con componente escolar. Para comprender las relaciones entre educación y reproducción social en la perspectiva de Bourdieu, es necesario “relacionar las estrategias de inversión escolar con el conjunto total de estrategias educativas y con el sistema de estrategias de reproducción” (Bourdieu, 2001:137). Si asumimos que las élites poseen, por definición, altos niveles de capital cultural y social, su reproducción y conservación parecen ser procesos inevitables a los cuales la educación (pública o



privada) contribuye como una suerte de *engranaje* más en un mecanismo que perpetúa la desigualdad.

Por lo antedicho podemos entender la educación de élite como una inversión académica que, según el Bourdieu, “no tiene sentido a no ser que garantice objetivamente, al menos en parte, la reversibilidad de la conversión originaria de capital económico en capital cultural.” (2001:148) La oferta académica y sus promesas de un futuro económicamente próspero que ofrecen las instituciones de élite permiten definirlos como espacios propicios para inversiones académicas rentables por parte de aquellas familias que posean el capital económico para hacerlo. Y esto se da en el marco de las actuales sociedades democráticas y republicanas, en las que es posible la construcción de una *nobleza de Estado* que, aún defendiendo miradas igualitaristas, asegura su propio camino a los sectores más encumbrados de la jerarquía social (Bourdieu, 2013).

Por lo demás, nuestra mirada disciplinar sobre la educación de élite, claramente pensada desde la sociología de la educación, estará enriquecida por los aportes conceptuales de Real de Azúa (1969, 1989), Brandao y Martínez (2006), Svampa (2001), Tiramonti y Ziegler (2008), Xavier y Marzocchi (2006) y Ziegler (2004, 2012) entre otros.

Sustentos teóricos para el análisis político: apuntes sobre tensiones

Según Tiramonti y Ziegler (2008), la caída del mito igualitarista en educación se empieza a constatar fuertemente en América Latina desde las últimas dos décadas del siglo pasado y hasta el presente. Esta perspectiva está reforzada en la caracterización que hace Ziegler (2004) de las instituciones de élite como ámbitos que buscan la homogeneidad y desarrollar la pertenencia a un grupo de status. Los que concurren a una institución privada (de élite o no) no están en las aulas de la pública, no están igualados con otros de diferentes sectores sociales, no participan de lo común, sino de una propuesta educativa diferenciada y exclusiva por la que sus familias o ellos mismos hicieron una opción y a la cual pueden acceder, en principio, por poseer un determinado capital económico.

Las instituciones públicas, por su lado, las entendemos como pertenecientes a todos los estratos sociales y a las cuales todos tienen derecho a acceder. Para asegurar este derecho, son sostenidas y reguladas por el Estado, que es a fin de cuentas la asociación política de los miembros de la sociedad. Dice Gentili que la institución educativa pública “edifica lo común, en el ideal moderno (...), lo público, lo que nos pertenece y debemos



construir entre todos (...), construye la igualdad, y es la igualdad radical lo que la sustenta.” (2011:62) En este mismo sentido, el Estado asume una función de regulación y contralor de la educación privada.

El mencionado autor atribuye buena parte de responsabilidad en la caída del mito igualitarista a la perspectiva neoliberal que, según él, trasciende lo económico y político para llegar a lo educativo (que es, en definitiva, un asunto político). En ella, sociedad y mercado funden y confunden sus fronteras, en una lógica que basa su funcionamiento en la propiedad privada. Presentar un desarrollo teórico sobre el Neoliberalismo excede ampliamente las intenciones de esta ponencia. No obstante, destacamos la perspectiva de Hayek (citado por Gentili, 2011), teórico neoliberal que concibe la sociedad como un agrupamiento de individuos libres que desarrollan estrategias adaptativas en el marco de un equilibrio cooperativo (no solidario) en el que cada uno despliega conocimientos y habilidades para competir, siendo esta competencia el pilar de la libertad. Para el neoliberalismo teórico la educación es una ventaja comparativa que empodera para la lucha competitiva, no nos iguala ni nos une, sino que nos separa y nos diferencia (Gentili, 2011).

La perspectiva neoliberal, duramente criticada por Gentili, ha sido según éste la responsable de poner lo público (eso que es *de todos* y *de nadie* a la vez) bajo sospecha y como causa de los males de la sociedad. Bentancur (2008) sostiene que la crítica de corte neoliberal a los supuestos legitimadores del modelo educativo público vigente, propio del modelo de Estado benefactor, no tiene que ver solo con su eficacia y eficiencia, sino también con la restricción que imponía a la elección individual en cuanto a la modalidad y orientación de la enseñanza. Esto es particularmente interesante para nosotros, dada su directa relación con el desarrollo del sector privado.

Para el caso de la educación superior, De Sousa Santos (2009) señala que la universidad pública, merced a la globalización neoliberal que se va imponiendo a partir de los '80, pierde lugares en la escala de prioridades de los Estados, que retroceden en tanto que Estados benefactores. En este contexto, la educación superior se diversifica y se da una notoria expansión de las universidades privadas, lo que supuso “la transformación de la universidad en un servicio al que se tiene acceso no por vía de la ciudadanía sino por vía del consumo, y, por lo tanto, mediante el pago, el derecho a la educación sufrió una erosión radical.” (2009:44). La educación superior privada paga responde a la lógica del mercado, en la medida en que el usuario-cliente genera con la institución un vínculo comercial en virtud del cual está comprando un servicio. En la



sociedad actual, según Gentili “existe un mercado educativo, donde se realizan los intercambios de bienes y servicios educacionales orientados a la satisfacción de las aspiraciones culturales y a la adquisición de títulos y certificados para el intercambio en otros mercados” (2011:51).

En las instituciones de educación superior públicas se concibe la formación de profesionales para el desarrollo del país, en tanto que en las privadas se apunta a un desarrollo individual (formación del profesional para insertarse competitivamente en el mercado) e institucional (satisfacer a los clientes con el servicio educativo ofrecido para consolidarse en el mercado). Todo esto hace también que en las públicas exista una crítica más dura al modelo neoliberal, en tanto que las privadas lo ven más positivamente. En contrapartida, las públicas pueden mostrarse *más lentas* que las privadas para *moverse* en el contexto actual de globalización neoliberal (Gajardo, 2005).

Las tensiones entre los sustentos teóricos de lo público y lo privado nos llevan a suponer que, para el caso de la formación magisterial, puede existir diversidad en los perfiles del maestro que se pretende formar, según se trate de una institución pública o una privada. En Uruguay y como adelantamos, la formación de maestros ha sido históricamente un cuasi monopolio estatal, lo que ha ido de la mano con una concepción de maestro como *misionero laico* del Estado educador, esto es, como un funcionario público encargado fundamentalmente de una función alfabetizadora, disciplinadora y normalizadora. Ubicar la formación de maestros en el sector privado supone un quiebre de esta tradición puesto que, si bien el Estado mantiene la ya referida función de regulación del sector, no puede evitar la emergencia de otros modelos de maestro. Estos podrán orientarse hacia una concepción personalista-humanista, hermenéutico-reflexiva, academicista o eficientista (Davini, 2005; Dicker y Terigi, 2008), mantener resabios de aquel enfoque disciplinador o erigirse como modelos profesionales novedosos y orientados claramente al mercado. Lo que difícilmente mantengan es al maestro como un intelectual *en deuda* con la sociedad y el Estado que lo formó, pues como sostiene Burgues: “a partir del acto de pagar aquello que va a consumir, [el estudiante de un instituto privado] se deslinda de todo compromiso para quien le aporta esa formación” (2010:3-4).

Lo anterior se conjuga con el gradualismo característico de los cambios en las políticas educativas en nuestro país: la ciudadanía uruguaya (en su mayoría), así como sus gobernantes, muestran una cierta resistencia a los cambios bruscos y a los extremos ideológicos. En razón de esto, los cambios operados en las últimas décadas en nuestra educación superior no dan cuenta del impulso privatizador y neoliberal que sí resulta



más que notorio en otros países de la región (como Chile, por ejemplo). Esto, cuando aún desde la producción académica nacional más vinculada a los privados se realizan fuertes críticas a la intervención del Estado en la regulación de la educación superior privada, señalándolo como un aparato burocrático y fiscalizador que emplea la herramienta administrativa, pero opera con lógicas políticas contrarias al desarrollo del sector (Rama, 2012, Rama, 2017). No obstante, el sector privado en la educación superior uruguaya se encuentra en una etapa de expansión y diversificación; de hecho, nuestra tesis constituirá el estudio de un recorte de esos procesos.

En la oposición teórica entre el neoliberalismo en educación y sus detractores, nos inclinaremos hacia la construcción de una mirada crítica de la educación superior como mercancía, esto es, regulada por el mercado. Entendemos al maestro como un profesional con una función social de integración. Habida cuenta de la caída del mito igualitarista, consideramos relevante el estudio de la formación magisterial privada a fin de comprenderla como fenómeno para poner en discusión la posibilidad de que esta termine aportando a la fragmentación educativa y por ende a la fragmentación social, destino claramente indeseable para cualquier formación profesional.

Una primera aproximación al campo: lo que dicen los expertos

Con el fin de enriquecer el marco teórico que construiremos a partir de la bibliografía disponible y a la vez construir una mirada local del problema, realizamos entrevistas exploratorias a tres expertos uruguayos en Educación Superior: Nicolás Bentancur, Claudio Rama y Enrique Martínez Larrechea. En las mismas se abordaron cuestiones vinculadas al desarrollo de la Educación Superior Privada en el país (impulsos y obstáculos, papel del Estado y del mercado, calidad, vinculación con la estructura y dinámica sociales) y se procuró conocer las percepciones de los entrevistados sobre la formación de los maestros en el sector privado (factores asociados a su desarrollo, intereses implicados, perfil del estudiantado, destino laboral de los egresados, etc.), aspecto sobre el cual nos centraremos en este apartado.

En lo que refiere a la formación de maestros en el sector privado, los tres expertos realizaron inferencias y expresaron percepciones de interés, limitadas por el escaso desarrollo de investigaciones de corte científico en la temática. Ante la pregunta sobre el eventual retroceso del Estado en su tradicional *cuasi monopolio* de la formación docente, Rama dice que globalmente se ha pasado del Estado docente al Estado regulador: el primero se dio mayormente en carácter monopólico, siendo esto una



preeminencia de la sociedad política sobre la sociedad civil. La transición de un modelo a otro se da en un escenario en el que la sociedad civil plantea una mayor diversidad frente a la homogeneidad inherente al ideal normalista del maestro – funcionario de Estado. En esa transición, el Estado es juez y parte (porque forma docentes y regula la formación privada), cosa que según Rama, va en detrimento de la calidad. Martínez Larrechea, por su parte, señala que somos un país con una tradición de Estado docente muy fuerte, pero que no ha sido una barrera infranqueable. Más allá de eso, observa que hay una tendencia a que se siga el modelo de maestro que el Estado propone pero con menos fuerza y cree que el propio sector público puede llegar a ver con buenos ojos la variedad y pertinencia de alternativas. No ve una batalla cultural polarizada (aunque hay fundamentalistas) y piensa que el dilema no es tanto *público vs privado*, sino entre un modelo isomórfico y uno de alternativas culturales. En relación a esto, Bentancur invita a pensar al revés: “¿qué argumento fuerte podrías tener para, más allá de las limitaciones propias del mercado, (...) coartar de alguna manera la formación docente en instituciones privadas?” Esto es, si otros profesionales se forman en el sector privado, ¿por qué no los maestros?

El florecimiento de los magisterios privados se da en el marco de lo que Bentancur define como una nueva ortodoxia educativa: el desvalor de lo público en la sociedad favorece el avance de ideas liberales sobre la educación. En este mismo sentido, Rama enfatiza que la retirada de las clases medias de la educación pública (“las élites se retiraron hace rato”) tiene que ver con el deterioro de esta y con libertades constitucionales. En la medida en que lo público no produzca docentes con las competencias esperadas y necesarias o demandadas por algunos sectores, es *lógico* que las vayan proponiendo los privados. Un ejemplo claro de ello es la formación de maestros bilingües: son las escuelas privadas las que apuntan fuertemente al bilingüismo, por ende, es *lógico* que sean institutos privados los que enriquezcan su curriculum de formación con segundas lenguas. Otro factor a considerar en el crecimiento de las carreras docentes en el sector privado tiene que ver según Rama y Bentancur con el aumento relativo de las remuneraciones docentes en los últimos años, que las transforman en un futuro laboral seguro y más promisorio que en otras épocas.

Ante la pregunta de una eventual construcción a futuro de circuitos diferenciados en virtud de los cuales el sector privado formaría maestros para las escuelas privadas, las percepciones de los tres expertos presentan matices de interés. Rama plantea que en la “lógica endogámica de pueblo chico” uruguaya, es predecible que el sector privado



tenga preferencia de contratación entre egresados de los magisterios privados. En la misma línea piensa Bentancur cuando sostiene que es perfectamente razonable que los colegios privados contraten profesionales formados en la afinidad con sus proyectos educativos, planteando que esas instituciones “empiezan a generar una demanda de docentes más cercanos a sus propias filosofías en todo este proceso de segmentación social”. Martínez Larrechea, en cambio, no se inclina por la hipótesis de que el sector privado esté formando maestros para colegios. Se lo explica más desde una perspectiva cultural y el deseo de aplicar un diferencial y por la existencia de un malestar hacia la formación docente pública, que no estaría siendo eficiente socialmente: hay unas demandas diferentes a la docencia y unas tradiciones (algunas en construcción) que responden a ellas. El autor pone el énfasis en la diferenciación, y que las privadas tienen la posibilidad de ofrecerla (con el bilingüismo, por ejemplo).

En relación al futuro de la formación de maestros en el sector privado, Rama y Martínez Larrechea coinciden en que este sector tiene un aporte para hacer en el proceso de universitarización de la formación docente uruguaya. Esto, siempre y cuando se cumplan algunas condiciones. Por un lado, que la formación se oriente hacia un modelo por competencias en el que las estructuras curriculares de los centros sean diferenciadas, al menos en un veinte por ciento (Rama). Esta condición va de la mano con la necesidad de eliminar el isomorfismo entre lo público y lo privado (que los magisterios privados deban parecerse al público para legitimarse) y entre la ANEP y la UdelaR (que llevaría a la primera a *copiarse* el modelo de la segunda cuando encara el proceso de universitarización de la formación docente). Este aspecto es destacado por Martínez Larrechea, quien plantea la necesidad de sacudirse trabas culturales y burocráticas (además del “normalismo patológico”) para dar paso a la construcción de nuevas tradiciones (como la formación bilingüe) e incluso a la reinterpretación de la matriz fundacional del magisterio nacional (esto se da en el IFDEF que según Bentancur es un “privado con corazón de público”). Todo ello, en el marco de la conformación de un sistema de educación superior del cual, según los expertos consultados, nos encontramos bastante lejos todavía.

A modo de reflexión final: interrogantes

La intención inicial de esta ponencia ha sido acercar al lector a los primeros pasos de un trabajo de investigación que se encuentra aun en sus etapas iniciales. En él y considerando lo expuesto, procuraremos echar luz, entre otras sobre cuestiones como: el papel del Estado en la habilitación y contralor de la formación de maestros en el sector



privado; las diferencias de las propuestas formativas privadas entre sí y con la pública; el (los) modelo(s) de maestro rige(n) en el magisterio privado; los orígenes sociales y trayectorias previas de los estudiantes de este sector así como sus destinos profesionales una vez egresados. También nos preguntamos: ¿existe una intencionalidad explícita de destinar a los futuros maestros a las escuelas privadas? (Esto es: ¿encontramos sustento empírico a la afirmación de que un sector de la sociedad –las clases más favorecidas– estarían impulsando su propio *modelo de maestro*?) ¿Es el magisterio privado un posible lugar de formación de maestros para la educación de las élites? ¿Supone el magisterio privado la formación de una élite de maestros, diferenciada del resto del magisterio nacional?

Provisionalmente, nos consideramos en condiciones de aventurar algunos supuestos a comprobar. Entre ellos destacamos: 1) la existencia de la formación de maestros en el sector privado constituye un terreno de fuerte tensión política entre lo público y lo privado; 2) la oferta privada para la formación de maestros difiere de la pública fundamentalmente en la presencia de componentes *extra* en la currícula que ubican al egresado en una posición ventajosa para iniciar y desarrollar su carrera en el sector privado; 3) entre los estudiantes del magisterio privado, predominan aquellos con una trayectoria educativa realizada total o parcialmente en el sector privado; 4) una amplia mayoría de los egresados del magisterio privado se insertan laboralmente en el sector privado, al que acceden en función del capital social que desarrollan en el transcurso de la carrera (que se suma al que poseían al momento de ingresar a ella); 5) el magisterio privado supone una fragmentación de la formación docente como correlato de la fragmentación social.

Referencias bibliográficas

- Bentancur, N. (2008). *Las reformas educativas de los años noventa en Argentina, Chile y Uruguay. Racionalidad política, impactos y legados para la agenda actual*. Montevideo; Uruguay: Banda Oriental.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social* (Alicia Gutiérrez, Trad.). Buenos Aires; Argentina: Siglo XII.
- Bourdieu, P. (2013). *La nobleza de Estado. Educación de élite y espíritu de cuerpo*. Buenos Aires; Argentina: Siglo XXI.
- Brandao, Z. y Martínez M.E. (2006). "Elites escolares e capital cultural", Boletim SOCED, Nº 3, Rio de Janeiro. Disponible en: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/acessoConteudo.php?nrseqoco=25022>. Acceso el 05/06/10.



- Burgues, C. (2010). "Con las alas ancladas. Ensayo sobre los deberes y restricciones que impone una universidad (re-) pública." En: Viscardi, R. y Díaz Genis, A. (2010). *Filosofías de la universidad y conflicto de racionalidades III Teoría de la universidad II Presente universitario y conflicto de racionalidades*. Montevideo; Uruguay: Universidad de la República.
- Davini, M. (2005). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires; Argentina: Paidós.
- De Sousa Santos, B. (2009). "El rol de la universidad en la construcción de una globalización alternativa." En: *La educación superior en tiempos de cambio. Nuevas dinámicas para la responsabilidad social*. Madrid; España: Mundi-Prensa. pp. 44-45.
- Dicker, G. y Terigi, F. (2008). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires; Argentina: Paidós.
- Gajardo, T. (2005): "Educación privada vs. educación pública en Santiago de Chile: una reflexión necesaria". En Gentili, P. y Levy, B. (Comps.), *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*. Buenos Aires; Argentina: CLACSO.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires; Argentina: Siglo XXI.
- Mosca, G. (1984). *La clase política*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Pareto, V. (1980). *Forma y equilibrio sociales*. Madrid; España: Alianza Universidad.
- Rama, C. (2012). *La nueva fase de la universidad privada en América Latina*. Montevideo; Uruguay: Magro.
- Rama, C. (2017). *La reforma de la educación superior uruguaya (1984-2013). Entre tensiones políticas, rémoras del pasado y transformaciones estructurales*. Montevideo; Uruguay: Magro.
- Real de Azúa, C. (1969). *La clase dirigente*. Montevideo, Uruguay: Nuestra Tierra. Disponible en:
http://www.archivodeprensa.edu.uy/carlos_real_de_azua/textos/bibliografia/laclasedirigente.pdf. Acceso el 05/06/10.
- Real de Azúa, C. (1970). *El poder*. Montevideo; Uruguay: Rosgal.
- Svampa, M. (2001). *Los que ganaron. La vida en los countries y en los barrios privados*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S.(2008). *La educación de las élites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires; Argentina: Paidós.



Xavier, A. y Marzocchi M. (2006). "Elites docentes e prácticas pedagógicas", Disponible en: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT14-4380--Int.pdf>. Acceso el 05/06/10.

Ziegler, S. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires; Argentina: Manantial.

Ziegler, S. (2012). *Docentes de la elite, elites docentes: la configuración de la labor pedagógica y de una comunidad de profesores para la formación de los sectores privilegiados* [Tesis doctoral]. Buenos Aires; Argentina: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).



Entre pesquisa e ensino: Contradições da formação de professores em cursos de mestrado e de doutorado em direito no ceará¹

Jordi Othon Mourão Martins Correa Angelo
Joannes Paulus Silva Forte

Resumo

O objetivo deste trabalho é analisar o processo de formação de professores nos cursos de mestrado e de doutorado dos programas de pós-graduação em Direito (PPGDs) da Universidade de Fortaleza (UNIFOR) e da Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil. Eis as principais questões da pesquisa: ¿quais as possibilidades e as necessidades de se formar professores? Quais saberes orientam a formação de professores nos PPGDs? ¿Como se dá a formação para o exercício da docência nos PPGDs da UNIFOR e da UFC? Para responder a esses questionamentos, lancei mão da leitura de literatura especializada; da análise dos Documentos de Avaliação de Área, elaborados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), dos Regimentos Internos e dos programas das disciplinas oferecidas nos PPGDs da UNIFOR e da UFC. A pesquisa revelou que, no que tange à avaliação da qualidade dos cursos feita pela CAPES, a formação de pesquisadores ocupa lugar de destaque e de privilégio, enquanto que a docência ocupa lugar desvalorizado, quase invisível. Com esta análise, concluímos que a formação oferecida nos PPGDs da UNIFOR e da UFC é, ainda que em medidas diferentes, insuficiente para proporcionar uma formação de professores adequada, pois se destina quase que exclusivamente à pesquisa, e pouco à reflexão e à prática da docência. Dito isso, destaca-se, nesses contextos, a ausência de um preparo articulado entre teoria e prática pedagógica, fundamental ao exercício da profissão de professor, fato que compromete significativamente a profissionalização e a construção de identidades docentes, assim como a qualidade do ensino oferecido nos cursos de Direito no Brasil.

Palavras-chave: Formação de professores. Ensino jurídico. Pós-graduação *stricto sensu*.

Introdução

Nos últimos anos, no Brasil, houve um significativo aumento no número de cursos de Pós-graduação em Direito (CAPES, 2017), sobretudo em instituições privadas, fato que implica o crescimento na oferta de professores para os cursos de Direito, no Brasil. Diante dessa realidade, e considerando que os estudantes de mestrado e de doutorado



deveriam, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ser “preparados” para o exercício da docência nos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* (Brasil, 1996), nosso objetivo é analisar de que modo ocorre a formação pedagógica nos dois Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Direito (PPGDs) mais antigos do Ceará, isto é, nos Programas que há mais tempo formam professores dos cursos de Direito no estado. Escolhemos, então, os Programas de Pós-graduação em Direito da Universidade Federal do Ceará e da Universidade de Fortaleza. Como estratégias metodológicas, fizemos uso da leitura de literatura especializada e da análise de documentos, tais como os Regimentos Internos dos PPGDs da UNIFOR e da UFC e os programas das disciplinas direcionadas à preparação para a Docência no Ensino Superior nesses PPGDs. Também analisamos os documentos oficiais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que avaliam os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Direito, no Brasil, quais sejam, o Documento de Área do Direito relativo à Avaliação Quadrienal 2017, os Relatórios de Avaliação e as Fichas de Avaliação dos Programas de Pós-graduação em Direito da UNIFOR e da UFC.

Este trabalho está dividido em quatro partes. Na primeira, realizamos uma breve discussão teórica sobre os desafios e (des)caminhos da formação para a pesquisa e para a docência. Na segunda, analisamos os documentos da CAPES que avaliam os PPGDs de Direito no Brasil. Na terceira e quarta partes, analisamos os documentos internos dos PPGDs da UNIFOR e da UFC, respectivamente, a fim de verificar quais são suas políticas institucionais destinadas à formação de professores para, à luz desse contexto específico, compreender o processo de formação de docente em Direito, no Brasil.

1 (Des)caminhos da formação para a pesquisa e para a docência

Pedro Demo (2005) propõe o desafio de educar pela pesquisa para que se construa a capacidade de (re)construir a qualidade formal e política, na educação básica e superior. Ressalta, contudo, que a educação pela pesquisa não é uma visão pedagógica da prática docente, mas um olhar propedêutico sobre o processo de educação, isto é, é uma forma de tornar a pesquisa um instrumento próprio e necessário ao processo de educar.

Antônio Joaquim Severino (2004) acredita que a pesquisa deve se tornar eixo para a (re)estruturação da universidade, pois “a prática da pesquisa no âmbito do trabalho universitário contribuiria significativamente para tirar o ensino superior dessa atual



irrelevância (SEVERINO, 2004, p. 8). O que se observa nessa análise, assim como em Demo (2005), é que a pesquisa é pressuposto para o processo de construção do conhecimento e, conseqüentemente, para a implementação de mudanças nos modelos de ensino atualmente vigentes. Entretanto, questionamos, especialmente no que tange à formação de professores do Ensino Superior, se a formação para a pesquisa também prepara para o exercício da docência.

Segundo o art. nº 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (Brasil, 1996), isto é, os cursos de Pós-graduação *stricto sensu* deveriam, pelo menos, preparar também os estudantes, teórico-metodologicamente, para o exercício da docência, uma vez que a Lei sequer refere-se à formação de professores.

Como afirma Juliana Ferrari Oliveira (2010), o foco dos cursos de mestrado e de doutorado é a formação para a pesquisa, de modo que aquele que desejar ter uma formação para o exercício da docência poderá sair da pós-graduação *stricto sensu* sem ter tido nenhum contato teórico ou prático com a docência. A ênfase demasiada na pesquisa implica despreparo para a docência, e a consequência desse despreparo são os professores que, à força, aprendem a ser professor (Pimenta & Anastasiou, 2010). Em ingressando na sala de aula sem preparo teórico-metodológico sobre os saberes e práticas docentes, a profissão docente torna-se corolário da pesquisa ou mesmo do exercício de profissões técnicas.

A docência é uma profissão que se distingue das outras profissões do mundo do trabalho, dentre outras coisas, porque tem valores particulares, porque tem demandas e estatutos profissionais próprios etc. (Weber, 2007; Nóvoa, 1999). Mas, a docência também se distingue de outras profissões, em razão dos saberes que lhe são próprios (os saberes docentes) e múltiplos. São múltiplos, porque provêm de várias matrizes e se constroem por meio: das experiências pessoais, da formação específica de cada área do conhecimento, da prática docente profissional, mas também da formação para tornar-se professor (Tardif, 2010).

Isso significa que se tornar professor implica também formar-se para sê-lo, e em que pese a formação para a pesquisa ser importante à prática docente (Demo, 2005), não é, contudo, suficiente para formar professores para o exercício da docência (Pimenta & Anastasiou, 2010). O fato de os cursos de mestrado e de doutorado oferecerem formação destinada à pesquisa não significa que os (as) estudantes estarão aptos para



o exercício e para a formação docente. Isso é resultado, por exemplo, da omissão da LDB, que não estabelece parâmetros, diretrizes, nem obrigações destinadas à formação de professores do Ensino Superior nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, o que dá às Instituições de Ensino Superior (IES) a faculdade de formar – ou não – professores (Oliveira, 2010).

2 A CAPES e a avaliação dos cursos de pós-graduação em Direito

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é responsável, dentre outras funções, pela avaliação dos programas de Pós-graduação *stricto sensu* oferecidos pelas IES, e o faz por meio de Fichas de Avaliação, Relatórios e Documentos de Área, que são feitos a cada quatro anos.

A CAPES também edita o Documento de Área e Relatórios de Avaliação, que são documentos produzidos pela Diretoria de Avaliação que visam a estabelecer as diretrizes para a formação a ser oferecida nos cursos de mestrado e doutorado, e também definir os critérios de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. O último Documento de Área disponível no endereço eletrônico da CAPES refere-se à Avaliação Quadrienal de 2017, concernente aos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016.

O documento divide-se em duas partes, quais sejam: I - Considerações sobre o estado da arte da área²; e II - Considerações sobre o futuro da área³.

A primeira parte do documento de área da CAPES trata das considerações gerais sobre o estágio atual da área do Direito, fazendo uma breve consideração sobre o surgimento e a formação da pós-graduação em Direito, e abordando as características e tendências dessa área de conhecimento nos últimos anos⁴.

O documento da CAPES é bastante extenso, e traz o cenário atual da Pós-graduação em Direito no Brasil, apontado que houve um aumento significativo no número de cursos de pós-graduação em Direito no Brasil, especialmente, em instituições de ensino privado. Atualmente, de todos os 109 Programas de Pós-graduação em Direito (PPGDs), 72 são particulares; 30 são públicos federais; e 7 são públicos estaduais (CAPES, 2019, p. 4). Ademais:

Entre 2013 e 2019, a Área de Direito cresceu substancialmente ao passar de 84 (oitenta e quatro) para 109 (cento e nove) programas, excluídos os aprovados em 2019 na fase de reconsideração. Quanto a cursos de doutorado, no mesmo período, a evolução deu-se de 30 (trinta) para 42 (quarenta e dois) cursos. A mais notável mudança na Área centrou-se nos mestrados profissionais. De 1 (um) único curso, em 2016 chegou-se a 4



(quatro) cursos. No ano de 2019, a Área passou a contar com 11 (onze) mestrados profissionais (CAPES, 2019, p. 4).

Nessa primeira parte do documento, outras questões importantes são levantadas, como o desequilíbrio regional quanto à distribuição dos PPGDs no Brasil, o regime de trabalho do corpo docente dos PPGDs e a interdisciplinaridade na Área de avaliação.

Ainda na primeira parte, há um tópico que trata sobre a configuração da área do Direito, em que se destaca que a política geral da área do Direito visa a estimular os programas de mestrado e de doutorado a manter um diálogo transparente e constante, cujas diretrizes são:

*A Área do Direito possui profundas e tradicionais conexões com a sociedade. A **pesquisa em Direito**, embora possua também espaços de investigação pura, tem forte caráter aplicado e, nesse âmbito, a interrelação com a sociedade nos mais diversos campos. São exemplos dessas perspectivas, de caráter meramente exemplificativo: (a) subsídios a políticas públicas, política legislativa, política regulatória e política judiciária; (b) desenvolvimento de pesquisas voltadas para solução ou atenuação de conflitos sociais, étnicos, territoriais, econômicos e afins de diferentes naturezas; (c) atuação em setores industriais, tecnológicos e de inovação, como propriedade intelectual, tecnologias da informação e da comunicação, direitos autorais e outros de natureza afim; (d) análise e crítica de processos decisórios nas diferentes esferas governamentais e não governamentais; (e) controle de impacto de alterações legislativas. Tais perspectivas, como dito, são meramente enunciativas das diversas modalidades de inserção social do Direito, o que, evidentemente, não implica se criar hierarquias entre a pesquisa pura e a aplicada no âmbito avaliativo (CAPES, 2019, p. 16, grifos nossos).*

Observa-se que as diretrizes que orientam a política geral da área do Direito são direcionadas à avaliação dos programas de mestrado e de doutorado pela produção em pesquisa, com uma perspectiva de aplicação das pesquisas em contextos sociais específicos.

Já na segunda parte, “Considerações sobre o futuro da Área”, são trazidas as perspectivas da CAPES sobre as futuras avaliações e sobre as expectativas quanto à atual avaliação. Logo nos primeiros parágrafos, o documento diz que, após o último ciclo avaliativo, houve “uma valorização maior das publicações em periódicos. Essa orientação deve-se manter, conquanto a produção em livros seja característica da Área e mereça ser também apreciada adequadamente” (CAPES, 2019, p. 14). Destacamos que em nenhuma das partes do documento e em nenhum dos seus diversos itens,



mencionou-se a formação para a docência como diretriz da política geral da Área do Direito.

No Relatório de Avaliação, outro documento elaborado pela CAPES, há um quesito bastante interessante que merece nosso destaque, qual seja, a “Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas: Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados” (CAPES, 2017c, p. 27). Vejamos que esse documento associa a eficiência da formação de bolsistas em mestres e doutores à quantidade de meses em que esses estudantes defendem suas dissertações e teses. Não há, nesse quesito, por exemplo, nenhum critério relacionado à formação teórico-prática para a docência oferecida aos bolsistas. Dessa forma, segundo a CAPES, o respeito aos prazos para a conclusão dos cursos é o único critério utilizado para avaliar a “eficiência da formação de mestres e doutores bolsistas”, e, conseqüentemente, para a classificação dos PPGDs em “muito bons”. Senão vejamos:

Muito Bom é o Programa de Pós-Graduação com um tempo para a titulação de até 30 meses para o mestrado e 48 meses para o doutorado; BOM o Programa de Pós-Graduação com um tempo para a titulação de até 36 meses para o mestrado e até 52 meses para o doutorado (CAPES, 2017c, p. 27).

É, pois, evidente que a pesquisa ocupa um espaço de destaque na pós-graduação *stricto sensu* em Direito no Brasil, em detrimento da formação para a docência, que permanece invisível institucionalmente. Isto é, pela análise dos documentos oficiais da CAPES, instituição responsável pela avaliação das IES, evidencia-se que a formação para a docência oferecida pelos cursos de mestrado e doutorado em Direito não passa pelo mesmo controle, fiscalização e incentivo da formação para a pesquisa, pois a avaliação dos Programas de Pós-graduação se dá, sobretudo, em razão da produtividade e da qualidade das pesquisas. Percebe-se que os critérios para avaliar a qualidade dos cursos, dos professores e dos discentes referem-se muito menos à qualidade da formação docente que à formação para a pesquisa. Cabe, então, questionar-nos sobre o lugar da formação de professores dos cursos de mestrado e de doutorado.

Ainda no Relatório de Avaliação, é apresentado um panorama dos PPGDs no Brasil, bem como são destacados os critérios utilizados para avaliar os mestrados e doutorados como “muito bons”, “bons”, “regulares”, “fracos” ou “insuficientes”. O documento é bastante extenso e, por si só, demandaria uma análise mais aprofundada em outro momento. Porém, considerando que buscamos analisar a formação para a docência



oferecida nos PPGDs, destacamos o seguinte trecho, que trata sobre a “coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular” (CAPES, 2017c, p. 21). O documento considera:

Muito Bom o curso que demonstrar (1) articulação e coerência entre disciplinas, projetos de pesquisa, linhas de pesquisa e áreas de concentração; (2) consistência entre as linhas de pesquisa, que devem manter organicidade entre si e uma forte ligação com a área de concentração; (3) relevância da temática das disciplinas, dos projetos de pesquisa, das linhas de pesquisa e das áreas de concentração, evitando repetição dos tradicionais “ramos” do Direito, que desconsidera qualquer problematização ou especificação crítica e (4) atualização e relevância dos programas e bibliografias das disciplinas; (5) adequação dos títulos das disciplinas com suas ementas. Nos cursos com duas áreas de concentração, é imprescindível que haja pontos de contato que unam as áreas de concentração. Nos cursos com três ou mais áreas de concentração a proximidade entre áreas de concentração não é fator determinante para o conceito. Em todas hipóteses devem ser observados os números mínimos de docentes por área de concentração e a consistência interna de cada área de concentração (CAPES, 2017c, p. 20).

O documento também fala de “distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa”, mas não detalha, nem conceitua o que seriam “atividades de formação”. Ademais, o que se observa é que o critério utilizado é baseado na participação de professores nessas atividades de formação, e não na de discentes nessas atividades. Nesse sentido, para a CAPES, é “MUITO BOM o programa no qual (1) a totalidade do Corpo Docente desenvolve atividades de pesquisa, orientação e formação no programa e (2) Docentes Colaboradores não assumam mais de 20% das orientações no Programa (...)” (CAPES, 2017c, p. 24). A avaliação, portanto, leva em consideração o engajamento de professores dos Programas em atividades de pesquisa, de orientação e de formação, e não a qualidade da formação oferecida aos alunos nesses cursos.

Percebe-se, assim, a partir da leitura desses documentos da CAPES, que a pesquisa é tomada como elemento central para o desenvolvimento e aprimoramento acadêmicos nos Programas de Pós-graduação.

Observe-se que a despeito de a Lei incumbir à pós-graduação *stricto sensu* a função de preparar os professores para a docência no Ensino Superior, o documento de Área de Direito e o Relatório da CAPES não mencionam a formação de professores como



objetivo dos cursos de mestrado e de doutorado. Fala-se em fomento e reconhecimento da pesquisa, em produção científica, em publicações etc., mas se esquece de tratar do fomento à docência, de reconhecimento e de formação do profissional docente.

3 A formação pedagógica no Programa de Pós-graduação em Direito Constitucional da UNIFOR (PPGDC/UNIFOR)

Neste tópico, lançaremos mão da análise do regimento interno do Programa de Pós-graduação em Direito Constitucional da UNIFOR (PPGDC/UNIFOR) e da Ficha de Avaliação Quadrienal (2017) da CAPES. O curso de mestrado em Direito Constitucional da UNIFOR está em vigência desde o ano de 1999; e o de doutorado, desde 2007. Atualmente, a nota de avaliação da CAPES é 6 (CAPES, 2017a). Vejamos, antemão, o que diz o art. 3º do Regimento Interno do PPGDC/UNIFOR, que elenca os objetivos dos cursos de mestrado e de doutorado:

Art. 3º. É objetivo do Programa proporcionar formação científica ampla e aprofundada no âmbito dos estudos jurídicos, devendo, para consecução de suas finalidades: I – qualificar Professores, pesquisadores e outros profissionais, com vista à capacitação de pessoal para a Universidade e outras instituições de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para a formação de Docentes universitários; II– estimular e desenvolver atividades de pesquisa científica; III – contribuir para o ensino, pesquisa e extensão, para conhecimento aprofundado dos problemas nacionais, com ênfase nas necessidades regionais; IV – aperfeiçoar a formação de bacharéis, cientistas e profissionais do Direito, com o objetivo de expandir qualitativamente a Ciência Jurídica e promover sua maior interação com a sociedade e os agentes jurídicos, contribuindo para a formação de recursos humanos especializados; e V – cooperar para a integração dos estudos jurídicos no processo de desenvolvimento social e econômico do país, em especial do estado do Ceará e da região Nordeste (UNIFOR, 2018, p .313, grifos nossos).

Pelo que se depreende da análise do Regimento Interno, a formação para a docência aparece como um dos objetivos do PPGDC, o que mostra adequação ao que dispõe ao art. 66, da LDB, o qual determina que a preparação para a docência far-se-á na pós-graduação *stricto sensu* (Brasil, 1996). Contudo, faz-se necessário observar quais são os mecanismos institucionais destinados à implementação desses objetivos. Segundo o art. 29, do Regimento Interno do PPGDC/UNIFOR:

Art. 29. Os cursos de mestrado e de doutorado deverão ter, respectivamente, no mínimo, 24 (vinte e quatro) e 48 (quarenta e oito) créditos em atividades de ensino e pesquisa. §1º Das 24 (vinte e quatro) unidades de créditos em disciplinas, exigidas para o



mestrado, 12 (doze) serão obtidos dentre as disciplinas obrigatórias comuns, às duas áreas de concentração e dentre as específicas de cada área de concentração para qual o acadêmico foi aprovado. Os outros doze créditos (4 disciplinas) serão obtidos diante das disciplinas eletivas, escolhidas pelo acadêmico, mediante opinião do Professor Orientador e de iniciação à docência. Para o Doutorado são exigidos dos 48 (quarenta e oito) unidades de créditos, dos quais 12 (doze) são obtidas em disciplinas obrigatórias na área de concentração do acadêmico e 36 (trinta e seis) em disciplinas eletivas, assim em outras atividades previstas pelo Programa (UNIFOR, 2018, p. 326).

Perceba-se que os estudantes devem, segundo esses dispositivos, cumprir uma carga horária mínima em disciplinas obrigatórias e optativas nos cursos de mestrado e de doutorado. No Regimento Interno do PPGDC/UNIFOR, estão elencadas todas as disciplinas, obrigatórias e optativas, que são distribuídas de acordo com as áreas de concentração⁵.

As disciplinas obrigatórias para as duas áreas de concentração são Epistemologia Jurídica (03 créditos) e Didática do Ensino Jurídico (03 créditos). A incorporação dessa última disciplina ao corpo das disciplinas obrigatórias representa uma significativa mudança, pois, como percebeu Angelo (2015), essa disciplina não era obrigatória, no período em que fora realizada a penúltima Avaliação da CAPES, em 2013. Quanto às disciplinas optativas⁶, o art.33, §1º, do Regimento Interno apenas dispõe que “o aluno deve cursar pelo menos 50% (cinquenta por cento) das disciplinas eletivas integrantes da sua área de concentração” (UNIFOR, 2018, p. 328). Ademais, segundo outro dispositivo:

Art. 32. São atividades obrigatórias para o Corpo Docente, independentes de atribuição de créditos, a participação em Grupos de Pesquisa credenciados junto ao Diretório de Grupos do CNPq, bem como em outras atividades didático-pedagógicas estabelecidas pela Coordenação do Programa (UNIFOR, 2018, p. 328).

Note-se que o Regimento Interno do PPGDC/UNIFOR, em seu art. 3º, estabeleceu como objetivo principal “proporcionar formação científica ampla e aprofundada no âmbito dos estudos jurídicos” (UNIFOR, 2018, p. 313) por meio também da qualificação e da formação de professores universitários. Ocorre que pelo que se observa da análise desse documento, a formação para a docência não foi tratada do mesmo modo como a formação para a pesquisa, fato que confirma a preferência na pós-graduação *stricto sensu* em Direito, no Brasil, pela formação para a pesquisa em detrimento da formação para ensino (Oliveira, 2010). Há alguns elementos que fundamentam essa constatação.



O primeiro deles é a disposição das disciplinas do PPGDC/UNIFOR. No mestrado, por exemplo, o estudante tem de cursar 24 créditos (equivalentes a 8 disciplinas de 3 créditos cada); no doutorado, o estudante tem de cursar 48 créditos (equivalentes a 16 disciplinas de 3 créditos, cada). No curso de mestrado, são 4 disciplinas obrigatórias - cujos conteúdos são especialmente teórico-jurídicos -, e apenas uma delas é destinada à formação de professores.

Quanto às outras disciplinas, as optativas (4), pelo menos 50% delas, isto é, duas (2), devem ser correlatas à área de pesquisa do estudante. Em suma, o estudante de mestrado tem de necessariamente cursar do total de 8 (oito) disciplinas de seu curso, pelo menos, 6 (seis) disciplinas referentes à sua área de concentração de pesquisa, enquanto que as outras 2 (duas) poderão ser escolhidas livremente dentre as outras optativas. Isto é, a formação para o exercício da docência torna-se uma faculdade para a IES que têm programas de pós-graduação *stricto sensu* e para os seus estudantes (Oliveira, 2010).

Ressalte-se também que das 36 (trinta e seis) disciplinas ofertadas pelo PPGDC/UNIFOR há apenas duas disciplinas referente à discussão sobre a docência no Ensino Superior, a “Didática no Ensino Superior” (obrigatória) e “Estágio de Docência” (optativa). O Regimento Interno do PPGDC/UNIFOR dispõe sobre a o Estágio de Docência nos arts. 36 e 37:

Art. 36. *Os discentes do Programa beneficiários de bolsas fornecidas por órgãos de fomento à pesquisa deverão participar do Programa de Estágio de Docência da UNIFOR, que se caracteriza pelo exercício de atividades didático-pedagógicas em disciplinas da graduação, sob a supervisão e avaliação, sempre que possível, dos seus respectivos orientadores, devendo obedecer aos critérios e procedimentos estabelecidos nas normas da UNIFOR e do órgão de fomento respectivo (UNIFOR, 2018, pp. 330-331, grifos nossos).*

Esse dispositivo determina que os estudantes que recebem bolsa de agências de fomento à pesquisa devem participar de Estágio de Docência, porém há outro dispositivo que desobriga os estudantes que não recebem bolsa de participarem da disciplina de Estágio de Docência. O art. 37, aliás, impõe restrições à participação dos estudantes que não recebem bolsas de agências financiadoras nas disciplinas de Estágio de Docência:



Art. 37. Os discentes do Programa que não são beneficiários de bolsas fornecidas por órgãos de fomento à pesquisa podem participar do Estágio de Docência, desde que atendam aos seguintes requisitos:

I – obter a concordância do Orientador por escrito;

II – não ter pendências financeiras e/ou acadêmicas com o Programa.

Parágrafo Único – O Estágio de Docência conferirá ao Discente 3 (três) créditos por semestre e só poderá ser realizado em 1 (um) semestre para o Mestrado e em 2 (dois) semestres para o Doutorado (UNIFOR, 2018, pp. 330-331).

Portanto, há dois requisitos que os estudantes não beneficiários de bolsa de incentivo à pesquisa devem preencher para poder pleitear a participação na disciplina de estágio de docência, quais sejam: a) precisam obter a concordância do orientador, por escrito; não ter pendências financeiras com a IES e; não ter pendências acadêmicas com o PPGDC/UNIFOR. Observe-se ainda que o Estágio de Docência só pode ser realizado em, no máximo, um semestre pelos estudantes de mestrado; e em dois, pelos estudantes de doutorado.

Por fim, é importante destacar que não há, na Avaliação Quadrienal de 2017 (CAPES, 2017a), nenhuma informação sobre a quantidade de egressos do PPGDC-UNIFOR que, atualmente, trabalham como professores. Contudo, na Avaliação Trienal de 2013, foram levantados dados sobre isso, os quais são relevantes para pensarmos sobre os caminhos seguidos pelos estudantes. Segundo esse documento, em 2010, 60% dos egressos dos cursos de mestrado e doutorado em Direito Constitucional da UNIFOR atuavam como docentes; em 2011, 42%; e, em 2012, 50% eram professores (CAPES, 2013a, p. 2)⁷. A partir desses dados, fazemos uma provocação sobre o tipo de formação para a docência que é oferecida no âmbito do PPGDC, pois

na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudo em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento sobre científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula (Pimenta & Anastasiou, 2010, p. 37).

Esses dados são consideráveis e mostram que a maioria dos estudantes que cursou mestrado ou doutorado no PPGDC/UNIFOR iniciou ou continuou a atuar profissionalmente como docente; evidenciam também que muitos estudantes, a despeito de terem cursado pós-graduação *stricto sensu*, um espaço marcado pela



formação para a pesquisa (Oliveira, 2010), direcionam-se para a atuação como professores universitários.

4 A formação pedagógica no Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Federal do Ceará (PPGD/UFC)

Neste tópico, lançaremos mão da análise do regimento interno do Programa de Pós-graduação em Direito da UFC (PPGD/UFC) e da Ficha de Avaliação Quadrienal (2017) da CAPES. O curso de mestrado em Direito da UFC está em vigência desde o ano de 1977; e o de doutorado, desde 2011. Atualmente, a nota de avaliação da CAPES é 4 (CAPES, 2017b). O art. 3º do Regimento Interno do PPGD/UFC enuncia que “é objetivo do Programa possibilitar a competência científica e profissional dos graduados, desenvolvendo e aprofundando aptidões para a pesquisa, o ensino e extensão e para as profissões qualificadas.” (UFC, 2015, p. 1). Este dispositivo diz qual são os objetivos da pós-graduação *stricto sensu*, sem fazer menção aos instrumentos a serem utilizados para a obtenção dos resultados, especialmente no que tange à formação para a docência.

Os arts. 4º e 5º do Regime Interno do PPGD/UFC dispõem sobre a integralização curricular e estabelecem o tempo máximo de conclusão dos cursos:

Art. 4º O Curso de Mestrado terá duração máxima de 24 (vinte e quatro) meses, excepcionalmente prorrogáveis por mais 03 (três) meses, pressupondo a integralização de, no mínimo, 30 (trinta) créditos, dos quais 06 (seis) referentes às atividades de dissertação.

Art. 5º O Curso de Doutorado terá duração máxima de 48 (quarenta e oito) meses, excepcionalmente prorrogáveis por mais 06 (seis) meses, pressupondo a integralização de, no mínimo, 60 (sessenta) créditos, dos quais 12 (doze) referentes às atividades relativas à tese (UFC, 2015, p. 1).

Esses dispositivos tratam da obrigatoriedade de os estudantes cursarem um número mínimo de créditos referente a atividades de pesquisa. As disciplinas são distribuídas em “disciplinas da área de concentração”⁸ e em “disciplinas propedêuticas”, segundo art. 23 do Regimento interno⁹ (UFC, 2015, p. 10-11). Ocorre, entretanto, que o texto do Regimento Interno apresenta algumas contradições e lacunas, o que dificultou bastante sua compreensão.

A partir da leitura do Regimento Interno do PPGD/UFC, verificamos que todas as disciplinas teóricas - da área de concentração e das propedêuticas – são optativas, e



que as únicas atividades obrigatórias para os estudantes de mestrado são o seminário de integração, a proficiência em um idioma estrangeiro, o estágio de docência I (com 64h), a qualificação e a dissertação. Já para os estudantes de doutorado, são os estágios de docência II e III (de 64h/a, cada), a proficiência em língua estrangeira, o seminário de integração, a qualificação e a Tese (UFC, 2015, p. 16-17). Como se vê, a maior parte das atividades obrigatórias é destinada a atividades de pesquisa, e, de forma muito incipiente, se direciona à formação pedagógica. A esse respeito, a única disciplina teórica –optativa, aliás- oferecida pelo PPGD-UFC direcionada à formação de professores, “Metodologia do ensino jurídico”, tem apenas 32 horas/aula de carga horária (2 créditos), diferentemente das outras disciplinas teóricas, que têm 64 horas/aula (4 créditos), o que revela o descompasso existente entre a formação para a pesquisa e a formação para a docência oferecida no PPGD-UFC¹⁰.

Note-se que a escolha das disciplinas é feita em razão da sua adequação à pesquisa realizada pelo estudante na pós-graduação; enquanto que a preparação teórico-metodológica para o exercício da docência depende, sobretudo, de um interesse pessoal em tornar-se professor, o que evidencia uma falha na aplicação do disposto na LDB, em seu art. 66.

Constata-se, novamente, que a formação de professores nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* ocorre facultativamente (Oliveira, 2010), na medida em que à formação para pesquisa são dedicadas disciplinas e atividades obrigatórias; enquanto que à formação para a docência é permeada por uma concepção voluntarista, em que cabe ao estudante escolher se quer ou não se formar professor. Uma das consequências da lacuna existente quanto à formação pedagógica é o despreparo para o exercício da docência. Dessa forma, ingressando na sala de aula sem embasamento teórico e prático sobre a docência, levando apenas os saberes da experiência (Therrien, 2002; Tardif, 2010), “os professores recebem ementas prontas, planejam individual e solitariamente, e é nesta condição – individual e solitariamente- que devem se responsabilizar pela docência exercida” (Pimenta & Anastasiou, 2010, p. 37).

Considerações finais

Iniciamos este trabalho analisando os documentos da CAPES que avaliam os cursos de mestrado e de doutorado em Direito, e percebemos que em nenhum momento se levou em consideração a formação destinada à docência oferecida nos PPGDs. Pelo contrário, o enfoque da avaliação da CAPES está, sobretudo, na averiguação da qualidade das pesquisas e da produtividade dos professores e dos estudantes. As



disciplinas dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, aliás, são avaliadas segundo sua adequação às linhas de pesquisa e às áreas de concentração dos PPGDs.

Os Programas de Pós-graduação em Direito Constitucional da Universidade de Fortaleza e em Direito da Universidade Federal do Ceará se adequam ao que dispõe a CAPES, uma vez que direcionam a formação no mestrado e no doutorado, sobretudo, à formação de pesquisadores. Em ambos, há forte privilégio da pesquisa em detrimento da docência, o que se percebe quando se vê que há apenas uma disciplina teórica e uma disciplina prática referente à formação para a docência nesses Programas. No PPGD-UNIFOR, essa disciplina teórica é obrigatória, porém, a disciplina de estágio de docência é facultativa, salvo para os bolsistas da CAPES. Por outro lado, no PPGD-UFC, o estágio de docência é uma atividade obrigatória, porém a única disciplina teórica dedicada à docência é facultativa.

Em um caso, na UNIFOR, os estudantes têm de cursar uma disciplina teórica para se refletir sobre a docência, mas lhes é facultado (salvo para os bolsistas) cursar uma disciplina prática, que lhes permitiria cotejar a teoria e a prática da sala de aula. No outro, na UFC, os estudantes têm de cursar uma disciplina “prática” - que, muitas vezes, tem uma forma e um conteúdo muito flexíveis -, sem que tenham tido nenhuma formação teórica prévia sobre a docência.

Partindo da realidade analisada nos PPGD em Direito do Ceará, podemos afirmar que o que há de comum entre esses dois contextos é um desequilíbrio entre formação para pesquisa e para a docência, e um deslocamento entre teoria e prática pedagógica. Evidentemente, esse desequilíbrio tem níveis diferentes, a depender de cada um desses contextos. Porém, pensamos que talvez seja bem mais grave o caso do PPGD da UFC, pela não obrigatoriedade de uma disciplina teórico-pedagógica e pela falta de estruturação e organização do modo de funcionamento dos Estágios de Docência.

Com esta análise, concluímos que a formação oferecida nos PPGDs da UNIFOR e da UFC é, ainda que em medidas diferentes, insuficiente para proporcionar uma formação de professores adequada, pois se destina quase que exclusivamente à pesquisa, e pouco à reflexão e à prática da docência. Dito isso, destaca-se, nesses contextos, a ausência de um preparo articulado entre teoria e prática pedagógica, fundamental ao exercício da profissão de professor, fato que compromete significativamente a profissionalização e a construção de identidades docentes, assim como a qualidade do ensino oferecido nos cursos de Direito no Brasil.



Notas

¹Trabalho apresentado no XXXII Congresso Internacional da Associação Latino-Americana de Sociologia (ALAS), GT 23: Sociología de la educación, políticas educativas y deporte, Lima, Peru, de 01 a 06 de dezembro de 2019.

²Essa parte é dividida em: a) tendências, apreciações, orientações, diagnóstico da área (incluindo a distribuição dos PPGs por região, nota e modalidade); e b) a interdisciplinaridade na área (CAPES, 2019, p. 1).

³Essa parte é dividida em: a) inovações, transformações e propostas; b) adoção da autoavaliação como parte da avaliação dos PPGs; c) planejamento dos PPGs da área no contexto das instituições de ensino superior; Perspectivas de impacto dos PPGs da área na sociedade; d) perspectivas do processo de internacionalização dos PPGs; e) perspectivas de redução de assimetrias regionais e intrarregionais; f) visão da área sobre fusão, desmembramento e migração de PPGs; g) visão da área sobre a modalidade à distância; h) visão da área sobre a modalidade profissional (especialmente o nível de doutorado); i) medidas de indução de interação com a educação básica ou outros setores da sociedade; j) visão da área sobre formas associativas; e k) visão da área sobre mecanismos de solidariedade (Minter/Dinter e Turma Fora de Sede) (CAPES, 2019, p. 1).

⁴“Neste documento, que possui caráter descritivo e orientativo, apresentam-se a visão da Área para temas como: (a) o estado-da-arte da Área e seus programas; (b) a visão da Área sobre planejamento e autoavaliação; (c) a inserção social dos programas; (d) a questão da internacionalização dos programas; (e) o exame das assimetrias e desigualdades regionais e dentro das unidades federadas; (g) as orientações da Área sobre temas como fusão, fragmentação e migração de PPGs; cursos na modalidade à distância; cursos na modalidade profissional (especialmente o nível de doutorado); medidas de indução de interação com a educação básica ou outros setores da sociedade; as formas associativas e os mecanismos de solidariedade” (CAPES, 2019, p. 3).

⁵O art. 27 do Regimento do PPGDC dispõe sobre a divisão das áreas de concentração e sobre a divisão das linhas de pesquisa. Vejamos: Art. 27. Programa é constituído por 2 (duas) áreas de concentração, com as seguintes linhas de pesquisa respectivas: I – para a Área de Concentração de Direito Constitucional Público e Teoria Política, as linhas de pesquisa são: a) Direitos Humanos; b) Estado Democrático de Direito no Brasil; c) Teoria da Democracia; II – para a Área de Concentração de Direito Constitucional nas Relações Privadas, as linhas de pesquisa são: a) Direito



Constitucional nas Relações Jurídicas Patrimoniais; b) Direito Constitucional nas Relações Jurídicas Existenciais (UNIFOR, 2018, p. 325).

⁶ Estas são todas as 23 (vinte e três) disciplinas optativas oferecidas pelo PPGDC/UNIFOR: Art. 29, §1º, II – São específicas para a Área de Concentração de Direito Constitucional Público e Teoria Política, do Mestrado e Doutorado: a) Direitos e Garantias Fundamentais; b) Teoria da Democracia; c) Hermenêutica Constitucional; d) Teoria do Poder; e) Teoria da Justiça; f) Teoria Constitucional Tributária. III – São específicas para a Área de Concentração de Direito Constitucional nas Relações Privadas, do Mestrado e Doutorado: a) A proteção da personalidade na sociedade das incertezas; b) Autonomia e Direito Privado na Constituição; c) Dimensão funcional do Direito Civil: autonomia privada; contratos e propriedade; d) Direito das organizações empresariais; e) Relações negociais na Sociedade da Informação; f) Relações de trabalho e regulação g) Regulação, Econômica e Mercado IV – São disciplinas para as duas Áreas de Concentração de Direito Mestrado e Doutorado: Constituição Estado e Economia; Democratização e Controle do Poder Judiciário; Direito Ambiental: Sustentabilidade dos Recursos Hídricos; Direito Constitucional Comparado Latino-Americano; Direito dos danos na sociedade de risco; Teoria e Prática Contemporânea dos Direitos Culturais; Estrutura Constitucional do Estado Federal; Filosofia do Direito; Fundamentos Sociológicos do Direito e do Estado; Instituições de Direito Processual; Jurisdição Constitucional; Mediação e Arbitragem no Estado Democrático; Metodologia da pesquisa em Direito; Multiculturalismo e Direitos Humanos; Ordem Constitucional Econômica e Relações Internacionais; Pensamento Constitucional Brasileiro; Posse e Conflitos Agrários; Previdência privada complementar, riscos e seguros; Princípios Constitucionais da Administração Pública; Processo, Garantismo e estado Democrático de Direito; Seminários Especiais; Teoria da Constituição; e Teoria Geral do Negócio Jurídico (UNIFOR, 2018, p. 326-327).

⁷ Quanto aos egressos do PPGD-UFC, a Ficha de Avaliação de 2017 (CAPES, 2017b) não diz exatamente quantos ex-alunos atualmente são professores, apenas destaca que: “Desde a primeira turma de doutorandos em 2013, três egressos do programa foram aprovados em concursos públicos para professor da UFC e outros dois estão ministrando aulas em Cursos de Graduação de Universidades privadas. O programa de mestrado também já formou muitos professores, inclusive seu próprio coordenador. Além disso, concluíram seu mestrado na UFC ministros do STJ, juízes, procuradores da república e outros profissionais. Quanto a obras de relevância, deve-se destacar que a



obra de um dos professores fundamentou a edição da Súmula Vinculante 24, do STF” (CAPES, 2017b, p. 7).

⁸ O Regimento Interno do PPGD/UFC dispõe sobre a área de concentração e sobre as linhas de pesquisa: Art. 22. Os Cursos de Mestrado Acadêmico e Doutorado em Direito, com área de concentração em “Constituição, Sociedade e Pensamento Jurídico”, se desdobram em três linhas de pesquisa: Direitos Fundamentais e Políticas Públicas, Ordem Constitucional, internacionalização e sustentabilidade e “Relações Sociais e Pensamento Jurídico” (UFC, 2015, p. 10).

⁹ Segundo o art. 23 do Regimento Interno do PPDG/UFC, as disciplinas são divididas quanto à área de concentração e quanto às disciplinas propedêuticas. I - Disciplinas Da Área De Concentração: A) Teoria dos Direitos Fundamentais - 64h; B) Controle Social das Finanças Públicas - 64h; C) Direitos das Relações Internacionais e Contemporaneidade - 64h; D) Direitos Fundamentais do contribuinte - 64h; E) Direito Político na Ordem Constitucional - 64h; F) Direito Administrativo e a Tutela Jurídica dos Direitos Fundamentais - 64h; G) Ordem Jurídica e Econômica na Perspectiva dos Direitos Fundamentais - 64h; H) Teoria da Cidadania – 64h; I) Direitos da Personalidade – 64h; J) Direitos Sociais na perspectiva dos Direitos Sociais – 64h; K) Meio Ambiente, Sustentabilidade e Direitos Fundamentais – 64h; L) Proteção Internacional do Meio Ambiente – 64h; M) História do Direito e do Pensamento Jurídico – 64h; N) Estudos do Imaginário Jurídico – 64h. II - Disciplinas Da Área Propedêutica: A) Filosofia do Direito - 64h; B) Sociologia do Direito e do Estado - 64h; C) Teoria Geral do Direito - 64h; D) Metodologia do Ensino Jurídico - 32h; E) Hermenêutica Constitucional - 32h; F) Pesq. Jurídica e Elaboração de Tese e Dissertação - 32h; G) Filosofia do Estado - 64h; H) Teoria da Argumentação - 32h; I) Epistemologia Jurídica – 64h (UFC, 2015, p. 10-11).

¹⁰ Enfrentamos diversos obstáculos para encontrar informações no Regimento Interno e no sítio eletrônico do PPDG/UFC. Pela análise dos documentos que lemos, verificamos que as únicas disciplinas destinadas à formação pedagógica são as disciplinas de Estágio Docente e de Metodologia do Ensino Superior, as quais valem dois créditos cada, que são equivalentes a 32h/a, sendo apenas aquela obrigatória. Não encontramos nenhuma outra informação sobre o modo de funcionamento dessas disciplinas.

Referências

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2019). *Documento de Área 2017*. Brasília, DF: CAPES.



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2013). *Ficha de Avaliação do Programa de Pós-graduação em Direito Constitucional da Universidade de Fortaleza*. Brasília, DF: CAPES.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2017a) *Ficha de Avaliação do Programa de Pós-graduação em Direito Constitucional da Universidade de Fortaleza*. Brasília, DF: CAPES.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2017b). *Ficha de Avaliação do Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Federal do Ceará*. Brasília, DF: CAPES.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2017c). *Relatório de Avaliação 2017*. Brasília, DF: CAPES.

Demo, P. (2005). *Educar pela pesquisa*. (7ª ed.). Campinas, SP: Autores Associados.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, seção I.

Oliveira, J. F. (2010). *A formação dos professores dos cursos de Direito no Brasil: A pós-graduação stricto sensu*. (Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil). Disponível em <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10236>

Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. C. (2010). *Docência no ensino Superior*. (4ª ed.). São Paulo, SP: Cortez.

Severino, A. J. (2004). A docência no ensino superior: construindo e compartilhando o conhecimento. *Claretiano – Revista do Centro Universitário*, (4), 7-16.

Tardif, M. (2010). *Saberes docentes e formação profissional*. (11ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Therrien, J. (2002). O saber do trabalho docente e a formação do professor. In Shigunov Neto, A. & Maciel, L.S.B. (Eds.). *Reflexões sobre a formação de professores* (pp. 103-114). Campinas, SP: Papirus.

Universidade de Fortaleza. (2018). *Regimento Interno do Programa de Pós-graduação stricto sensu em Direito Constitucional*. Fortaleza, CE: UNIFOR.

Universidade Federal do Ceará. (2015). *Regimento Interno do Programa de Pós-graduação em Direito*. Fortaleza, CE: UNIFOR.

Weber, S. (2007). Formação docente e projetos de sociedade. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE)*, 23(2), 181-198. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19125/11120>



Formação de professores e professoras de Educação Física: dialogando com os estudos decoloniais

Rita Oliveira e Silva

Resumo

A partir da reflexão que considera a diferença cultural como tema importante a ser pensado e trabalhado para o alcance de uma educação de qualidade e entendendo a Educação Física como área e campo de intervenção diferenciado de muitas outras disciplinas escolares, o presente estudo tem como objetivo discutir de que forma um curso de Licenciatura em Educação Física lida com a diferença cultural. “O que posso fazer pelos/as estudantes enquanto professora de Educação Física, que seja significativo para suas vidas, sem abandonar os conteúdos específicos da disciplina?” vem a ser a questão que fomenta estas reflexões. Para a realização da pesquisa utilizei como metodologia o Estudo de Caso do tipo etnográfico. Foram realizadas entrevistas com docentes e discentes da instituição e também foram observadas durante dois semestres letivos as aulas de cinco disciplinas do curso. Utilizo como referencial teórico os estudos de Vera Candau para refletir sobre a interculturalidade e de Catherine Walsh para dialogar sobre interculturalidade crítica e brechas decoloniais. Constatado que a diferença cultural é discutida no curso a partir de iniciativas isoladas dos e das docentes. Reflito que as perspectivas intercultural e decolonial possam impregnar o campo da Educação Física rumo a uma prática mais igualitária.

Palavras chave: formação de professores, educação física, estudos decoloniais.

Introdução

Como professora de Educação Física procuro compreender de que forma esta disciplina escolar pode contribuir para uma vivência pedagógica mais igualitária, onde todos e todas possam ser contemplados a partir de seus anseios e necessidades. Minha prática docente ao longo dos anos tem apontado para o seguinte questionamento: o que posso fazer pelos meus estudantes, que seja significativo para suas vidas, sem abandonar os conteúdos e práticas específicos da disciplina?

A formação inicial parece não contribuir para a resposta a este questionamento. De acordo com Tardif (2012), a mesma vem sendo marcada pelo predomínio dos saberes disciplinares, saberes estes produzidos sem nenhuma ligação com a ação profissional. O autor adiciona ainda que educadores e pesquisadores se apresentam como dois



grupos cada vez mais distintos, destinados simultaneamente a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si. No sistema escolar esta separação já se encontra bem caracterizada uma vez que os saberes docentes parecem residir unicamente na competência técnica e pedagógica para transmitir saberes elaborados por outros grupos.

A partir do contexto acima, focalizo questões relacionadas à Educação Física, entendendo a mesma como integrante da educação geral de todo/a educando/a desde a Educação infantil até o Ensino médio. Acredita-se que ela tenha características diferenciadas dos outros campos do conhecimento, pois em suas aulas os indivíduos parecem estar mais livres das limitações impostas pelas carteiras, cadeiras, mesas e salas escolares.

Entretanto, se por um lado a Educação Física representa este espaço potencialmente transformador e diferenciado na educação escolar, por outro, tem sido estruturada por uma visão competitiva, deixando-se, não raro, penetrar por perspectivas hegemônicas de uma sociedade que privilegia modelos padronizados de corpo, êxito e individualismo.

Para Neira (2007), a prática pedagógica do campo da Educação Física tem apresentado um grande vínculo com interpretações instrumentais do movimento humano, o que caracterizaria seu ensino pela transmissão e reprodução de padrões preestabelecidos, retirados de elementos culturais específicos (esportes), o que desencadeia a rejeição pelas diferenças técnicas dos alunos ou ainda, o desenvolvimento de habilidades motoras (educação do movimento) e perspectivas (educação pelo movimento) voltadas para o desempenho, para o mérito e para o lazer funcional.

Cabe salientar que diversas tendências pedagógicas marcam a história da Educação Física brasileira e influenciam, até os dias de hoje, a prática docente deste educador. As tendências higienista, militarista e competitivista fazem parte do cotidiano de atuação do campo da Educação Física, com suas práticas disciplinadoras, exclusivistas e elitistas. Porém, não podemos ignorar que o público recebido na escola brasileira, principalmente na escola pública, advém, em sua maioria, de classes populares, apresentando diferentes histórias e distintas construções culturais. Estas histórias muitas vezes não contemplam experiências de vitória e sucesso, no que diz respeito à prática de esportes e por que não dizer, nos diversos campos da vida social.

Desta forma, reflito que os cursos formadores de professores/as de Educação Física possam contemplar questões ligadas à diferença cultural, no intuito de fornecer aos/às



futuros/as docentes pistas para se trabalhar com as múltiplas identidades presentes em nossa sociedade e em nossas escolas.

A partir da discussão da problemática apresentada, o presente estudo tem como objetivo identificar de que forma as questões acerca da diferença cultural são discutidas no curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade Federal.

Percurso Metodológico

A pesquisa se configura como um estudo de caso do tipo etnográfico, pois o mesmo enfatiza o conhecimento do singular, se voltando para a instituição escolhida como objeto. De acordo com André (2005),

Para que seja reconhecido como um estudo de caso etnográfico é preciso, antes de tudo, que enfatize o conhecimento do singular e adicionalmente que preencha os requisitos da etnografia. Geralmente o caso se volta para uma instância em particular, seja uma pessoa, uma instituição, um programa inovador, um grupo social (André, 2005, p.24).

O estudo de caso oferece algumas vantagens, se comparado a outras formas de pesquisa. O mesmo fornece uma visão aprofundada e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis. Também tem a capacidade de retratar situações reais, sem prejuízo de sua complexidade e dinâmica usual.

No intuito de compreender mais profundamente a realidade estudada, procurei contar com alguns elementos que a Antropologia nos oferece para analisar uma determinada situação e/ou comunidade: relativizar, refletindo acerca da importância de se enxergar o mesmo fenômeno sob diferentes pontos de vista; ultrapassar estereótipos procurando compreender a diferença e especificidade do universo social estudado; ter uma atitude de estranhamento frente à realidade analisada, ou seja, desenvolver determinado potencial para compreender diferentes formas de sentir, pensar e agir (Oliveira, 2006).

O processo de estranhar o familiar se torna possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos e situações (Velho, 1978).

Para a realização do presente estudo foram escolhidas para observação, disciplinas que indicavam em suas ementas, questões concernentes à diferença cultural e/ou questões ligadas diretamente à prática da Educação Física no ensino formal: "Educação Física



na Educação Infantil”, “Educação Física no Ensino Fundamental”, “Educação Física e sociedade”, “História da Educação Física” e “Educação Física e Ludicidade”. Também foram realizadas entrevistas com seis docentes e dezesseis discentes.

Educação Física, formação de professores e educação intercultural: diálogos possíveis?

Conforme o sinalizado por Barbosa-Rinaldi (2008), os estudos atuais sobre formação de professores apontam para a grande tendência dos cursos de licenciatura formarem docentes despreparados para lidar com a maioria das situações que ocorrem na atuação profissional, pois recebem uma formação instrumentalizadora e permeada na racionalidade técnica. Sendo assim, os futuros educadores não são preparados para terem autonomia quanto à aquisição e produção de conhecimento e muito menos, em como lidar com ele na prática docente.

Mendes (2005) nos mostra que esta formação é primordialmente marcada pelo predomínio de disciplinas biomédicas e esportivas, evidenciando os valores hegemônicos. O autor adiciona que o currículo da Educação Física se apresenta essencialmente construído com conteúdos do esporte ou a ele ligados, com alto cunho competitivo e também com uma grande preocupação em fazer com que a área se torne um celeiro de talentos para o esporte, a nível nacional, em detrimento da democratização da mesma.

Faria Júnior (*apud* Pires, 2006) salienta que o currículo de Educação Física teve sete anos de atraso com relação à legislação e trinta anos às demais licenciaturas, no que diz respeito à inserção das disciplinas pedagógicas efetivamente. Isso nos parece suficiente para compreender uma possível dificuldade dos egressos dos cursos de Licenciatura em Educação Física, em lidar com as diferentes realidades encontradas nas escolas.

Na prática da Educação Física, a supervalorização de algumas técnicas corporais (futebol, basquetebol, handebol e voleibol), em detrimento de outras (as danças regionais, a capoeira, as brincadeiras populares) gera uma limitação assustadora das ações pedagógicas na escola e desta forma, discentes veem desprezadas suas bagagens culturais. A riqueza de conteúdos que poderiam ser explorados para um amplo conhecimento da história e da formação cultural brasileira é ignorada e, portanto, desconhecida por muitos estudantes e professores de Educação Física (Araújo & Molina Neto, 2008).



Salientando ainda a discussão trazida por Araújo & Molina Neto (2008), a inserção das discussões acerca das questões étnicas se apresenta de forma problemática no campo da Educação Física uma vez que inexistem textos didático-pedagógicos e há poucas atividades de formação permanente para os/as docentes sobre esse tema. O currículo é formulado e proposto com base nas relações de poder e exclusão, constituídas no contexto social e político da sociedade hodierna.

Para Oliveira & Daolio (2011) o debate sobre a diversidade cultural no campo da Educação Física é recente, ou seja, para estes autores, esta temática começou a ser discutida pelos/as especialistas da área na década de 1980. Neste período, a Educação Física, marcada pela inserção das ciências humanas em seu cenário acadêmico, experimentou uma crise epistemológica que culminou com uma maior abrangência da visão da área e sua intervenção pedagógica na escola.

Foi a partir da década de 1980 que o enfoque biológico até então predominante, passou a ser questionado. Um novo entendimento trazia a ideia de que os seres humanos não constituíam somente um corpo biológico, mas também social e cultural. Na década de 1990 ao entrar em cena a discussão sobre o termo cultura, a reflexão acerca da existência das diferenças pareceu tomar força.

Daolio (2004) afirma que o termo cultura parece definitivamente fazer parte da Educação Física, discussão que se apresentaria como impensável nas décadas passadas. Depois do predomínio das ciências biológicas nas explicações do corpo, da atividade física e do esporte por parte da Educação Física, estas se apresentam divididas a partir dos conhecimentos provindos de áreas como a antropologia social, a sociologia, a história a ciência política, entre outras. Afirma ainda que

[...] “cultura” é o principal conceito para a educação física, porque todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos. O profissional de educação física não atua sobre o corpo ou com o movimento em si, não trabalha com o esporte em si, não lida com a ginástica em si. Ele trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humanos, historicamente definidas como jogo, esporte, dança, luta e ginástica (Daolio, 2004, p.2).

Reflito que a discussão acerca do termo cultura tenha se apresentado como um “divisor de águas” para a discussão da prática da Educação Física na escola, porém a discussão acerca da diferença cultural nas instituições escolares e na formação de docentes



necessita caminhar para a efetivação de um olhar onde o diálogo entre os diferentes grupos sociais seja possível, não permitindo assim a formação de novos reducionismos e binarismos. Desta forma, entendo a educação intercultural como a perspectiva que nos aponta caminhos para a resignificação das práticas escolares de Educação Física, enxergando as diferenças culturais e permitindo que o processo de ensino-aprendizagem ocorra coletivamente, entendendo que o/a educando/a também tem algo a ensinar, a partir de sua cultura.

Segundo Candau (2010), a educação intercultural é confrontada com as visões diferencialistas que visam processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas. Procura superar a versão essencialista das mesmas e parte da afirmação de que na nossa sociedade, os processos de hibridização cultural são intensos e geradores da construção de identidades móveis, abertas e em permanente construção. É ainda consciente dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais e não desvincula as questões da diferença e da desigualdade presentes na realidade contemporânea.

Para Oliveira & Daolio (2011), a educação intercultural trata-se de um movimento em prol do aprender com o diferente e com ele produzir de forma coletiva. Não para descartá-lo, nem para supervalorizar determinada cultura, inferiorizá-lo ou subjugar-lo, mas para a efetivação de um diálogo igualitário, no qual diferentes vozes sejam ouvidas. Adicionam que a possibilidade de enfrentamento das desigualdades de oportunidades, estereótipos, preconceitos e sectarismos, ainda diluídos nos cotidianos escolares, dado pela perspectiva intercultural de educação, aponta para outro tipo de relação social escolar: o compartilhar democrático, pautado pelo diálogo mútuo entre diferentes perspectivas.

Pineda (2009) diz ainda que a educação intercultural não é espontânea e nem tão pouco automática, ela é fruto de um processo dialógico permanente que produz equidade, justiça, inclusão, igualdade e diferença. Para a autora a educação intercultural significa uma *“re-educação para atrever-se a pensar e a sentir, de novo, à luz de outras tradições culturais”* (p.110).

Walsh (2009) acrescenta que a interculturalidade crítica permite considerar a construção de novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais. A autora propõe



[...] a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras (Walsh, 2009, p.25)

Entendo a perspectiva intercultural crítica como aquela que pode oferecer subsídios para a prática de uma Educação Física mais igualitária, onde os diferentes conteúdos possam ser contemplados e experimentados, permitindo assim a realização de aulas onde a diferença cultural possa ser valorizada. Sendo a formação inicial de educadores/as um momento crucial para que os/as futuros/as docentes possam despertar para as questões da diferença cultural e acerca das relações de poder existentes na nossa sociedade, esta etapa de formação necessita acompanhar as transformações que ocorrem no mundo hodierno e a educação intercultural oferece discursos e estratégias que dialogam com estas temáticas.

Aprofundando o olhar: as pistas encontradas nas aulas observadas

“O professor de Educação Física não sabe trabalhar com as diferenças, quando ele faz uma intervenção ele ainda acaba reforçando o preconceito, isso quando ele intervém! Por conta disso, se houvesse uma enquete, a maior parte das pessoas diria que a Educação Física não serve pra nada, porque ele não tá preparado pra fazer essa intervenção. Se a Educação Física na escola acabasse ia ter a maior festa na casa do gordinho, do negro, do homossexual, de todos os excluídos, porque eles também são discriminados pelo professor” (Professor Pedro).

As observações foram realizadas no período de dois semestres letivos e cinco disciplinas foram escolhidas para esta etapa da pesquisa: educação Física e Ludicidade, Educação Física na Educação Infantil, Educação Física no Ensino Fundamental, História da Educação Física e Educação Física e Sociedade. Foram preconizados como critérios para a escolha das disciplinas a serem observadas, que as mesmas estivessem diretamente ligadas à docência em escolas, que apresentassem em sua ementa e /ou programa informações que caracterizassem alguma preocupação ligada à diferença cultural e a aceitação por parte do/a docente que leciona a disciplina, a participar da pesquisa.



É possível afirmar que há esforço em desconstruir a visão do/a professor/a de Educação Física que visualize seus/as educandos/as apenas como corpos que necessitem ser (con) formados e treinados para a excelência das práticas esportivas e para a execução de gestos esportivos, baseados nos modelos de corpo e de execução física de atletas de alto nível.

As questões discutidas nas disciplinas são confrontadas com o viés esportivista e biologizante que historicamente é enfatizado nesta formação. Os jogos cooperativos aparecem em uma das disciplinas como estratégia de (re) leitura de esportes e jogos populares que apresentavam viés excludente, porém, diversos embates surgem. “Se o jogo é assim, vou mudar por quê?” Representa a fala de um estudante ao ser questionado sobre o papel da Educação Física e seu viés competitivista.

Apenas uma disciplina apresenta como tema central a discussão de questões concernentes à temática intercultural, porém em todas as outras disciplinas observadas pude constatar que temas ligados às questões culturais se apresentam de forma transversal ao conteúdo proposto.

A cultura começa a ser vista no curso como aspecto a ser discutido e analisado, mas as discussões necessitam ser ampliadas, trazendo a mesma como tema central do curso, pois, de acordo Candau (2010) os fenômenos culturais são complexos, heterogêneos, históricos e dinâmicos, não havendo a possibilidade de conceitualizações definitivas e engessadas. O grande desafio é lidar e refletir sobre a diversidade e a multiplicidade de perspectivas e tendências relacionadas às culturas.

A centralidade do tema cultura permite a reflexão acerca das diferenças. A partir desta discussão o “outro” pode ser incluído na categoria “nós”, superando as relações hierarquizadas entre os diferentes grupos culturais. Mas como efetivar um projeto educativo mais amplo onde as relações possam ser igualitárias, onde todos/as possam ser contemplados/as em busca de um bem comum?

A educação intercultural pode oferecer pistas para essa pretensão. Ela pode ser um caminho para o desvelar de processos de colonialidade e construir espaços e práticas que permitam a construção de sociedades distintas. Trata-se de uma estratégia ética, política e epistêmica capaz de promover o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, de estimular a construção de identidades culturais e o empoderamento de indivíduos e grupos discriminados, favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida e de sociedades “outras”. Há



através da educação intercultural, a possibilidade de se pensar numa formação de professores/as de Educação Física “outra” que sugere uma mudança pedagógica e epistemológica no campo (Candau & Russo, 2011).

Exercitando o ouvir: os depoimentos dos atores acerca do curso

“Nós vamos trabalhar com alunos de origens diferentes, de gêneros diferentes, orientações sexuais diferentes e a gente como professor não pode achar que alguns atos praticados pelos alunos são pra fazer graça, são coisas de criança, eu acho que precisamos falar da diversidade e isso nunca é demais (Cláudio - estudante).

A partir dos depoimentos dos/as discentes constatei que as reflexões acerca da diferença cultural parecem já impregnar o curso, seja por meio de discussões suscitadas em disciplinas, seja pelo oferecimento de palestras, seja através da atuação dos/as formandos/as em projetos de extensão e/ou grupos de pesquisa.

O preconceito na instituição se apresenta de forma velada: apelidos e “piadinhas” são utilizados e encarados como algo “normal” e os mais atingidos/as são aqueles/as considerados/as menos habilidosos/as e fora dos padrões estéticos impostos pela sociedade atual.

Quanto aos depoimentos dos/as docentes fica evidente que as iniciativas que pretendem contemplar as questões da diferença são particulares, dependendo da sensibilidade do/a docente para estas questões. Os projetos de extensão também ocorrem de forma individual, sem apoio institucional, dependendo também da vontade do/a professor/a. Mesmo assim, estas estratégias ocorrem em grande número na instituição e parecem ampliar o olhar dos/as futuros/as professores/as participantes, direcionando o seu olhar para o diferente.

A diferença cultural se apresenta como um tema emergente na instituição e a maioria dos/as docentes entrevistados/as percebe sua importância para a formação, porém, parece evidente que os mesmos tratam estas questões de forma tímida. Embora sejam sinalizados desafios para se desenvolver uma formação de professores/as de Educação Física que aborde e contemple as diferenças culturais, ficam evidenciados avanços na área, incluindo a crítica contundente feita por professores/as e estudantes ao viés esportivista presente no curso.

O que parece ser consenso nas falas de ambos grupos de respondentes é a necessidade da reformulação do currículo do curso, frente às necessidades da



sociedade hodierna. As questões culturais ainda são tratadas no curso por iniciativa dos docentes, não havendo garantias de que as mesmas sejam contempladas. Mesmo assim, há avanços no curso, pois o mesmo já apresenta a preocupação com as diversas deficiências a partir do oferecimento de uma disciplina com esta temática, tema que seria impensável para um curso de Educação Física há vinte anos.

Para não concluir: por uma Educação Física “outra”

O curso analisado tem como desafio na contemporaneidade a busca pelo diálogo, não apenas entre os diferentes atores, mas também entre as diferentes disciplinas oferecidas para a concretização de um objetivo comum que contribua para a efetivação de uma identidade institucional. Os/as futuros/as docentes têm como desafio enxergar sua cultura para desconstruir preconceitos e também enxergar o outro como alguém que pode contribuir, alguém que pode enriquecer diálogos e práticas trazendo diferentes formas de agir, pensar e se situar no mundo.

Outro desafio importante da instituição se apresenta como a superação do viés esportivista, ainda presente no curso. A Educação Física pode e deve ampliar seu debate e sua prática, principalmente nas escolas, local onde a discriminação é reforçada pelo campo da Educação Física com suas práticas excludentes e excessivamente competitivas. Faz-se necessária a busca pela discussão de conteúdos “outros” que possam impregnar as aulas desta disciplina escolar, como o já sugerido por abordagens pedagógicas como a crítico-superadora e a crítico-emancipatória, ao fomentarem as discussões acerca de termos como “cultura corporal”, “cultura de movimento” e “cultura corporal de movimento” (Soares Et Al., 1992, 2012; Kunz, 1994; Neira & Nunes, 2006).

Embora a superação do viés eminentemente esportivizante seja necessária para a concretização de uma formação de educadores físicos mais humana e abrangente, acredito que a demonização do conteúdo esporte (e principalmente do futebol) não seja a solução para práticas mais inclusivas e igualitárias. Faz-se necessária a reflexão sobre as diferentes formas de se desenvolver os diferentes conteúdos da cultura corporal, incluindo os esportes. Através das aulas observadas no curso pude constatar que até mesmo os esportes podem ser tratados de maneira inclusiva, permitindo que todos possam participar das aulas, de forma democrática e igualitária. Em contrapartida, conteúdos prioritariamente inclusivos, como é o caso dos jogos cooperativos, podem ser desenvolvidos de forma excludente e preconceituosa, dependendo prioritariamente



da forma como o docente desenvolve as atividades. É necessário, de acordo com Juan Garcia citado por Walsh (2009) “desaprender o aprendido para voltar a aprender”.

A meu ver, se a instituição conta com a iniciativa e a sensibilidade de docentes para abordagens de temas ligadas à diferença cultural, estes podem ser multiplicados (por estudantes e docentes) e impregnar todas as instâncias da instituição. Parece-me que estas iniciativas já têm afetado os discentes, de acordo com as entrevistas realizadas. No entanto, propostas de insurgência me parecem necessárias para que uma mudança estrutural possa ocorrer na instituição. Fomento a discussão sobre a possibilidade de “práticas pedagógicas outras” que subvertam a lógica capitalista e a lógica colonial, enxergando a diferença cultural como riqueza e vantagem pedagógica. Vejo como horizonte o olhar Decolonial, proposto por Walsh (2016):

É um processo dinâmico sempre em processo de fazer-se e refazer-se dada a permanência e capacidade de reconfiguração da colonialidade do poder. É um processo de luta, não só contra, mas ainda mais importante, para – para a possibilidade de um modo-outro de vida. Um processo que engendra, convida à aliança, conectividade, articulação e inter-relação, e luta pela invenção, criação e intervenção, por sentimentos, significados e horizontes radicalmente distintos (Walsh, 2016, p.72).

Walsh (2016) traz uma proposta de insurgência a partir do que chama de brechas decoloniais:

As brechas se transformam no lugar e no espaço a partir do qual a ação, a militância, resistência, insurgência, e transgressão são impulsionadas, onde as alianças se constroem, e surge um modo-outro que se inventa, cria e constrói. Embora as brechas estejam virtualmente nos âmbitos, instituições, estruturas da razão e do poder moderno/colonial, e continuam crescendo dia a dia, costumam passar despercebidas, sem serem vistas ou escutadas. Isto se deve em grande medida à natureza míope da vida e do viver contemporâneo (Walsh, 2016.p.72).

A autora traz como elemento de insurgência o conceito de brechas coloniais, mas aponta para a necessidade de atenção à estas. Não se trata aqui de minimizar o potencial transgressor das brechas ou fissuras decoloniais, mas como estar atento/a a elementos que não nos causam estranhamento e/ou foram naturalizados ao longo da nossa formação enquanto docentes?

O curso pode ser afetado pela interculturalidade crítica e concordo com Walsh (2009) quando a autora propõe esta abordagem como ferramenta pedagógica questionadora da racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, permitindo a



visibilidade de diferentes maneiras de ser, viver e saber, buscando o desenvolvimento e a criação de condições que além de articular e fazer dialogar as diferenças em um marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, alentam a criação de modos “outros” de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras.

Não proponho que a Educação Física deva cair num relativismo extremo, assumindo a sua menos valia enquanto disciplina escolar. Não podemos perder de vista que a Educação Física se consolidou ao longo dos anos através de tradições e procedimentos, dotados de eficácia simbólica. Foram as técnicas de movimento, quase sempre esportivas, ensinadas de formas fixas e engessadas que caracterizaram a Educação Física durante muito tempo (Daolio, 2010).

Reflico sobre a possibilidade de uma Educação Física “outra”, Educação Física esta que leve à reflexão e ao diálogo permanente, que empodere os indivíduos como atores sociais que produzem cultura e estão inseridos na sua teia de significados. O/A educador/a físico/a pode ir além, a partir do diálogo com a interculturalidade crítica pode encontrar pistas para repensar a relação com o outro não considerando que este apenas seja o objeto da relação ensino-aprendizagem, mas sim um ator social e cultural.

Se quisermos promover uma educação (física) intercultural precisamos superar alguns desafios: desconstruir, articular, resgatar e promover (Candau, 2005).

Desconstruir a “naturalização” dos preconceitos existentes na nossa sociedade, questionando o seu caráter monocultural e etnocêntrico; *articular* igualdade e diferença entendendo que estes termos não se contrapõem; *resgatar* os processos de construção de nossas identidades culturais, entendendo os aspectos relativos à hibridização cultural e à constituição de novas identidades culturais e *promover* experiências de interação sistemática com os “outros”, procurando romper a guetificação presente nas instituições educativas e caminhando para o empoderamento dos atores sociais que historicamente foram (e/ou são) subalternizados na nossa sociedade (Candau, 2005).

Referências

- André, M.E.D.A. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Líver Livro Editora, 2005. 70p.
- Araújo, M.L.; Molina Neto, V. “Essanegrão!” A prática pedagógica de uma professora negra em uma escola da Rede Municipal de ensino de Porto Alegre: um estudo de caso. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas-SP, v.29, n.2, p.203-225, 2008.



Barbosa-Rinaldi, I.P. Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. Movimento. Porto Alegre-RS, v.14, n. 03, p.185-207, 2008.

Candau, V.M. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: Candau, V.M. Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 165 p.

Nas teias da globalização: cultura e educação. In: Candau, V.M. (Org). Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2010. 284p.

Daolio, J. Educação Física e o conceito de cultura. Campinas: Autores Associados, 2004. 77 p.

Mendes, C.L. O campo do currículo e a produção curricular na Educação Física nos anos 90. Arquivos em movimento, Rio de Janeiro-RJ, v.1, n.2, p. 39-48, 2005.

Neira, M.G. Ensino de Educação Física. São Paulo: Thomson Learning. 2007. 210 p.

Neira, M.G.; Nunes, M.L.F. Pedagogia da Cultura Corporal: crítica e alternativas. Bela Vista: Phorte Editora, 2006. 294 p.

Oliveira, R.C. O trabalho do Antropólogo. 2.ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp, 2006. 222 p.

Oliveira, R.D.; Daolio, J. Educação Intercultural e Educação Física escolar: possibilidades de encontro. Pensar a Prática, Goiânia-GO, v.14, n.2, p.1-11, 2011.

Pineda, F.L. É hora de sacudir os velhos preconceitos e de construir a terra: sobre a Educação Intercultural. In: Candau, V.M.(Org.) Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7letras, 2009. 227 p.

Pires, G. P. Formação profissional em educação física no Brasil: suas histórias, seus caminhos. Revista da Faced. Salvador-BA, n.10, p. 179-193, 2006.

Soares, C.L.; Taffarel, C.N.Z.; Varjal, E.; Castellani Filho, L.; Escobar, M.O.; Bracht, V. Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992. 119 p.

Tardif, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. 14. Ed. Petrópolis: Vozes, 2012, 325p.

Velho, G. "Observando o familiar". In: Nunes, E. (Org.) A aventura sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

Walsh, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: *in-surgir, re-existir e re-viver*. In: Candau, V.M.(Org.) Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7letras, 2009. 227 p.

Walsh, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: Candau, Vera Maria. (Org.) Interculturalizar, Descolonizar, Democratizar: uma educação "outra"? Rio de Janeiro: 7Letras, 2016.



Conhecendo o campo: ações afirmativas para população negra no ensino superior

Alessandra Alfaro Bastos
Elenice Cheis dos Santos
Hodo Apolinário Coutinho de Figueiredo

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo apresentar levantamento sobre estado da questão acerca das políticas de ações afirmativas para população negra na educação superior, período de 2008 a 2018. O ensaio pretende conhecer, a partir de fontes fidedignas, como vem ocorrendo a discussão do tema no âmbito da pós-graduação no Brasil, visando oferecer instrumentos delimitatórios para futuras pesquisas relacionadas. Para tanto, como principal metodologia utilizamos consulta no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) as dissertações e teses produzidas nas Grandes Áreas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com descritores: educação superior, ações afirmativas, cotas, pretos, pardos e negros. Neste sentido foram encontrados numerosos trabalhos acadêmicos tratando sobre esta temática e analisados a partir dos contextos de permanência, sistema de ingresso e trajetórias da população negra no ensino superior, dos quais discorreremos no artigo. As principais discussões são em torno da política brasileira de ações afirmativas que visa combater desigualdades históricas com propósitos compensatórios. Em relação à educação superior no país, a primeira lei que tratava de ações afirmativas foi aprovada em 2001, pelo Poder Legislativo do Estado do Rio de Janeiro, e versava sobre o acesso às universidades daquele Estado. Como principal resultado consideramos a forte correlação entre desigualdade social e desenvolvimento educacional refletindo a crescente demanda por estudos e análises que considerem estes aspectos e estimulem debates nas diversas dimensões da sociedade, e em especial no ambiente acadêmico.

Palavras chave: educação superior; ações afirmativas; cotas, pretos e pardos; negros.

Introdução

O presente trabalho visa conhecer o estado das discussões sobre a temática das ações afirmativas para população negra na educação superior. Primeiramente fez-se uma consulta no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), objetivando a melhor instrumentalização de



pesquisas a serem desenvolvidas sobre a temática, apontando as possibilidades de contribuição original no campo (Nóbrega-Therrien, Therrien, 2004). Observou-se que ao utilizarmos os descritores: educação superior, ações afirmativas, cotas, pretos, pardos e negros, para o período de 2008 a 2018 nas grandes áreas do conhecimento Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a busca retornou 85.205 resultados, após esta pesquisa preliminar a fim de melhor refinamento foi consultada a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, por fim com o auxílio do *software* NVivo 11 *Plus* e da técnica análise de conteúdo constatou-se a recorrência em trabalhos sobre permanência dos estudantes cotistas e análises sobre o sistema de ingresso sobre os quais trataremos no artigo.

Um aspecto importante para nossas análises é considerar os níveis educacionais da população brasileira. Os autodeclarados negros (pretos e pardos) totalizam atualmente 54,5% da população do país, de acordo com o último senso demográfico realizado pelo IBGE (Campos; França; Feres Junior, 2018). No entanto, segundo essa mesma fonte, a média dos anos de estudos desta parcela da população encontra-se abaixo da média dos autodeclarados brancos, com um índice de apenas 17% de negros (9% dos autodeclarados pretos e 8% dos autodeclarados pardos) concluindo a educação superior (Campos; França; Feres Junior, 2018). Esses dados corroboram com as análises que vêm sendo realizadas por estudiosos das mais diversas áreas do conhecimento, e que estabelecem estreita aproximação entre as desigualdades sociais e os níveis de desenvolvimento educacional da população brasileira. Como exemplo, podemos citar o trabalho de Barrozo (2004, p. 133) no qual encontramos que:

“A mobilidade intrafamiliar transgeracional ascendente de educação e renda no Brasil é minúscula, no que reflete tendência mundial. A inércia da parca educação e da pobreza entre gerações da mesma família marca, com cicatriz brutal, a sociedade brasileira. A essa ferida soma-se o caráter onipresente - profundo e velado por resilientes cacoetes culturais e processos sociais – da desigualdade dos negros (...).”

Essa forte correlação entre desigualdade social e desenvolvimento educacional reflete a crescente demanda por estudos e análises que considerem estes aspectos e estimulem debates nas diversas dimensões da sociedade, e em especial no ambiente acadêmico. Se faz importante também considerar as demandas sociais que surgiram ao longo do tempo, seus efeitos no âmbito legislativo brasileiro e as consequências práticas das novas determinações legais para o cotidiano da população do país. Nesse sentido, Batista (2018, p. 42) afirma que “...dado o descompasso entre o ordenamento



constitucional e legal e a sua efetividade como política pública para a educação básica, admite-se a pertinência social para a implantação de ações afirmativas para a Educação Superior”.

Vigente no Brasil desde o ano de 2012, a determinação legal que dispõe sobre a implantação das políticas de ações afirmativas para ingresso no ensino superior (lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012), pode ser concebida como um marco sócio histórico de extrema relevância na busca por justiça social no país, uma vez que regulamenta as políticas de reserva de vagas nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas no Brasil, e se origina da luta por justiça social de diferentes segmentos da população. Essa lei transformou as iniciativas autônomas de sistema de cotas existentes em algumas universidades públicas (federais e estaduais) em obrigatoriedade para as IES públicas no país, e iniciou uma verdadeira “revolução” no sistema público de educação superior brasileiro, ao garantir que determinados percentuais (atualmente, 50%) das vagas nos cursos de graduação deveriam ser direcionados para uma parcela da população que historicamente foi apartada desse direito constitucional. Isso permitiu que um número expressivo de pessoas de baixa renda, egressos de escolas públicas, autodeclarados negros (pretos e pardos) e indígenas pudessem dar continuidade aos seus estudos, num desdobramento positivo para os esforços de indivíduos que tinham como limite educacional a conclusão do ensino médio. Desse modo, pode-se inferir que a política de ações afirmativas nas IES públicas brasileiras se apresenta como um tema atual, relevante, desafiador e diretamente relacionado à temática dos estudos sociológicos, assim a proposta do artigo é apresentar argumentações relevantes para o desenvolvimento do debate acerca do tema.

A implantação das ações afirmativas no Brasil

Em relação ao processo de implantação de políticas de ações afirmativas no Brasil, tem-se como prerrogativas legais o princípio da igualdade (Art.5) e o direito à educação (Art.205), estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. Outro pressuposto legal de fundamental importância nesse processo é a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186 de 2009(ADPF nº 186/2012), que trata da constitucionalidade da política de ações afirmativas nas instituições públicas de ensino superior no Brasil. Como breve histórico, se faz importante destacar que no tempo compreendido desde o processo de elaboração até o trânsito em julgado da referida arguição, houve, no ano de 2009, a interposição de pedido de medida cautelar por parte do partido político



Democratas (DEM), que foi indeferida pelo ministro Gilmar Mendes, o qual, entre outras justificativas, considerou que:

(...) a questão da constitucionalidade das políticas de ações afirmativas voltadas ao objetivo de remediar desigualdades históricas entre grupos étnicos e sociais, com o intuito de promover a justiça social, representa um ponto de inflexão do próprio valor da igualdade. Diante desse tema, somos chamados a refletir sobre até que ponto, em sociedades pluralistas, a manutenção do status quo não significa a perpetuação de tais desigualdades. (Brasil, 2012, pág.8).

Revisando o histórico da institucionalização de tais políticas no Brasil e em outros países, Santos (2012) afirma que a resistência à adoção de políticas de ações afirmativas, em especial na educação superior no Brasil, notadamente cotas para negros, tem se pautado nos seguintes argumentos: o *mérito* (a meritocracia individual estaria sendo negada na adoção do sistema de cotas), a *definição de quem pode ser considerado negro* (o Brasil é um país mestiço), o *jurídico* (a regulamentação de cotas é o reconhecimento da existência de discriminação do ponto de vista jurídico legal). Para Avritzer e Gomes (2013), as políticas de ação afirmativa receberam dois tipos de crítica; uma primeira crítica versou sobre a impossibilidade de realização de políticas baseadas na distinção racial em uma sociedade fortemente miscigenada. A segunda questão que tem sido fortemente argumentada pelos opositores da ação afirmativa é o equívoco da regulação legal. O argumento destes críticos, que em outros contextos mais politizados assume a conotação de oposição às “leis raciais”, é fundamentalmente contra a interferência do Estado nas questões da raça, pois afirmam que qualquer interferência ou regulação estatal sobre o tema significaria impor um elemento racializado que a esfera privada ou o processo de miscigenação não construíram e não comportam. Defendem, portanto, a continuação da via da não regulação legal das políticas ligadas à inclusão racial.

Política de ações afirmativas nas Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil

Considerando o cenário atual da educação superior brasileira, pode-se perceber que a implantação da política de ações afirmativas no país gerou aumentos consideráveis no número de estudantes negros (pretos e pardos) ingressantes nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES). O desenvolvimento atual da educação superior brasileira pode ser analisado a partir dos dados quantitativos das pesquisas realizadas e publicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira



(INEP), que demonstram que no país, no ano de 2017, havia 296 Instituições de Educação Superior Públicas e 2.152 Instituições Privadas (totalizando 2.448 IES). Das públicas, 41,9% eram estaduais, 36,8% federais e 21,3% municipais. Das federais, 3/5 eram Universidades e 36,7% eram Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) ou Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Do total de IES, 82,5% eram Faculdades e 8,1% eram Universidades. Em relação às matrículas na educação superior, 53,6% estavam concentradas nas universidades (apenas $\frac{1}{4}$ dos estudantes estavam matriculados em Faculdades)

Em relação ao histórico da política de ações afirmativas nas IFES no Brasil, e considerando o estudo realizado pelo Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa, que realizou em 2016 o levantamento das políticas de ação afirmativa no Brasil (Gemaa) em 2016 pode-se perceber que antes da Lei 12.711/12 (lei de cotas) apenas 36% (21 de 58) das IFES não possuíam qualquer política de ações afirmativas, e entre as 58 universidades federais, 32 possuíam cotas, 12 possuíam acréscimo de vagas e 11 possuíam bonificação no vestibular, a partir de combinações diversas entre os procedimentos. Outro estudo sobre o tema, que investigou o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação no Brasil foi conduzido pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) em 2019. O gráfico a seguir demonstra o impacto da política de ações afirmativas na educação superior no Brasil:

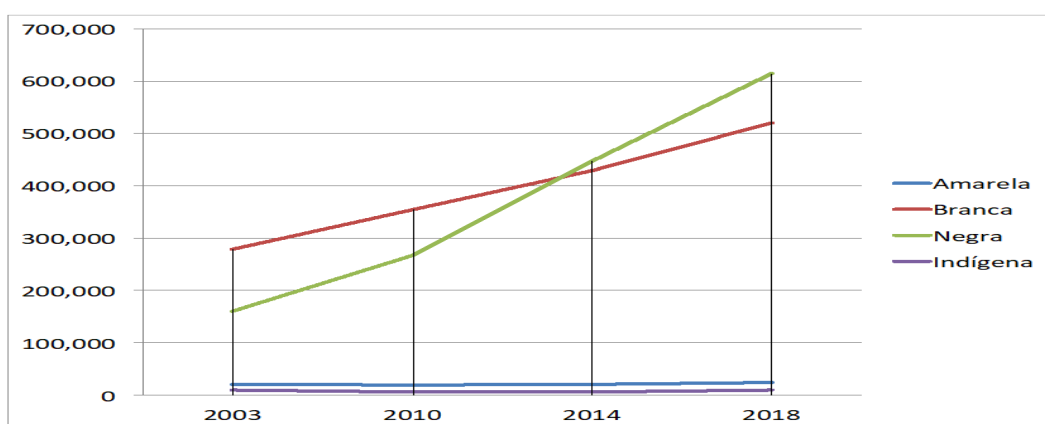


Gráfico 1: Graduandos (as) segundo Cor ou Raça – 2003 a 2018 (números absolutos)
 Fonte: I, II, III, IV e V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos graduandos das IFES (1997, 2004, 2011, 2016 e 2018).

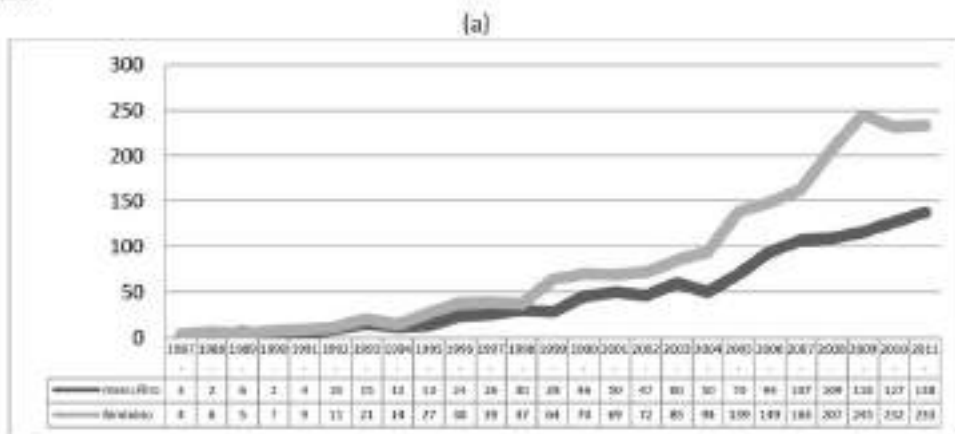
O gráfico acima comprova o considerável aumento no número de estudantes negros nas IFES do país, considerando o intervalo de tempo compreendido entre os anos de 2003 (antes da lei de cotas) e 2018, e evidencia que nesse intervalo de 15 anos as



ações afirmativas elevaram o número de estudantes negros, pretos (as) e pardos (as) de 160.527 para 613.826, com variação de 282%, num desdobramento positivo de modificações sócio – educacionais provenientes da implantação da política de ações afirmativas no país devido, em especial, à aprovação da lei de cotas.

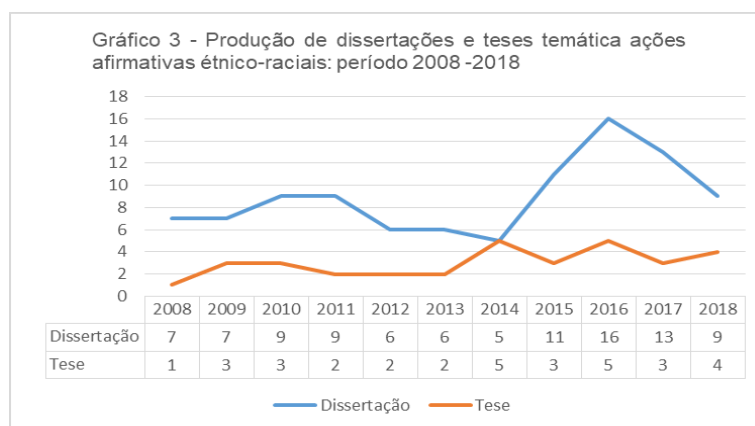
A implementação de políticas de ações afirmativas (inclusive as anteriores à lei 12.711) também pode ter gerado desdobramentos no âmbito acadêmico. Em relação à produção de teses e dissertações, Artes e Chalco (2017), ao pesquisarem a expansão da temática das “relações raciais” no banco de dados de teses e dissertações da Capes encontraram um significativo aumento das produções acadêmicas nessa área a partir do ano de 2001 (até o ano de 2011), demonstrado pelo quadro abaixo:

Gráfico 2 – Temática das relações raciais por sexo (1987–2011), Produção de (a) dissertações de mestrado e (b) teses de doutorado.



Fonte: Artes e Chalco, (2017, p. 1231).

O levantamento desta pesquisa corrobora o resultado anterior, conforme observamos no gráfico abaixo:



Fonte: elaborado pelos autores



Como verificado após catalogação dos achados percebeu-se um aumento das produções especificamente sobre a temática ações afirmativas étnico-raciais na educação superior a partir de 2014. Ainda, destas 55 tratavam sobre o processo de implementação da política de ações afirmativas, quase a totalidade abordou a temática sob o prisma da justiça social e democratização no acesso ao ensino superior, todavia 2, da área jurídica, discorrem em contraponto abordando a inconstitucionalidade e ineficácia como método de diminuição do racismo e das desigualdades.

Permanência dos estudantes cotistas na Educação Superior

Passado o momento de indagações sobre a necessidade e oportunidade de implementação de políticas públicas para democratização do acesso ao ensino superior custeado pelo Estado, os produtos dos programas de pós-graduação passaram a voltar seus olhos para a acolhida destes estudantes.

Na educação superior a efetivação da democratização, esta entendida como oportunidade de voz e escuta de setores tradicionalmente excluídos dos processos decisórios, enfrenta dificuldades peculiares quais sejam as exigências por parte da sociedade para o atendimento das demandas locais, regionais e nacionais nos aspectos técnicos, científicos, culturais e sociais e as restrições impostas pelo poder público quanto ao financiamento de suas atividades (Santos, 2000).

Santos, 2008, relata a contínua necessidade da Universidade se resignificar ao longo de sua trajetória. Ao mesmo tempo em que procura manter sua autonomia precisa adequar-se às exigências governamentais e do mercado. Nessa caminhada ambígua a fim da Universidade tornar-se não apenas um espaço de reprodução dos sistemas de poder vigentes, mas também um espaço de multiculturalismo e multiplicação das vozes da sociedade que ela visa “ajudar”, deve-se ampliar os espaços de comunhão das diversas vozes.

Nas instituições de educação superior públicas o ideal de participação popular para além do sistema representativo, assim como a prática da gestão democrática é inserido como indispensável dado o imaginário da Universidade se dar como templo do saber e pensamento crítico. O que para Santos (2008) insere-se em sua segunda crise de legitimidade haja vista após o ingresso dos filhos das classes populares na Universidade haver a exigência de igualdade deixando de existir o ambiente de consenso através da hierarquização dos saberes.



As disputas nessa arena passam a viver um momento de transição, pois ao atender as políticas de reconhecimento e redistribuição definidas pelo poder estatal devem promover a paridade de participação com atores que até então eram apenas objetos de pesquisa. Com isso as instâncias de poder precisam reordenar-se adequando as normas institucionais de interação, a fim de superar a subordinação dos sujeitos passando a parceiros na vida social capazes de interagir com a mesma valoração do discurso (Fraser, 2007).

Construir a Universidade pela base é a oportunidade em que as vaidades individuais de projetos de poder são sublimados. Bem como a possibilidade de frear a reprodução do que Bourdieu (1970), chamou de violência simbólica em prol da transformação de seus membros em agentes autônomos de mudança social, Freire (1986). Alcançando o desenvolvimento pleno da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A expansão iniciada a partir do Plano de Reestruturação de Expansão das Universidades Federais (REUNI), iniciado em 2003, assim como a lei 12.711/2012, a qual passou a regular o ingresso nas IFES e determina a reserva de 50% das vagas para alunos egressos do sistema público, afrodescendentes ou deficientes; transformou a realidade universitária esta nova conjuntura possibilitou a entrada às IFES sujeitos de diferentes estruturas sociais. Muitos desses ingressantes seriam os primeiros de seu círculo familiar a frequentarem uma universidade pública, possuindo um *ethos* que não é reconhecido na academia como valorável, nessa categoria se enquadram os sujeitos da política de ação afirmativa étnica-racial, notadamente em decorrência do eurocentrismo dos currículos.

Na continuidade do programa de expansão das universidades e a fim de garantir a permanência de estudantes na educação superior pública o Governo Federal, em 2010, instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) o qual em seu art. 2º dispõem:

Art. 2º São objetivos do PNAES:

I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;

II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;

III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e

IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.



Nesse cenário as pesquisas abordam as trajetórias dos estudantes, as políticas de assistência estudantil, a situação dos egressos, foram encontradas 68 produções que abordavam essas temáticas. As mesmas relatam que as instituições deveriam formular estratégias de manutenção dos estudantes cotistas, em especial os ingressos pelo sistema de ações afirmativas, haja vista a diferença de capital social deste público, não devendo as políticas serem restritas aos aspectos econômicos, dada a dificuldade de adaptação ao ambiente universitário. Com o auxílio do software NVivo 11 Plus e da técnica análise de conteúdo foi possível a elaboração da nuvem de palavras formada a partir dos títulos das produções sobre permanência:

Política de Assistência Estudantil

O estudo realizado por Kowalski (2012) demonstra a constituição da Política de Assistência Estudantil no Brasil. Nele, são identificadas três fases desta política. A primeira fase compreende um longo período, que vai desde a criação da primeira universidade até o período de democratização política. A partir desse momento, identifica-se a segunda fase, na qual há espaço propício para uma série de debates e projetos de leis, os quais resultaram em uma nova configuração da Política de Assistência Estudantil (PAE) nas universidades brasileiras. A seguir, a terceira fase abrange um período de expansão e reestruturação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), persistente até os dias atuais.

A primeira fase da Política de Assistência Estudantil no Brasil se articula com o período em que o acesso à educação superior era um privilégio para poucos. Na educação superior concentravam-se pessoas que tinham melhores condições financeiras, ou seja, a elite brasileira, a qual podia manter seus filhos na universidade, e, além disso, enviá-los para instituições de educação superior consideradas de melhor qualidade, fora do país.

A primeira movimentação com o intuito de apoiar os estudantes foi em 1928, com a criação da Casa do Estudante Brasileiro, localizada em Paris e disponível a estudantes brasileiros que estudavam na capital francesa, e tinham dificuldades em lá fixar residência. O governo de Washington Luis foi responsável pelo repasse total das verbas para a construção e manutenção da habitação (Gomes, 2010; Kowalski, 2012).

Segundo Araujo (2007), outra manifestação importante relativa à assistência estudantil foi a criação da Casa do Estudante no Brasil, em 1930, no Rio de Janeiro, a qual teve a



intenção de ajudar os estudantes mais necessitados. Esta casa passou a receber grandes incentivos do governo de Getúlio Vargas.

Naquela época, o governo queria apoio político dos estudantes, jovens universitários. Então, no ano de 1937, o Ministério da Educação apoiou a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), cuja sede administrativa seria na Casa do Estudante, na qual foi organizada a biblioteca, o serviço de saúde, e a residência estudantil, e promoveu-se assistência jurídica, concessão de bolsas e distribuição de cargos empregatícios (Costa, 2010).

Apesar desses avanços na assistência aos estudantes, Costa (2010) conclui que esse período da assistência estudantil foi marcado pela informalidade, por um caráter pontual e descontínuo, e demarcado pela escassez de recursos. As ações eram focadas nas dimensões econômicas da assistência estudantil e ordenadas a sanar problemas básicos dos estudantes, tais como moradia e alimentação, e não se vislumbrou uma política voltada para apoiar os estudantes.

A partir da década de 1970, o Brasil passou por um processo de redemocratização, após a crise econômica que se estabeleceu no governo militar. Nesse momento a assistência estudantil passou também por um processo de formulação de políticas públicas. A questão da permanência começou a ser discutida no meio acadêmico por volta de 1980, em encontros nacionais de pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, e nas reuniões realizadas pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). Em 1987 foi criado o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), cujo objetivo era promover o debate sobre a assistência estudantil e articular as Instituições de Educação Superior na busca do estabelecimento de políticas nacionais voltadas para o acesso, a permanência e a conclusão dos cursos, principalmente de estudantes oriundos de camadas sociais de baixa renda.

O argumento utilizado era basicamente o de conseguir manter os estudantes de baixa renda nas instituições de ensino superior, e, para que a universidade pública passasse por um processo de democratização de ensino, seria necessário, acima de tudo, incorporar os estudantes de baixa renda. Mas não bastava apenas garantir as condições de acesso, era necessária a criação de possibilidades de permanência destes estudantes nas universidades.



Com a redemocratização, abriu-se espaço para diversos debates acerca dos direitos sociais dos cidadãos, e a Constituição Federal de 1988 se configurou como um marco da garantia da efetividade dos direitos fundamentais, e da prevalência do regime democrático.

Considerações finais

A luta contra as diversas formas de intolerância, longe de ser particularidade brasileira, é travada em diferentes “flancos de batalha” ao redor do mundo. Apesar de juridicamente proscritos desde a década de 1970 (exceto pela segregação racial legalizada – Apartheid – na África do Sul, que durou 46 anos, tendo iniciado em 1948 e terminado em 1994), o racismo e a discriminação racial ainda não haviam sido seriamente abordados em sua incidência mundial pelos organismos internacionais até então. Entre outros temas abordados em diferentes conferências realizadas ao longo dos anos¹, o enfrentamento dessas formas de intolerância começa a ser desenhado, em âmbito internacional, a partir de conferências organizadas pela ONU (Organização das Nações Unidas).

A constituição cidadã de 1988 define que a educação nacional tem por base os princípios do pluralismo de ideias e a gestão democrática, diante disso as instituições devem manter estruturas que promovam a interação entre diferentes normas culturais garantindo a paridade participativa. Nesse sentido Fraser refere a necessidade de reconhecimento recíproco entre os diferentes atores:

Entender o reconhecimento como uma questão de status significa examinar os padrões institucionalizados de valoração cultural em função de seus efeitos sobre a posição relativa dos atores sociais. Se e quando tais padrões constituem os atores como parceiros, capazes de participar como iguais, com os outros membros, na vida social, aí nós podemos falar de reconhecimento recíproco e igualdade de status. (Fraser, 2007, p.108)

As políticas públicas para democratização do acesso ao ensino superior público, implementadas na história recente de nosso país causaram estranhamentos tanto na fase inicial com o acesso, mas principalmente ao movimentar estruturas tradicionais dos templos de saber, pois provocou a reflexão sobre currículos, bases teóricas, sujeitos de pesquisas, estrutura universitária. Atualmente as discussões tanto sobre acesso como sobre a permanência tem outros vieses, dada a permanente contestação da necessidade e valoração dos saberes próprios do multiculturalismo.



Notas

¹Desde a década de 1970 a ONU organiza conferências internacionais que abordam “temáticas globais”, onde são debatidas questões variadas (como meio ambiente, direitos humanos, assentamentos humanos, desenvolvimento social, entre outros) e de interesse internacional.

Referências

Artes, A.; Chalco, J. M. *in* Educação e Pesquisa, v. 43, n. 4, p. 1221-1238, São Paulo: out./dez., 2017.

Associação nacional dos dirigentes das instituições federais de ensino superior (ANDIFES). I, II, III, IV e V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos graduandos das IFES (1997, 2004, 2011, 2016 e 2018).

Avritzer, L.; Gomes, L. C. B. Política de Reconhecimento, Raça e Democracia no Brasil. *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 56, no 1, 2013, pp. 39 a 68.

Bourdieu, P.; Passeron, JC. *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa, 1970.

Brasil. Congresso Nacional. Constituição Federal de 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 2002. 233 p. 1988. p. 1-47.

Brasil. Conselho Nacional do Ministério Público. Recomendação nº 41 de 9 de agosto de 2016, que define parâmetros para a atuação dos membros do Ministério Público brasileiro para a correta implementação da política de cotas étnico-raciais em vestibulares e concursos públicos. 2012. p.1-5.

Brasil. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão/Secretaria de Gestão de Pessoas. Portaria nº 4, de 06 de abril de 2018. Regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais, nos termos da Lei nº12.990, de 9 de junho de 2014.

Brasil. Supremo Tribunal Federal. Med. Caut. em Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186-2. 2009.p.1-27.

Brasil. Supremo Tribunal Federal. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186. 2012.p.1-233.

Brasil. Portaria Normativa nº 4, de 6 de abril de 2018 - Diário Oficial da União - Imprensa Nacional.

Brasil. Congresso Nacional. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2012. p. 1-2.



Brasil. Congresso Nacional. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Brasil. Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.

Barrozo, P. D. A ideia de igualdade e as ações afirmativas *in* Lua Nova, n. 63, p. 103-141. São Paulo: 2004.

Batista, N.C. Cotas para o acesso de egressos de escolas públicas na Educação Superior *in* Pro-Posições, vol.29, n.3, p. 41-65. Campinas: set./dez. 2018

Campos, L.; França, D. & Feres Júnior, J. Relatório das Desigualdades de Raça, Gênero e Classe (GEMAA), n. 2, 2018, pp. 1-18

Costa, Simone Gomes. A equidade na educação superior: uma análise das políticas de assistência estudantil. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Catálogo de Teses. Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>> Acesso em 20 de janeiro de 2019

Bueno, R.C.S.S. Políticas públicas na educação superior: as ações de permanência para estudantes cotistas no programa de ações afirmativas da UFRGS. Dissertação de Mestrado. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10183/134695>>

Doebber, M. B. Reconhecer-se diferente é a condição de entrada, tornar-se igual é a estratégia de permanência: das práticas institucionais à constituição de estudantes cotistas negros na UFRGS. Dissertação de Mestrado. <http://hdl.handle.net/10183/37379>.

Durban. Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. África do Sul, 2001.

Fraser, N. Reconhecimento sem ética *in* Lua Nova, São Paulo, 70:101-138, 2007.

Freire, P. Educação e mudança social. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1986.

Grupo de estudos multidisciplinar da ação afirmativa (GEMMA). Levantamento das políticas de ação afirmativa gemaa. Dezembro, 2016. Disponível em: <http://gemaa.iesp.uerj.br/levantamentos/as-politicas-de-acao-afirmativa-nas-universidades-estaduais-2016/>



Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo da Educação Superior. Notas Estatísticas 2017. Disponível em: portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior

Kowalski, Aline Viero. Os (Des)Caminhos da Política de Assistência Estudantil e o Desafio na Garantia de Direitos. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Porto Alegre: PUC, 2012.

Maio, M.C., Santos, R.V. Política de cotas raciais, os "olhos da sociedade" e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UnB) *in* Revista Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 181-214, jan/jun 2005.

Nóbrega-Therrien, S. M. e Therrien, J. Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas *in* Estudos em Avaliação Educacional, v. 15, n. 630, jul./dez. 2004.

Santos, B. de S. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Ed. Cortez, 2000.

Santos, B. de S. A Universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Boi Tempo, 2008.

Santos, J. T. dos. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 401-422, maio/ago. 2012.

Tanikado, Grace Vali Freitag. Ações afirmativas na UFRGS: um percurso cartográfico. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Porto Alegre: UFRGS, 2015.



Estratificação horizontal por gênero e raça: um estudo de caso dos universitários em cursos de prestígio da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Iracema Souza
Marianna Assis

Resumo

Esse artigo apresenta resultados iniciais de pesquisa sobre as desigualdades de gênero e raça no acesso ao ensino superior dos cursos de prestígio da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). No diálogo com as perspectivas teóricas sobre o tema abordaremos a alta seletividade no acesso à UFRJ de mulheres e homens, negros e brancos e suas mudanças a partir da implementação da Lei de Cotas nº 12.711/2012. A pesquisa foi realizada a partir do levantamento no Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA) da universidade, que fornece a lista de ingressantes do ano selecionado, a situação da matrícula no momento da consulta, e o questionário aplicado no ato da matrícula. Os dados evidenciaram que as maiores diferenças entre brancos e negros se dá na inserção em cursos do ensino superior que necessitam de habilidades e/ou interesses em artes e números do que os cursos mais seletivos. É possível notar quão complexa é a relação da expansão do ensino superior brasileiro, e a redução das desigualdades sociais de acesso dos grupos historicamente em desvantagem, por tal motivo a estratificação horizontal foi utilizada para analisar de forma eficaz a inserção desses grupos ao ensino superior na UFRJ.

Palavras chave: Estratificação horizontal, ensino superior, desigualdades de gênero e raça

Introdução

Os estudos da estratificação e desigualdades sociais apontam para o papel que as transições educacionais desempenham sobre as trajetórias de mobilidade social dos indivíduos, sobretudo o acesso ao ensino superior. Nas últimas décadas o Brasil seguiu o movimento global e teve aumento nas taxas de escolarização da população em todos os níveis de ensino. No setor terciário, as universidades públicas no Brasil sofreram mudanças importantes, através de políticas como o programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em 2007, o novo Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM (2009), o Sistema de Seleção Unificada – SISU (2010), a implementação da Lei de Cotas Nº 12.711/2012 e a reversão do hiato de gênero (dado



que as mulheres passaram a ser maioria no ensino superior).

Com as recentes transformações no sistema educacional brasileiro, iniciada a partir da quase universalização da educação básica, as políticas de ampliação do acesso ao ensino superior e a diversificação do perfil dos estudantes nesta modalidade de ensino, o questionamento central posto aos estudiosos é se o acesso à educação de parte significativa da população, notadamente o acesso ao ensino superior, contribuiu para a diminuição das desigualdades sociais via o aumento das oportunidades educacionais para os historicamente em situação de desvantagem ou se ampliou proporcionalmente para os que se encontram em vantagem.

Elegeu-se a Universidade Federal do Rio de Janeiro, dado sua centralidade na implementação do sistema de ensino superior brasileiro e o alto grau de seletividade que a universidade possui. Anteriormente Universidade do Rio de Janeiro, atual UFRJ, foi fundada em 1920, através da Lei n.º 14.343, sendo a primeira universidade do país. Resultante da junção de três escolas tradicionais, sendo Medicina, Politécnica e a união de duas outras escolas livres de Direito. Tratava-se de um simples ato burocrático de justaposição de instituições já existentes. Em 1937, com a Lei n.º 452 a Universidade do Rio do Janeiro, passou a ser chamada de Universidade do Brasil (UB). A partir dessa lei, a UB passaria a ser referência para as demais universidades do país, reunindo a elite intelectual à frente da direção do Brasil. (QUEIROZ, 2009). No contexto da ditadura militar, a instituição teve o seu nome alterado novamente, desta vez para Universidade Federal do Rio de Janeiro, quando passou por transformações modernizantes. (Queiroz, 2009)

A UFRJ, conta com 139 cursos/habilitações de graduação, ofertados em 29 unidades acadêmicas distribuídas em dois *campi* e em diversas localidades. Suas principais atividades acadêmicas ocorrem na Ilha do Fundão e a Unidade da Praia Vermelha. Além da cidade do Rio de Janeiro possui campus em Xerém, distrito de Duque de Caxias e Macaé. Há cerca de 40 mil alunos de graduação matriculados em cursos diurnos e noturnos, sendo aproximadamente 300 oriundos de convênios internacionais, realizados com países pobres. Conforme apontado por Martins (2018) o número de matrículas nos cursos de graduação presenciais, foram: 48.464 em 2013, 49.881 em 2014, 51.640 em 2015 e 52.848 em 2016.

A UFRJ, através de decisão do Conselho Universitário, de 28 de setembro de 2011, passou a adotar exclusivamente a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)



e o Sistema de Seleção Unificado (SISU) para o ingresso nos cursos de graduação, conservando a etapa de Teste de Habilitação Específica (THE) para os cursos específicos que a adotam. Em cada curso, 50% das vagas foram ofertadas na modalidade Ação Afirmativa e 50% das vagas na modalidade Ampla Concorrência. Pode concorrer a modalidade Ação Afirmativa, candidatos que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas dos sistemas públicos de ensino. Dentro dessa modalidade, 50% das vagas são reservadas a candidatos com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 do salário mínimo nacional vigente e as demais 50% das vagas são ofertadas a candidatos com renda familiar bruta *per capita* acima de 1,5 do salário mínimo nacional vigente. Após a aplicação desse percentual, 51,8% das vagas de cada um dos grupos resultantes, corresponde à soma de pretos, pardos e indígenas na população do Estado do Rio de Janeiro (conforme o censo demográfico de 2010 divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE), serão destinadas por curso/opção por período, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

Desde 2012, anualmente, a Folha avalia os principais cursos das maiores universidades brasileiras; em 2018, foram avaliados 40 cursos e 196 universidades. A UFRJ no ano referido ficou na segunda colocação. No *ranking* realizado em 2019, passou a ocupar a posição de terceira melhor instituição universitária do país. É uma universidade com alta seletividade. As maiores notas de corte Sisu 2019 na UFRJ ultrapassam os 800 pontos. O curso mais seletivo foi Medicina, na categoria ampla concorrência, com 822.46 pontos, logo em seguida vem o curso de Economia, também na categoria ampla concorrência, com 810.26 pontos. Já Medicina em Macaé aparece na terceira posição, com 808.94 pontos para a ampla concorrência.

Outros cursos tiveram notas bem elevadas, como Estatística na categoria escola pública, com 807.41 pontos e Odontologia, na mesma categoria, com 801.94 pontos. No curso de Direito, a Ampla Concorrência, o ponto de corte foi 789,17.

No que diz respeito às notas de corte, a menor ficou com o curso de Engenharia Química, na categoria escola pública, com 413.7 pontos *campus* Rio de Janeiro. Em seguida o curso de Ciências Sociais categoria 1,5 salário mínimo, com

435.46 pontos *campus* Rio de Janeiro. Logo em seguida ficou o curso de Biotecnologia, em Xerém, com 450.71 pontos para a categoria de escola pública. Na modalidade Ampla Concorrência, a menor nota de corte ficou com o curso de Matemática: 671.29



pontos para estudar no Rio de Janeiro.

Inserida na agenda de pesquisa dos membros do LEDDE¹ e como ponto de partida das pesquisas de pós-graduação das autoras, o artigo analisa as desigualdades de gênero e raça no acesso aos cursos de nível superior a partir do estudo de caso da UFRJ. A pergunta central é: ¿dada às mudanças ocorridas no acesso ao ensino superior e a alta seletividade no acesso a UFRJ, quais as características das distribuições dos homens e mulheres negros e brancos nos cursos? Existem diferenças socioeconômicas e de capital cultural entre negros e brancos no acesso aos cursos de maior prestígio? Quais as mudanças observadas ao longo do tempo? Para responder esta pergunta, utilizou-se o período de 2012 a 2017, para seguir com a análise das mudanças ocorridas na UFRJ a partir da Lei de Cotas.

Fundamentação teórica

As perspectivas que têm se debruçado nas questões postas pela recém- expansão educacional do setor terciário de ensino se agrupam em três linhas analíticas, inicialmente, a industrialização ou modernização, cuja formulação sustenta a ideia de quanto maior desenvolvimento econômico e social menor o efeito da origem social sobre as trajetórias e os resultados educacionais dos indivíduos, assim a escola desempenharia a função de equalizar as condições de competitividade que se diferenciariam a partir do mérito individual. No cerne desta proposição teórica destacaram-se os trabalhos de Talcott Parsons e Robert Mare. Tais formulações propostas foram questionadas devido a manutenção dos indicadores das desigualdades educacionais.

Emergiram, posteriormente, diferentes matrizes a partir dos estudos da reprodução que assumiram o sistema educacional como instrumento de poder, nos quais os principais autores são Bourdieu e Passeron. No cerne dessas discussões a educação é um mecanismo de reprodução das desigualdades, dado que sua constituição se faz a partir das sucessivas seleções daqueles que estão mais próximos dos capitais cultural e linguístico das classes dominantes, pilares de orientação para a escola e a formação escolar. (Picanço & Morais, 2016) A centralidade do conceito de *habitus* desta abordagem é o principal ponto de crítica dos seus sucessores, os teóricos da escolha racional.

Raftery e Hout (1993) argumentaram que a expansão não favorece somente aqueles em situação de desvantagem, mas os que estão historicamente mais aptos a aproveitar



as novas oportunidades. Destarte, é possível que haja expansão educacional sem necessariamente reduzir as desigualdades sociais. Os grupos em desvantagem só ampliam suas possibilidades de acesso quando há um ponto de saturação entre os vantajosos – *Maximally Maintained Inequality* (MMI). Breen e Goldthorpe (1997) construíram a perspectiva da *Relative Risk Aversion* (RRA) na qual a escolaridade é entendida a partir dos efeitos primários (posição da família) e secundários (avaliação dos custos). Até aqui a escolha reside em se manter ou não no sistema escolar. (Picanço, 2015)

Em 2000, Breen e Jonsson inserem a perspectiva da diferenciação qualitativa do sistema educacional, na qual além da escolha da permanência são analisados os cursos e caminhos pretendidos. Aqui os efeitos de classes variam de acordo com as escolhas entre o caminho vocacional ou acadêmico escolhido. Lucas (2001), por sua vez, contribui para o debate a partir da hipótese de *Effectively Maintained Inequality* (EMI), em que questiona o princípio do ponto de saturação do MMI devido os limites da mensuração e confiabilidade. Assim, os resultados obtidos por meio das abordagens apresentadas não negligenciam a lógica da reprodução e distinção de Pierre Bourdieu, são os recursos explicativos mobilizados que colocam tais análises em campos diversos (*apud* Picanço, 2015).

O conceito de estratificação vertical e horizontal é que orienta as discussões aqui propostas. A análise no campo da dimensão vertical consiste no estudo das desigualdades de acesso aos diferentes níveis educacionais e observa os efeitos das origens sociais sobre as possibilidades dos estudantes completarem suas transições educacionais (Mont'Alvão, 2016). Este autor aponta que muitos estudos procuraram compreender os padrões de desigualdade nas transições educacionais, constatando que essas tendem a aumentar de acordo com as etapas de transição da educação, a depender, por exemplo, da situação socioeconômica, estrutura familiar e raça. Sendo estes desenvolvidos, por exemplo por: Blau e Duncan (1967), Hauser e Featherman (1976), Spady (1967), Mare (1980, 1981).

A estratificação horizontal, por sua vez, tem por objetivo averiguar em qual proporção as origens socioeconômicas determinam o tipo ou a qualidade da educação adquirida pelos estudantes no interior sistema educacional. As diferenças consistem nos tipos de educação (vocacional ou acadêmica), nos tipos de instituição (setor público ou privado, abrangendo o estilo de instituições, como universidades de pesquisa,



faculdades, colleges), nos cursos e período a ser estudado (matutino e/ou vespertino e noturno) (Mont'Alvão, 2016).

A educação é um elemento central na estratificação e mobilidade social de todas as sociedades modernas. No Brasil, o acesso ao ensino superior garante vantagens na disputa por ocupações com melhores salários e mais favoráveis condições de trabalho, e, em consequência maiores chances de mobilidade social ascendente ao longo do ciclo de vida (Mont'alvão, 2016). No entanto, tanto o acesso a diferentes níveis educacionais quanto o tipo de educação recebida influenciam as chances de obtenção de posições melhor avaliadas pelos indivíduos. (Carvalhoes & Ribeiro, 2019)

Em 2015, um filho de trabalhadores profissionais tinha oito vezes mais chances de entrar no ensino superior se comparado a filhos de trabalhadores manuais não qualificados (Salata, 2019). A diferença ocorre não só nas chances de acesso, como também nas chances de permanência e conclusão em instituições e cursos específicos. Com os dados recentes do ENADE, foi possível a conclusão de que estudantes de nível socioeconômico alto têm quinze vezes mais chances de entrarem em cursos de Medicina do que pessoas de origem social mais baixa (Carvalhoes & Ribeiro, 2019), e que possuem maior probabilidade de completarem cursos de alto retorno acadêmico. (Knop e Collares, 2019)

A oferta do ensino superior brasileiro é composta por uma porção minoritária de universidades públicas 26,4% e de um ensino privado amplo, com 73,6% das matrículas, e com maioria no número de instituições. Este complexo e diversificado sistema apresenta ainda desigualdades em termos da qualidade entre as instituições. (Martins & Neves, 2016) Por outro lado, o acesso a esta modalidade de ensino ainda é desigual, sobretudo para os "jovens pardos, pretos ou indígenas, com renda domiciliar *per capita* inferior a um salário mínimo, que representam 38,0% dos jovens entre 18 e 24 anos no país. Esses jovens representavam menos de 4,1% no ensino superior em 2010, e apenas 0,7% o haviam concluído" (Vasconcelos, 2016).

Segundo Picanço e Vieira (2019), a distribuição de negros e brancos nos cursos de ingresso traz diferenças importantes. Comparando apenas o percentual de frequência, os cursos que mais absorvem brancos [i] são: Direito, Letras, Ciências Biológicas, Farmácia, Ciências Contábeis, Arquitetura e Urbanismo, Bacharelado em Ciências Matemáticas e da Terra, Engenharia Ciclo Básico/comum, Ciências Econômicas, Medicina e Comunicação Social (Básico); e os cursos que mais absorvem negros são:



Letras, Ciências Biológicas, Direito, Farmácia, Bach em Ciências Matemáticas e da Terra, Serviço Social, Enfermagem e Obstetrícia, Educação Física, Licenciatura em Educação Física, Comunicação Social Básico, Engenharia (Ciclo Básico/comum), História, Pedagogia e Ciências Contábeis.

A frequência já revela uma dimensão das desigualdades de acesso ao ensino superior, mas tem o impacto do tamanho dos cursos. Para retirar este impacto ao tempo que se leva em consideração o tamanho dos grupos por cor/raça, as autoras optaram por utilizar a razão de chances^[ii] e identificaram que os cursos onde os negros estão proporcionalmente mais presentes são os de Licenciatura (em Letras, Ciências Sociais e Dança), seguidos por Saúde Coletiva, Serviço Social e Enfermagem. Os cursos em que os brancos estão proporcionalmente mais presentes são Engenharia Civil, Engenharia da Computação, Desenho Industrial, Comunicação Visual, Arquitetura, Engenharia de Produção e Ciências Econômicas. E chamam atenção que a concentração dos brancos nos cursos que estão proporcionalmente mais presentes é maior do que a concentração dos negros nos cursos em que eles são proporcionalmente mais presentes. Ou seja, quando o curso é proporcionalmente mais branco, a desigualdade racial é maior.

Metodologia

Os dados da UFRJ foram obtidos através de duas fontes: o Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA), que fornece a lista de ingressantes do ano selecionado, a situação da matrícula no momento da consulta, e o questionário aplicado no ato da matrícula da UFRJ, obtido através do pedido ao Portal da Transparência Pública. As duas fontes puderam ser agregadas, por apresentarem, ambas, informação de registro do estudante (DRE), permitindo produzir banco de dados com informações contendo: características pessoais (tipo de escola, cursos extracurriculares, domínio de línguas estrangeiras, hábito de leitura, dentre outras), motivos de escolha do curso, características do pai e mãe do respondente, curso e situação da matrícula. A unidade de análise utilizada é o ingressante por ano a partir de 2012, ano da aprovação da Lei de Cotas para utilizarmos como parâmetro de acompanhamento através do número de registro dos estudantes (DRE).

Para esta análise, partiu-se da construção de dois indicadores desenvolvidos por Picanço e Vieira (2019). No indicador socioeconômico, as autoras selecionaram variáveis socioeconômicas como: renda da família, escolaridade do pai e da mãe,

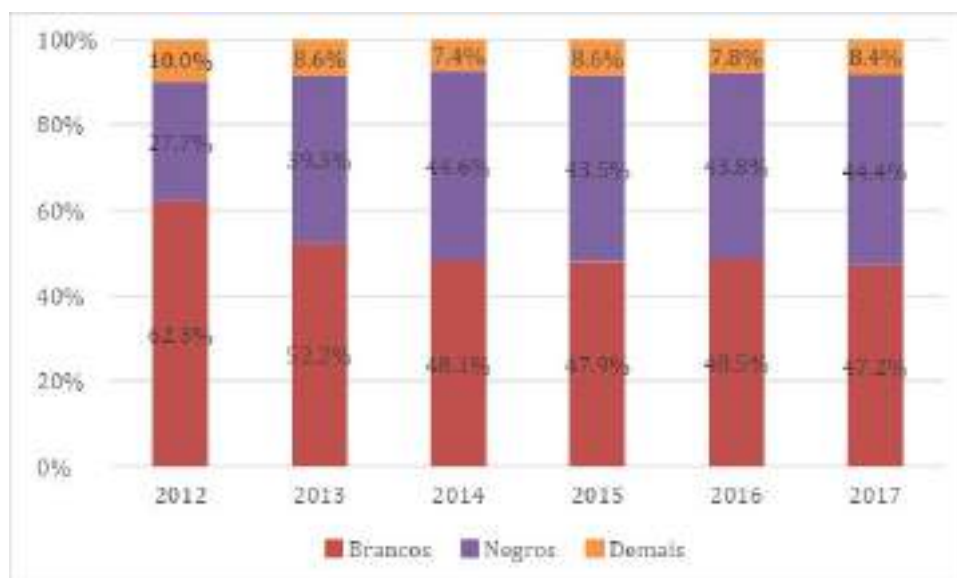


situação ocupacional do pai e da mãe, ocupação do pai e da mãe. No segundo, indicador de capital cultural, foram utilizadas variáveis, tais como: domínio de língua estrangeira, quantidade de livros lidos ao ano, hábito de leitura de jornal e frequência a cursos extracurriculares.

Os índices foram calculados pontuando as características e construindo uma escala: quanto maior a renda, escolaridade e o grupo ocupacional de prestígio maior o ponto dado. Em seguida construímos uma escala de 0 a 1, onde quanto mais próximo de um, melhor posicionado está. O mesmo foi realizado para o Índice de Capital Cultural.

Resultados e discussão

Em 2013, ano posterior a aprovação da Lei de Cotas, segundo os dados do SIGA e do questionário, na UFRJ ingressaram 8.979 estudantes na graduação, 53,8% mulheres e 46,2% homens; 52,2% brancos, 39,3% negros (29,5% de pardos e 9,8% pretos) e 8,6% demais (amarelos, indígenas e não quiseram responder); 46,4% tinham pais com nível superior (completo ou incompleto), 50,1% tinham mães com nível superior (completo ou incompleto). Neste sentido, depois da adoção da Lei de Cotas a UFRJ alterou a sua composição racial, sobretudo com o incremento contínuo dos negros (pretos e pardos) na instituição (gráfico abaixo). Mas vale chamar atenção que os pretos passaram de 6,6% para 13,4% e os pardos de 21,1% para 31,1%. O que significa que os pretos têm uma ampliação proporcionalmente maior.



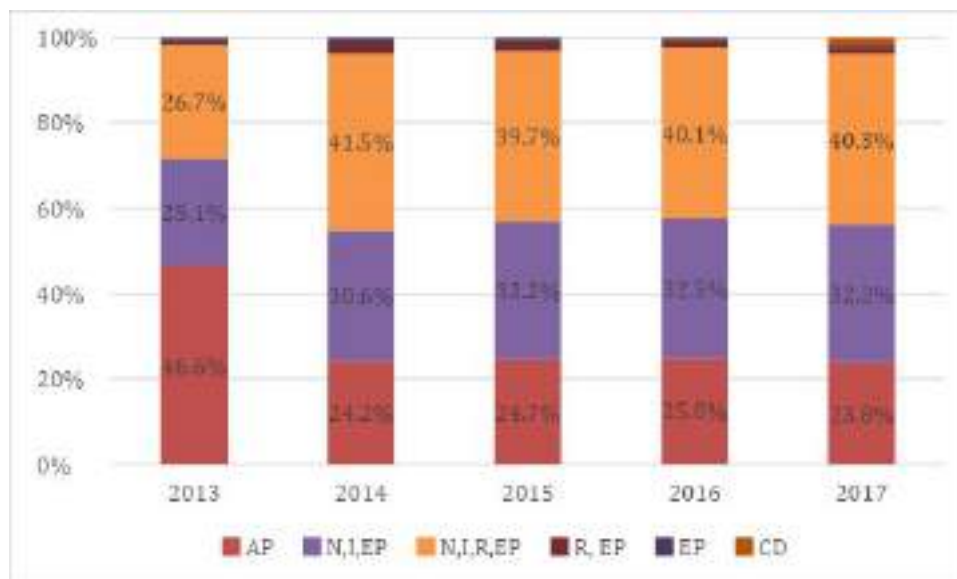
Ao analisar a participação dos ingressantes por gênero e raça, observa-se que ao longo dos anos observados as mulheres brancas são aquelas cujo ingresso na



instituição é reduzido em maior número, enquanto o aumento da participação mais relevante se dá entre os homens negros, conforme tabela abaixo. Neste sentido, a Lei de Cotas incide no aumento do ingresso de homens negros e mulheres negras na UFRJ e impacta na redução das possibilidades de acesso de forma desigual, afetando em maioria as mulheres brancas.

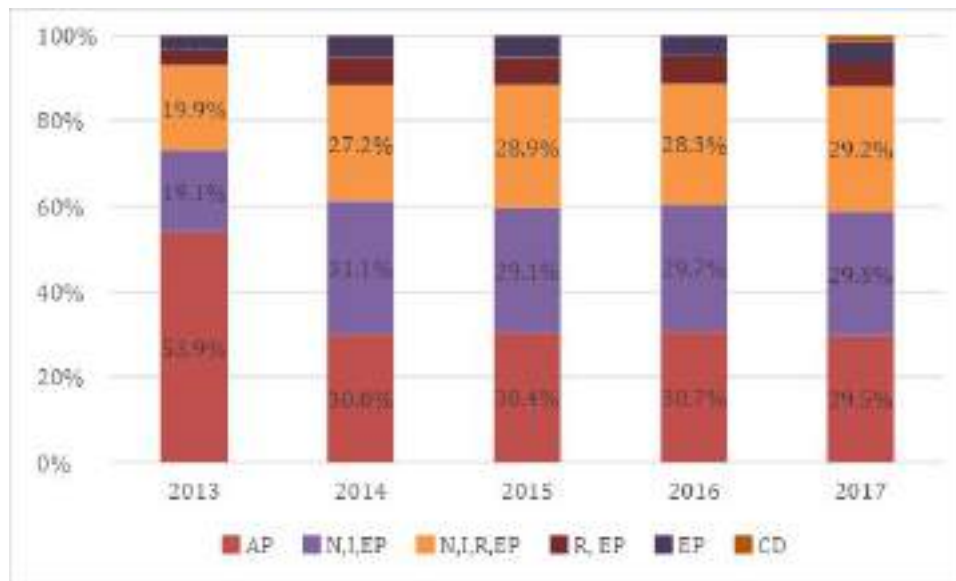
| | 2012 | 2017 | 2012-2017 |
|---------------|---------|---------|-----------|
| HOMEM BRANCO | 27,3% | 21,9% | -19,78 |
| HOMEM NEGRO | 11,6% | 20,2% | 74,14 |
| HOMEM DEMAIS | 4,4% | 3,8% | -13,64 |
| MULHER BRANCA | 35,0% | 25,3% | -27,71 |
| MULHER NEGRA | 16,1% | 24,3% | 50,93 |
| MULHER DEMAIS | 5,6% | 4,5% | -19,64 |
| | 100,0 % | 100,0 % | |

A forma de ingresso dos pretos e pardos altera ao longo do período observado. Entre os pretos é notório o crescimento contínuo e estabilização do ingresso através do sistema de cotas que agrega cor/raça e escola pública e cota que agrega cor/raça, renda de até 1,5 salários mínimos e escola pública. (gráfico abaixo) Os pardos, por sua vez, estão mais próximos dos pretos em relação ao percentual que acessa ao UFRJ através da cota que agrega cor/raça e escola pública, mas tem um percentual menor que os pretos no ingresso através da cota que agrega cor/raça, renda de até 1,5 salários mínimos e escola pública.





Percentual de autodeclarados pretos

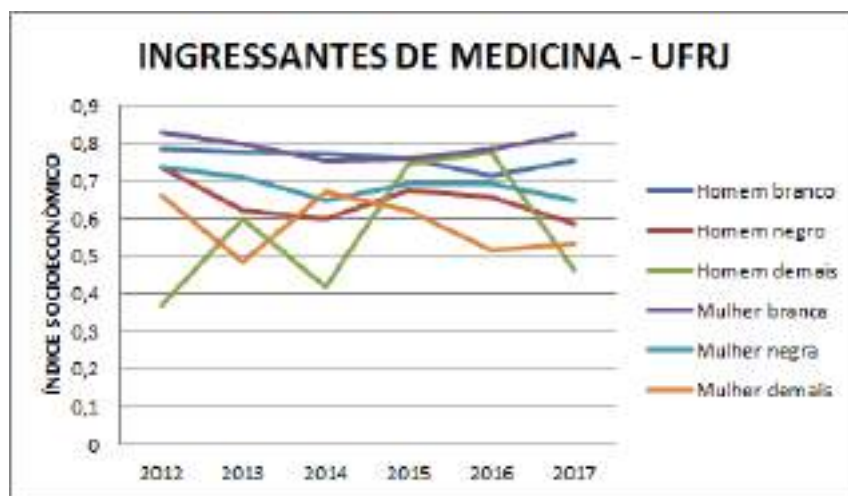


No que se refere ao Índice Socioeconômico do curso de Direito houve queda do número em todos os grupos, porém estas mudanças afetaram menos os homens brancos, o que sinaliza a baixa mudança no perfil socioeconômico dos ingressantes homens brancos na instituição. Por outro lado, há maior abertura do sistema para o acesso de homens negros e mulheres negras de origem social menos privilegiada, através da diminuição do índice socioeconômico nestes grupos. Outro dado relevante é o aumento do perfil socioeconômico entre as mulheres não brancas e não negras (outras declarações), este índice decresce no ano posterior a Lei de Cotas, mas segue aumentando e atinge o ápice em 2017, superando o valor do ano 2012 (gráfico abaixo).





Em Medicina os maiores índices socioeconômicos são das mulheres brancas, os valores sofrem diminuição entre os anos de 2014 e 2015, mas retornam o crescimento. O índice entre os homens brancos é imediatamente abaixo das mulheres brancas e possui uma diminuição gradativa, mas volta a crescer a partir de 2016. Entre os ingressantes negros, assim como no curso de Direito as mulheres possuem maior índice socioeconômico que os homens, há um declínio em 2014 em ambos, e a partir de 2016 volta a diminuir estes números. No momento em que há a diminuição do índice socioeconômico dos ingressantes significa que o sistema absorveu um número maior de pessoas com nível socioeconômico mais distante de 1, logo de camadas mais populares.

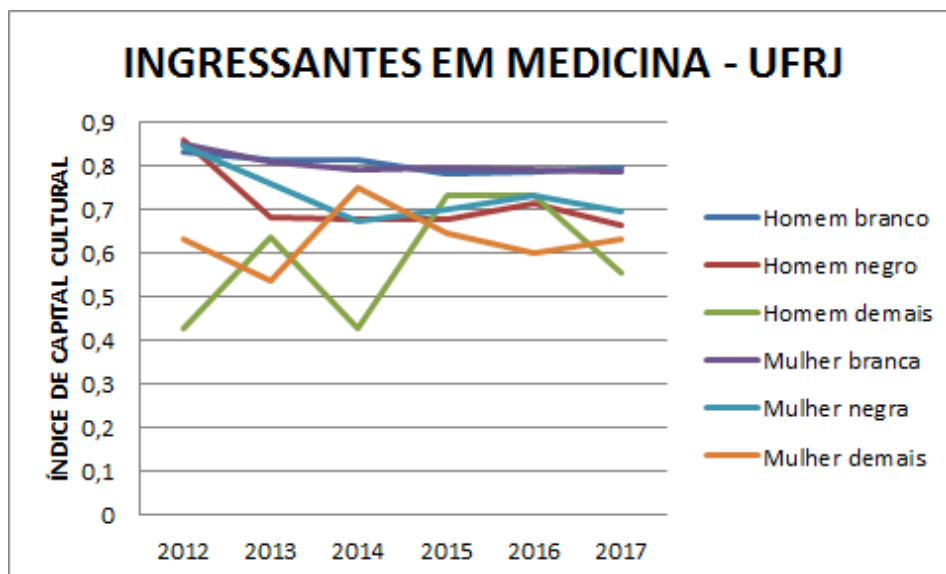


Na análise geral dos cursos o Índice Socioeconômico dos brancos é 0,69 (desvio padrão de 0,19) e dos negros, 0,58 (desvio padrão de 0,18). A exceção de Engenharia Mecânica, não é entre os cursos mais seletivos que encontramos as maiores diferenças entre brancos e negros, mas sim naqueles que envolvem, especialmente, interesse/habilidade em artes e números: Composição Paisagística, Estatística, Ciências Atuariais, Conservação e Restauração, Gravura, Engenharia Mecânica, Artes Visuais – Escultura, Astronomia, Música e Composição de Interior.

No que tange ao Índice de Capital Cultural no curso de Direito, homens brancos e mulheres brancas possuem números muito parecidos, e há pouca variação ao longo dos anos analisados. Entre os negros, as mulheres negras possuem pouca vantagem em relação aos homens negros neste índice. A diminuição do índice é maior entre os ingressantes negros, com destaque para os homens negros, por outro lado quase não há mudança no índice entre os brancos, apontando para certa permanência no perfil sociocultural dos estudantes brancos do curso de Direito.



Em Medicina o Índice de Capital Cultural entre homens brancos e mulheres brancas é muito próximo, e há uma queda entre os anos 2012 e 2013, mas permanece sem variação ao longo dos anos seguintes. Em 2012, o índice dos homens negros superou o dos demais grupos, sofreu diminuição brusca no ano seguinte e permaneceu decrescendo ao longo dos anos. A partir de 2015 o ingresso de homens negros com menores níveis de capital cultural é maior que entre as mulheres negras.



O Índice de Capital Cultural de todos os cursos entre brancos e negros, embora sejam diferentes, 0,60 e 0,56, respectivamente, são mais próximos. O que reforça a seletividade do sistema por dimensões e critérios não apenas socioeconômicos, mas dos capitais adquiridos. Daí as diferenças entre brancos e negros estão em patamares menores e alcança o maior valor no curso de Astronomia, Engenharia Ambiental e Filosofia, seguido de Composição Paisagística, Música, Engenharia de Computação e Informação, História da Arte, Engenharia de Materiais e Defesa e Gestão Estratégica Internacional. Mesmo que a associação entre origem social e capital cultural seja alta,



somente nestes cursos, as diferenças entre brancos e negros são altas nos dois indicadores. O que permite dizer que a seletividade dos cursos aproxima brancos e negros nos cursos com maior número de ingressantes de alta e baixa nota de corte. Por fim, observamos que a relação entre a expansão do ensino superior e a redução das desigualdades sociais é complexa e demanda a incorporação de aspectos qualitativos para maior compreensão do acesso dos grupos historicamente em situação de desvantagens, sobretudo, no caso brasileiro onde se tem um sistema educacional desigual. Neste sentido, a estratificação horizontal nos parece uma ferramenta eficaz para a análise do acesso ao ensino superior na UFRJ tanto para os dados já obtidos em 2013, ano posterior a implementação do sistema de cotas, quanto para a nossa proposta, desenvolvida após seis anos da política de ingresso.

Conclusão

A recente expansão educacional brasileira tem promovido mudanças no sistema, dentre eles, o ensino superior. No entanto é importante quão complexa é a relação da expansão do ensino superior brasileiro e a redução das desigualdades sociais de acesso dos grupos historicamente em desvantagem. Conforme os dados aqui apresentados, políticas públicas voltadas para a ampliação e diversificação do ensino superior público, tais como o REUNI, SISU e a Lei de Cotas, favorecem mudanças no perfil e origem do alunado que acessa a UFRJ. Houve transformações na composição racial da instituição, sendo o aumento de maior relevância representada pelos homens negros e logo em seguida as mulheres negras. Neste sentido, a Lei de Cotas se mostra como elemento fundamental para a garantia da entrada desse público à UFRJ.

Embora seja observável a maior participação de ingressantes com perfis socioeconômicos e culturais mais baixos, a análise dos cursos de Medicina e Direito refletem a permanência do alto grau de seletividade, pois embora sejam encontradas diferenças nos índices elaborados eles não são significativos, desse modo à instituição permanece reproduzindo desigualdades de acesso de grupos em situação de desvantagem social nos cursos com maiores retornos econômicos e sociais. Embora, há de se considerar a redução do Índice Socioeconômico e Cultural nos dois cursos aqui analisados. No Direito, um dos fatores para esse impacto é a entrada de homens e mulheres negras de origem social menos favorecida. Em Medicina, apesar de ocorrer uma variação no período analisado, o sistema absorveu pessoas com nível pouco socioeconômico diversificado.



Definimos cursos que absorviam pelo menos 2% de brancos ou negros.

As chances de negros estarem em determinado curso é calculada pelo total de negros em determinado curso dividido pelo total de negros ingressantes, da mesma forma calculamos a chances dos brancos, e a razão de chances é divisão entre chances de brancos e a de negros em um determinado curso. Logo, enquanto mais próximo de 01, mais brancos e negros têm chances parecidas de estarem no curso.

Referências

Carvalhes, Flavio; Ribeiro, Carlos Antônio Costa. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: desigualdades de classe, gênero, e raça em um contexto de expansão educacional. *Tempo Social*, v. 31, n.1, 2019.

Dwyer, Tom organizador et. al. *Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira*. Brasília: IPEA, 2016

Mont'alvão, Arnaldo. Expansão, diferenciação e desigualdades no ensino superior. *Revista brasileira de ciências sociais*, v. 31, nº 92, 2016.

Neves, Clarissa Eckert Baeta; Martins, Carlos Benedito. Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. In: DWYER, Tom (org. et al.): *Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira*. 2016.

Picanço, Felícia. Juventude por cor e renda no acesso ao ensino superior. Somando desvantagens, multiplicando desigualdades?. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 30, n. 88, 2015

Picanço, Felícia; MORAIS, Juliana. 2016. Estudos sobre estratificação educacional: síntese dos principais argumentos e desdobramentos. *Educação e sociedade*, v. 37, p. 391-406, 2016.

Picanço, Felícia; VIEIRA, Andrea. Desigualdades de gênero e raça no acesso, conclusão e evasão no ensino superior, um estudo de caso da UFRJ. In: SBS, 2019, Florianópolis. [...]. Rio de Janeiro: [s. n.], 2019

Queiroz, Andréa. A universidade do Brasil e as suas memórias: um estudo sobre a preservação de seu acervo. In: Encontro Nacional de História Oral, 4., 2009, Recife. Anais... Recife: UFPE, 2009.

Salata, André. Ensino superior no Brasil nas últimas décadas: redução das desigualdades de acesso? Novas e antigas clivagens da desigualdade educacional na América Latina, 2019.

Brasil. SISU 2019. 2019. Disponível em: <<https://sisu2019br.com.br/>> Acessado em: 20 de novembro de 2019.



Ruf:Ranking Universitário Folha. Disponível em:< <https://ruf.folha.uol.com.br> >
Acessado em: 20 de novembro de 2019.



Sociología en la educación superior: Una mirada crítica al Programa de Licenciatura en ciencias Sociales*

Romelia Negrete

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito analizar el estado de la sociología como disciplina que hace parte del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales modalidad virtual en la Fundación Universitaria del Areandina, Sede Bogotá Colombia. Como objetivo se propone revisar el componente disciplinar en el plan de estudio o currículo del programa, para identificar su importancia en la formación de los estudiantes futuros docentes y su impacto en la formación académica. El trabajo nos permite reflexionar sobre ¿cuál es el impacto de la curricula de sociología en los resultados de la prueba Saber Pro de competencias ciudadana en el programa de LCS de la FUAA? Lo anterior se sustenta en el comportamiento del resultado que arroja la prueba de competencias ciudadanas en las pruebas estandarizadas conocidas como Saber Pro presentadas por los estudiantes en los años 2017 y 2018 pruebas diseñadas por el Ministerio de Educación Nacional y el Instituto colombiano para el fomento de la Educación Superior ICFES, para medir la calidad de la educación en Colombia. La metodología empleada en el presente estudio es de corte cualitativo y cuantitativo ya que en contraste se presentan dos universidades una de modalidad virtual y otra presencial cuyos resultados en pruebas estandarizadas de carácter oficial permite el análisis y la contratación de datos para interpretar y comprender lo que sucede al interior del programa de LCS.

Muestra el trabajo la débil representación de la sociología como disciplina y la sociología de la Educación en particular a lo largo del plan de estudio en su tiempo de duración como programa de licenciatura virtual. En este sentido el campo de análisis crítico, reflexivo y alternativo en la realidad social y educativa que ofrece la sociología se evidencia como poco representativo en el plan de estudio en sus dos momentos. El primero en tercer semestre, sociología como disciplina y en el segundo momento como sociología de la educación en séptimo, con la consideración de algunas otras temáticas que incluyen un panorama sociológico en temas de estudio que versan sobre Problemática Latinoamericana y Educativa en Ciencias Sociales, Rol social del maestro y Escuela, familia y comunidad la más representativas.

El resultado del presente estudio arroja el lugar que tiene la Sociología en la formación de futuros maestros y cómo impacta los resultados de la prueba oficial Saber pro y en



este sentido pretendemos hacer evidente la necesidad de fortalecer la línea sociológica a lo largo del tiempo de duración de la carrera.

Palabras Claves: Sociología de la educación, currículo, competencias ciudadanas, prueba de Estado, educación superior.

Introducción

La relación entre sociología y ciencias sociales es un asunto en ocasiones olvidado en los planes de estudio, sin embargo, está presente a través de los currículos en educación superior y en particular en programas de formación de maestros, lo que conduce a una disyuntiva de si esta relación se hace o no con una efectividad pedagógica o por el contrario la sociología no le interesa si la pedagogía se ocupa de su estudio y su relación con el conocimiento. La sociología ha hecho avances importantes en la educación, mientras la pedagogía se encamina a repensar y reestructurar conceptos en la enseñanza, mientras la sociología está presente a lo largo del quehacer pedagógico en el reconocimiento de sus fines, en el establecimiento de políticas públicas de Estado, en los sustentos de formación docente. De modo que pedagogía y sociología son parte de la unidad de un plan de estudios al presentar una variedad de paradigmas que conforman el espectro de formación, sin embargo en el trabajo de los estudiantes a la luz de presentar textos de producción sociológica como base de explicaciones socio históricas en el campo de la educación, la pedagogía corre el riesgo de extraviar su propósito pedagógico y su relación con la esencia comprensiva de la teoría sociológica empero se hace uso precario del estudio de ambas al convertirlas en instrumentos de un saber cultural acumulado sin bases metodológicas sólidas; lo que conduce a considerar que por un lado la ciencias sociales continúan su dinámica los programas por el otro mantienen un sesgo reduccionista frente al estudio de la sociología y la sociología de la educación en particular. El transcurrir del estudiante de licenciatura en este sentido se debate en mantener una acumulación teórica sin mayores bases metodológicas lo que conlleva un déficit en su formación ya que enfrenta por un lado una realidad que debe ser pensada e intervenida y por el otro lado en el currículo la realidad es domesticada y reducida al ámbito académico del programa para que los cambios apenas sean percibidos. la esencia comprensiva de la teoría sociológica empero se hace uso precario del estudio de ambas al convertirlas en instrumentos de un saber cultural acumulado sin bases metodológicas sólidas; lo que conduce a considerar que por un lado la ciencias sociales



continúan su dinámica los programas por el otro mantienen un sesgo reduccionista frente al estudio de la sociología y la sociología de la educación en particular.

En este sentido, resulta de gran pertinencia reconocer la sociología y su lugar en la formación de los Licenciados en ciencias sociales; así mismo, el campo de estudio que ofrece la sociología en general y la sociología de la Educación en particular, a mi modo de ver resulta insuficiente dado que ha mostrado poco impacto en los debates y producciones académicas, debido en parte a que los temas de estudio presentes en el programa han sido abordados desde núcleos temáticos fragmentados del propósito mismo de la sociología como ciencia y disciplina de análisis crítico que ofrece herramientas conceptuales aplicables a la comprensión de una realidad local y mundial cuyo vínculo crea debates en políticas públicas en el sector de la educación, asuntos en áreas que atañen a la formación académica y docente, organización de las instituciones educativas y sus programas entre otros.

Frente a este panorama ¿qué puede hacer la sociología de la educación para cumplir su función teórica y social en la formación académica y social?

Sociología de la Educación y sociedad: Una perspectiva socio histórica

Reconocer los aportes y enfoques de la sociología que piensa la educación y sus problemas se presenta a partir de finales del siglo XIX en relación con otras esferas de la acción social como la economía, la cultura, política siendo un eje transversal relacionados con la educación como elemento articulador a la sociedad misma. Sin embargo, ha sido con anterioridad a la sociología que la filosofía incursionó en los problemas de la educación y su vínculo con la sociedad pues la sociología se interesó por otros ámbitos de la estructura social y poco a poco se va adentrando a partir de nociones básicas sociológicas que demarcarán un campo de estudio amplio.

Los intereses de la educación han sido señalados por la sociedad, con relativa independencia de los órganos que la regulen, en este sentido es un tema que concierne tanto al ser individual como a la sociedad en su conjunto siendo por lo tanto la sociología la que dirige su mirada a ver la relación entre educación y sociedad. Todas las sociedades en su conjunto han marcado pautas educativas algunas de manera formal y otras no tanto, pero de alguna manera la educación hace parte de la vida social y así cada sociedad permite que se den transformaciones sobre formas, dispositivos y aparatos para introducir nuevas visiones sobre el mundo. Azevedo (1942, p 32) afirma al respecto que el objeto de la sociología de la educación es el estudio de los hechos e



instituciones educativas que no es preciso demostrar y en este sentido encontraríamos su carácter descriptivo y utilitario empeñado en observar e interpretar la realidad más que en emprender cambios y transformaciones al interior de las mismas. Ahora bien, sostiene Azevedo (p,34) que la educación en una sociedad en particular acudiendo a Durkheim un conjunto de modos de obrar, prácticas y costumbres que poseen las mismas características de realidad de otros hechos sociales. Se puede diferenciar por un lado la sociología de la educación de la historia de la educación y la pedagogía y en este aspecto la sociología de la educación se orienta al estudio de las actividades pedagógicas y su relación con otros aspectos de la vida social, cultural, ideológica que establece relación entre la naturaleza de los hechos sociales y la organización pedagógica en el sistema educativo. El individuo con su yo personal desarrolla conciencia social permite un desarrollo como sujeto colectivo que gracias a su facultad de hablar y construir artefacto lo cual permite erguirse por encima de otros lo que lo hace además una individualidad social en la cual sobrevive y donde la educación como fenómeno social tal como la percibe Durkheim posee un poder objetivo y a su vez coercitivo como un hecho social cuyo objetividad permite su estudio dentro de la realidad social y en ese aspecto la sociología se convierte en el instrumento por excelencia que permite la crítica a la sociedad desde la posición de mantener las cosas o de cambiarla para bien de la sociedad misma. Por lo tanto, la educación se ofrece como un proceso de relación donde las partes aprenden en tensiones o en equilibrio y la sociología dirige su mirada hacia subjetividades e intersubjetividades al estudiar seres humanos sus acciones y comportamientos sociales, y no objetos y por ello la objetividad como tal resulta una tendencia. Ha sido la educación uno de los subsistemas que llama la atención de la sociología y por ello el sociólogo francés Durkheim ha advertido desde sus inicios que la sociedad dispone instrumentos de conservación encaminados a la adaptación de nuevas generaciones a los sistemas de creencias, tradiciones normas de comportamientos acordados socialmente y de este modo sostiene el autor que la institución escuela junto con la sociedad busca integrar los valores válidos para todos a propósito complejos con formas especializadas del trabajo. Es así, que para algunas corrientes sociológicas influidas por el marxismo o Max Weber la educación como agente que mantiene o cambia las relaciones sociales en tesis de Althusser se expresa como parte ideológica del Estado dando paso a los estudios sobre educación y sociedad, de manera que interpela sobre ¿de qué manera es la educación un fenómeno social? a cuenta que la educación solo se presenta en la sociedad y por tanto es la sociología de la educación quien la aborda como manifestación de procesos sociales



más amplios, los comportamientos y las formas de relación entre sus miembros, estudia la dimensión social del fenómeno educativo encaminada a generar conocimiento que interprete y explique la realidad y le permita intervenir ese contexto. Pero ¿cómo se estudia la educación como un fenómeno social? Es desde un enfoque macrosocial que se aborda la relación entre lo social y educativo y las formas en que se reviste como estructuras sociales las instituciones educativas y su papel como agente socializador. Es ahí donde la sociología de la educación encuentra su campo de estudio al definirse como una disciplina que utiliza los métodos y técnica de la sociología general para comprender la educación en su dimensión social. De este modo asume un doble carácter al ser una rama de la sociología y ser parte de la ciencia de la educación, dando cabida a pedagogos y sociólogos en su tema de estudio. La sociología presenta diversos paradigmas algunos han denotado mayor prevalencia como el funcionalismo derivado del positivismo con su relevante representante Talcott Parsons quien sostiene que el sistema social está mediado por símbolos culturalmente compartidos y estructurados y se convierten en el recurso que se requiere para sostener y preservar la sociedad y es en el proceso de internalización que se configura la sociedad, convirtiéndose en este modo la educación y la cultura como parte esencial del sistema social (Grass, 1976). Pero como esta relación afronta las tensiones y dinámicas sociales que arroja la ubicación de los sujetos en las diferentes posiciones sociales donde el concepto de meritocracia encaminada a la búsqueda de consenso sociocultural resulta de una aspiración para su triunfo o fracaso. Afirma Feito (1999) como una de las tareas de la educación atender las demandas que el campo tecnológico acelerado exige profesionales especializados, de esta forma la educación se convierte como una ventana de oportunidades sin mirar la condición social de los individuos y su procedencia. Es con el marxismo en alguna de sus tendencias en los años 70 y siguientes los marxistas estructuralistas y neo marxistas la sociología estudia la educación como una reproductora de la cultura siendo Bourdieu y Passeron entre otros quienes develan y debaten teóricamente al funcionalismo al descentrar las funciones sociales de la educación, a partir de señalar las contradicciones y tensiones que perviven en el sistema educativo. La perspectiva de una sociedad de clases en estas corrientes marxistas demuestra que la función de la educación como elemento de control social alinea al individuo y reproduce relaciones dominantes de desigualdad y fracaso. Lo anterior conlleva unas críticas a la sociología de la educación al restringir su campo de estudio a las relaciones causales externas cayendo en un reduccionismo exógeno que olvidaba las relaciones internas. ¿Cuál sería entonces el papel de los



nuevos enfoques? La preocupación de la sociología de la educación dirige su mirada a lo microsociológico analizando las interacciones sociales entre los individuos y el significado que otorgan a sus acciones a partir de interpretar procesos educativos, gestión del conocimiento y las relaciones de poder que se mantienen y en este orden la educación es participe de la forma como se presentan, otorgan, evalúan y se transmiten conocimientos que termina siendo una forma de producción social legitimador de practicas sociales institucionalizadas a través de currículos, pero si pensamos en una sociología alternativa que reconoce el poder de la participación y la acción del individuo con cierta autonomía frente a la sociedad encuentra en la psicología social y la antropología unos antecedentes que han enriquecido la comprensión de la sociología de la educación en particular.

Es así como temas de la sociología y la institución educativa indagan sobre el impacto en la sociedad y los posibles cambios que esta relación arrastra como vemos a continuación.

La sociología como campo de intervención en la relación institución educativa y sociedad.

Un estudio adelantado por Pereda (2003) sobre la relación escuela y comunidad aborda una perspectiva sobre la incidencia de los aprendizajes educativos y las intervenciones diversas en los contextos sociales. Es así que lo anterior se inscribe en un área de estudio más amplia ya que toda sociología de la educación se enmarca en una teoría de la sociedad que conduce a analizar la relación educación familia, comunidad lo cual ha conducido (Pereda, et al., 2003) a encontrar algunas referencias en la interacción entre marcos curriculares como es el caso del presente estudio y los que define la institución educativa como pruebas estandarizadas para medir la calidad de la educación en programas de licenciatura en ciencias sociales. Lo anterior es abordado como interacción entre referentes educativos que componen la temática de estudio en sociología de la educación en el plan de estudio.

Hemos puesto atención a lo anterior al estudiar la predictibilidad de los resultados que presenta la prueba y los contextos socioculturales de los docentes en formación inscritos a la misma, la capacidad de manejo frente a la inconsistencia de sus bases académicas que explican en forma parcial los resultados alcanzados por debajo de la media. Lo cual representa un detonante de frustración para el programa, los estudiantes y la institución como garante de formación. Pero además la distancia sociocultural que ofrece los



contextos diversos de los estudiantes se considera como una variable interviniente presta a tener en cuenta en el análisis.

¿Qué dice la sociología de la educación ante las pruebas estandarizadas de competencias ciudadanas?

Las pruebas saber pro conocidas como pruebas de Estado son un requisito en Colombia para optar al grado en cualquier programa de educación superior y dentro de los estudiantes existe la percepción de que en si mismas son pruebas inútiles para su graduación, algunos afirman que las preguntas nada tienen que ver con su campo de interés profesional. El Instituto colombiano para el fomento de la educación superior conocido como ICFES quien regula las pruebas insiste que son un indicador de como va la calidad de la educación en Colombia. Para ello sostiene que las pruebas permiten identificar el nivel de comprensión (“únicamente el 30% de cerca de 210 mil jóvenes evaluados hasta el momento es capaz de producir escritos organizados, articulados, coherentes con el tema propuesto en la prueba, y aplicar adecuadamente las reglas de la lengua escrita”) El Espectador (2012).

Desde que se hicieron las primeras pruebas Saber Pro, en 2003, ha habido cambios significativos, pero al parecer la última versión tampoco convence a los estudiantes. El ICFES insiste en que sus resultados están aportando a la construcción de indicadores de la calidad de la educación en general ya que también aplica la prueba en otros niveles de escolaridad. Pero ¿qué evalúa la prueba de competencias ciudadanas como instrumento estandarizado y que es lo que significa en su correlación con el plan de estudio del programa? y con esto se pretende recoger algunos elementos de juicio para el análisis en busca de sentido alrededor de qué tanto se alinean los contenidos de los módulos de sociología y sociología de la educación respecto a los resultados y la calidad de la educación en Colombia. Sin embargo, cabe preguntarse si el objetivo fijado por el ICFES ha sido demasiado alto al pretender preguntarse por la calidad de la educación a partir de instrumentos estandarizados como las pruebas que de alguna forma están sometidas a parámetros internacionales no solo las hace poco efectivas y confiables sino tendenciosa en sus resultados.

Consideramos en este sentido cuestionar la definición de Educación Superior a partir de la Ley 30 de 1992 como “(...) un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos



y su formación académica o profesional”. Lo anterior corrobora el objetivo ambicioso de la prueba al delimitar su contenido a competencias de orden cognitivo, comunicativo dirigidas a evaluar lo relacionado con el análisis de texto, su sentido a partir del reconocimiento de contexto en el que se produce, es lo que se denomina en la prueba “lectura crítica” en las cuales se encuentran preguntas de análisis sociológico que para algunos estudiantes no tienen relación con lo estudiado en su carrera.

Resulta importante pensar si existe relación entre los contenidos de sociología de la educación y las competencias ciudadanas como pruebas estandarizadas como se observa a continuación en la tabla 1.

| Sociología de la Educación y Competencias ciudadanas | |
|---|--|
| ¿Qué enseña y qué se evalúa? | ¿Qué evalúa? |
| <p>Eje 1: articulador conceptualicemos ¿Qué corrientes de pensamiento clásicas atraviesan la sociología de la educación?</p> <p>Eje 2: articulador analicemos la situación ¿Cuáles son los enfoques contemporáneos que permiten comprender la relación entre sociedad y educación en América Latina?</p> <p>Eje 3: articulador pongamos en práctica ¿Cómo comprender problemas reales del sistema educativo a la luz de la sociología de la educación?</p> <p>Eje 4: eje articulador proponamos ¿Cómo alfabetizar a la comunidad educativa en herramientas sociológicas que le permitan comprender los problemas estructurales de la educación?</p> | <p>Conocimientos: Incluye los fundamentos del modelo de Estado social de derecho y sus particularidades en nuestro país; los derechos y deberes ciudadanos establecidos en la Constitución; la organización del Estado; las funciones y los alcances de las diferentes ramas del poder y de los organismos de control, y los fundamentos de la participación ciudadana.</p> <p>Valoración de argumentos: Se refiere a la capacidad del estudiante para analizar y evaluar la pertinencia y solidez de enunciados o discursos a propósito de una problemática social.</p> <p>Multiperspectivismo: Se refiere a la capacidad del estudiante de analizar una problemática social desde diferentes perspectivas.</p> <p>Pensamiento sistémico: Se refiere a la capacidad del estudiante de reconstruir y comprender la realidad social desde una perspectiva sistémica, mediante la identificación y construcción de relaciones entre las distintas dimensiones o aspectos presentes en los problemas sociales y en sus posibles alternativas de solución.</p> |

Tabla 1. Generalidades del módulo sociología de la educación y competencias ciudadanas. Fuente: Plan de estudio del programa de LCS de Fundación universitaria del Areandina y Ministerio de Educación Nacional.



Pensamiento sociológico y competencias ciudadanas: ¿Qué se espera?

Partimos que la sociología busca estudiar los fenómenos sociales y para ello debe superar el sentido común, afirma Touraine (1978) y su objeto también es estudiar las relaciones que aparecen detrás de las situaciones (p, 33). Sin embargo, el enfoque macrosociológico estudia las estructuras sociales e instituciones y el mundo externo a los sujetos que de alguna manera se visibiliza en las competencias ciudadanas definidos por el Ministerio de Educación Nacional “el ejercicio de la ciudadanía se entiende no sólo como el ejercicio de derechos y deberes, sino que también incluye la participación en la comunidad a la cual se pertenece. En esta medida, un ciudadano competente es aquel que conoce su entorno social y político; tiene presentes sus derechos y obligaciones; posee la capacidad de reflexionar sobre problemáticas sociales; se interesa por los asuntos propios de su colectividad; participa en la búsqueda de soluciones a problemas sociales; y busca el bienestar de su comunidad” (2012, p, 3). La formación ciudadana ofrece unas competencias de orden ético y moral reconociendo y valorando el contexto, la diversidad cultural, los derechos individuales y colectivos, así como entendiendo los grandes problemas contemporáneos de manera que dirigimos la mirada a pensar por qué es importante formar en la ciudadanía y en el pensamiento sociológico como ejes que articulan un análisis sobre lo social, cultural y político de la estructura social y educativa.

Ahora bien, la situación de crisis que atraviesa nuestro país y el mundo, es un motivo fundamental para formar para la ciudadanía, para analizar sociológicamente los fenómenos sociopolíticos y éticos que se padecen a nivel social y educativo teniendo en cuenta los altos índices de violencia, corrupción y descomposición social como indicadores de la grave situación que afronta la sociedad en su conjunto, afecta el entorno educativo, agrieta el tejido social y que demanda acciones conjuntas para hacer frente a tanta desvalorización social. Ante esta situación afirma Chau Torres (2004) “es prácticamente un consenso que la educación tiene un papel fundamental que cumplir. Una transformación en la manera como actuamos en sociedad, como nos relacionamos unos con otros o como participamos para lograr cambios requiere que los niños, niñas y jóvenes de nuestra sociedad, así como las generaciones que están por venir, reciban una formación que les permita ejercer de manera constructiva su ciudadanía” (p,10). En este sentido se hace presente el papel del enfoque funcionalista en sociología de la educación a partir de la tesis de la educación como elemento eficaz al interés general, ven el sistema educativo en correspondencia con los otros sistemas sociales; el individuo como un ser social que está creciendo en relación con ese bien



común y que indiferentemente a su posición en la sociedad la escuela es un mecanismo que ofrece posibilidades en condiciones de igualdad. En lo que toca a Parsons (1951) otro representante del funcionalismo afirma la fuerza de la cultura frente al sistema social el cual puede estar en peligro si quebranta su sistema simbólico de creencias, explica que los recursos culturales que se requieren para preservar la sociedad son asimilados a través de un proceso de internalización que incide en la personalidad y por lo tanto en el sistema social. Es por esto que encontramos una aproximación en la línea pensamiento sistémico de las competencias ciudadanas alguna intencionalidad de identificar las distintas dimensiones presentes en los problemas sociales y en sus posibles alternativas de solución. Resulta de alguna manera una aspiración de una sociedad en el marco del funcionalismo el sueño de la meritocracia a través de la educación como un canal de movilidad independiente de la condición social de las personas. No podemos olvidar la teoría del capital social que se reconoce como capital intelectual en la actualidad y sus tesis sobre la máxima confianza en el modelo económico neoliberal con la salvedad de estar presente niveles de injusticia social e inequidad que en la actualidad se calculan por encima del 80% para la población mundial y que a la sombra de las políticas de los organismos internacionales como la OCDE generan lineamientos y políticas educativas bajo los postulados de esta teoría basada en la privatización del sistema educativo. Si se analiza el pensamiento sociológico del funcionalismo percibe el sistema educativo en equilibrio con los otros subsistemas sociales y que además es complementario a aquellos. La crítica frente al funcionalismo proviene del marxismo quien corre el velo creado por este postulado del sistema educativo funcional. Hay que mencionar además que tanto el enfoque macrosociológico como el microsociológico se hacen presente en forma no explícita en el módulo de sociología de la educación y los lineamientos de competencias ciudadanas desde varias corrientes como afirma Feíto (1999) frente a la teoría de las dos redes constituida por los que ingresan de la primaria a la secundaria superior y que según el es posible para los que logran acceder a la educación superior. Otras teorías como la correspondencia, la reproducción que comparten la relación entre educación y trabajo como formas de subordinación y dominación. La teoría de la reproducción cultural que busca configurar un sistema de relaciones entre la enseñanza y la estructura social dando origen a la violencia simbólica como legítima en el marco de la acción pedagógica, afirman Bourdieu y Passeron “Todo poder de violencia simbólica, todo poder que consigue imponer las significaciones y las impone como legítimas disimulando las relaciones de fuerza que son el fundamento de su fuerza, ajustando su



fuerza propia, a aquellas relaciones de fuerza” (Bourdieu y Passeron, 2013, p. 44). Afirma Huerto (2013): (...) para estos autores toda cultura académica, en sentido escolar, es arbitraria, es decir que es seleccionada y recortada de un todo más amplio que le da sentido y su validez proviene únicamente de que es la cultura de las clases dominantes, impuesta a la totalidad de la sociedad como evidente y único saber objetivo (p. 4). Estas corrientes y otras conocidas en el campo de la sociología no hacen respaldo en las competencias ciudadanas para estructurar sus ejes orientadores. En lo que toca a uno de esos ejes convivencia y paz espera formar para una convivencia pacífica en donde un ciudadano competente debe ser capaz de convivir con los demás de manera pacífica y constructiva. Esta convivencia no desconoce la presencia de conflictos, ya que en toda comunidad las tensiones y conflictos están presentes mediados por una suerte de intereses que evidencia en muchas ocasiones la prevalencia no efectiva del bien común sobre el particular. Por lo tanto, lo que busca la convivencia pacífica es aprender a manejar los conflictos con mecanismo que faciliten el dialogo entre las partes involucradas. Johan Galtung, citado por Chau (2004, p 19) ha propuesto los conceptos de paz negativa y paz positiva para referirse a los ideales de paz en una nación. Mientras paz negativa se refiere a la ausencia de enfrentamientos violentos, paz positiva se refiere a la presencia de equidad e inclusión social. Galtung sugiere que los países deben buscar ambos tipos de paz.

Sin ánimo de agotar esta contrastación de contenidos a continuación abordamos resultados de los estudiantes frente a la prueba estandarizada como un ejercicio de metodología al analizar los datos presentados por la entidad estatal en el año 2017.

Metodología

Para lograr los objetivos propuestos en el trabajo se empleó la metodología de corte multimodal basada inicialmente en los datos que arroja los resultados y que permitirá el análisis e interpretación de naturaleza cualitativa que permita identificar la naturaleza del fenómeno estudiado a partir de la comprensión de los resultados de la Prueba Saber en cada una de las competencias evaluadas y en particular los datos de competencias ciudadanas que permiten ver la relación entre sus contenido sociológicos y elementos de política, sociedad y cultura que compone su estructura tal como se describió anteriormente y retomando lo que afirma Chau Torres (2004) el papel decisivo que tiene la educación en la sociedad y en particular la formación en competencias ciudadanas para lograr transformaciones. El proceso se estructuró en tres fases (ver figura 1)



| Preliminar | Metodología | Interpretativa |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> •Planeación •Diseño | <ul style="list-style-type: none"> •Recuperación de datos. •Reporte de Resultados Programa Académico Saber Pro, MEN-ICFES | <ul style="list-style-type: none"> •Reflexión crítica sobre plan de estudio/datos •Resultados verificados, hallazgos, conclusiones e informe |

Figura 1. Fases y momentos del proceso de construcción del documento. Desarrollo propio.

Para la fase preliminar se planeó y diseñó el objetivo general y específicos y para lograrlos se llevó a cabo la indagación sobre los módulos de sociología y sociología de la educación del Plan de Estudio del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales como soporte epistemológico del trabajo que permite una correlación crítica entre las disciplinas señaladas y los contenidos de las competencias ciudadanas convirtiéndose en unidad de análisis. La fase de metodología permitió la recuperación de los datos para presentar reportes de los resultados del Programa Académico Saber Pro, MEN-ICFES, comparativos entre universidades. Finalmente, la etapa de interpretación de los hallazgos permite verificar los resultados, presentar conclusiones y el informe.

| COMPETENCIAS GENERICAS LCS 2017 | | | | | | | | |
|---------------------------------|----------------------------------|-----------------------|----------------------|---------------------------|-----------------|-------------------------|--------|--------|
| N. | NOMBRE ESTUDIANTES | TOTAL GENERAL | COMUNICACIÓN ESCRITA | RAZONAMIENTO CUANTITATIVO | LECTURA CRÍTICA | COMPETENCIAS CIUDADANAS | INGLÉS | SEDE |
| 1 | AGUDELO GLORIA CECILIA | 133 | 122 | 121 | 135 | 165 | 120 | BOGOTA |
| 2 | AGUDELO GUTIERREZ MAYERLIN | 147 | 164 | 139 | 143 | 136 | 154 | BOGOTA |
| 3 | BARBOSA AMAYA YULIAN FERNANDO | 164 | 140 | 151 | 176 | 188 | 165 | BOGOTA |
| 4 | CHAMORRO MARIMON ENGUEL ADOLFO | NO PRESENTO LA PRUEBA | | | | | | BOGOTA |
| 5 | GONZALEZ VALENCIA GUSTAVO ALONSO | 176 | 175 | 162 | 174 | 189 | 181 | BOGOTA |
| 6 | GRISALES MONTOYA NIDIA ESPERENZA | 156 | 162 | 154 | 151 | 159 | 152 | BOGOTA |



| | | | | | | | | |
|----|--|-----------------------|-----|-----|-----|-----|-----|--------|
| 7 | HENAO ARDILA KIARA YIRLEY | 148 | 185 | 132 | 141 | 137 | 144 | BOGOTA |
| 8 | JARAMILLO CADAVID LUZ DAMARYZ | 129 | 141 | 93 | 159 | 119 | 131 | BOGOTA |
| 9 | LOPEZ ALVAREZ HERNAN DARIO | NO PRESENTO LA PRUEBA | | | | | | BOGOTA |
| 10 | LOPEZ RIVAS SILVIO ADOLFO | 129 | 153 | 170 | 114 | 77 | 132 | BOGOTA |
| 11 | LOPEZ VERBEL ALEJANDRA | 121 | 134 | 106 | 102 | 127 | 135 | BOGOTA |
| 12 | MEJIA BUELVAS JORGE ELIECER | 89 | NP | 134 | 99 | 101 | 111 | BOGOTA |
| 13 | OROZCO QUIROZ JIMMY MANUEL | 131 | 168 | 101 | 122 | 151 | 114 | BOGOTA |
| 14 | RAMIREZ BARRIOS MARIA FERNANDA | 115 | 64 | 106 | 125 | 154 | 126 | BOGOTA |
| 15 | RUEDAS GALVIS LICETH | 131 | 161 | 124 | 146 | 113 | 110 | BOGOTA |
| 16 | SANCHEZ RODRIGUEZ LUZ JOHANNA | 146 | 129 | 148 | 157 | 164 | 130 | BOGOTA |
| 17 | USUGA MANCO HECTOR AUGUSTO | 113 | 106 | 106 | 95 | 131 | 127 | BOGOTA |
| 18 | VARGAS BERROCAL MARIA MAGDALENA | 121 | 101 | 127 | 137 | 108 | 131 | BOGOTA |
| 19 | VILORIA BETIN JAIDER LUIS | 93 | | 97 | 124 | 114 | 130 | BOGOTA |

Tabla 2. Se observa los estudiantes que presentaron la prueba un total de 19 y los puntajes que alcanzaron cada uno de ellos. Fuente: Reporte de Resultados Programa Académico Saber Pro, MEN-ICFES

Los resultados en las competencias genéricas nos muestran que de un total de 19 estudiantes que presentaron la prueba, 8 estudiantes presentaron puntajes por debajo

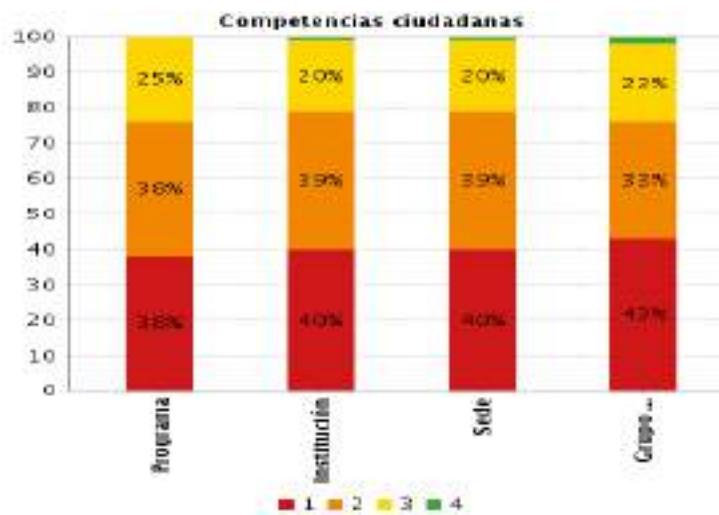


de 100 puntos alejados del promedio de 150 nacional, lo que nos indica una fuerte tendencia a la baja en estas competencias genéricas. Es importante señalar que de los 19 estudiantes solamente 3 estudiantes lograron puntajes por encima del promedio, lo que representa el 16% del total respecto al conjunto de las competencias generales.

Se señala además el orden de las competencias que arrojan mayor nivel de dificultad:

| 2018 - I | TOTAL GENERAL | COMUNICACIÓN ESCRITA | RAZONAMIENTO CUANTITATIVO | LECTURA CRÍTICA | COMPETENCIAS CIUDADANAS | INGLÉS |
|----------------|----------------|----------------------|---------------------------|-----------------|-------------------------|--------|
| Puntaje mínimo | 89 | 0 | 93 | 95 | 77 | 110 |
| Puntaje máximo | 176 | 185 | 170 | 176 | 189 | 181 |
| Promedio LCS | 131,9 (132) | 123,8 | 127,7 | 135,3 | 137,2 | 134,9 |

Tabla 3. Diferencia entre puntajes mayor y menor de resultados en competencias ciudadanas del programa de LCS. Reporte de Resultados Programa Académico Saber Pro



Fuente: Reporte de Resultados Programa Académico Saber Pro, MEN-ICFES
Se observa una concentración de los datos en el nivel 1 de la prueba, lo que implica que el nivel de competencia ciudadana es inferior en el 3 y en el 4 que evalúa multiperspectivismo.

Se destaca que dos estudiantes no presentaron la prueba por razones económica lo cual afecta el conjunto de los resultados



| 2018 - I | TOTAL GENERAL |
|---------------------------------|---------------|
| Puntaje programa LCS 2017 | 146 |
| Puntaje Programa LCS 2018 | 132 |
| Diferencia entre cohorte I y II | 14 |

Tabla 4. Durante el año de 2017 los resultados del programa aportaron a los resultados generales de la Universidad, mientras que respecto al año 2018 los resultados del programa se alejaron en 14 puntos y estando por debajo del año inmediatamente anterior, teniendo en cuenta que pasamos de 146 puntos en el 2017 a 131,9 (132) en 2018. Reporte de Resultados Programa Académico Saber Pro

De igual manera el puntaje promedio de la Universidad paso de 142 en 2017 a 140 en 2018 con una diferencia de 2 puntos en los datos generales, Lo podemos observar a manera de síntesis en los cuadros siguientes.

| | TOTAL GENERAL |
|-----------------------------------|---------------|
| Puntaje promedio universidad 2017 | 142 |
| Puntaje promedio universidad 2018 | 140 |
| Diferencia | 2 |

Tabla 5. Diferencia de resultados entre 2017-2018. El promedio de la universidad es de 140 para el 2018 con una diferencia negativa de 2 puntos respecto al año anterior. Reporte de Resultados Programa Académico Saber Pro

Resultados de la prueba de los estudiantes de la Cohorte I comparados con cohorte II en 2018

| Licenciatura En Ciencias Sociales Cohorte I Competencias Genéricas | | | | | | | | |
|---|-------------|--------------------|---------------|----------------------|---------------------------|-----------------|-------------------------|--------|
| | Institución | Programa académico | Total General | Comunicación Escrita | Razonamiento Cuantitativo | Lectura Crítica | Competencias Ciudadanas | Inglés |
| 2017 | 142 | 146 | 148 | 155 | 138 | 156 | 160 | 129 |
| 2018 | 121 | 133 | 140 | 140 | 131 | 138 | 131 | 133 |

Fuente: Reporte de Resultados Programa Académico Saber Pro

Tabla 6. El resultado de la FUAA durante el año 2017 obtuvo un puntaje de 142 y el Programa alcanzó 146 lo que indica que aportó en 4 puntos a los resultados generales de la institución, aun cuando estuvo por debajo de la media nacional (148), lo que indica que se alejó 2 puntos. Siendo competencias ciudadanas la de mejor comportamiento (160) en los resultados generales en 2018 obtuvo 131. Reporte de Resultados Programa Académico Saber Pro



| 2017 - I | TOTAL GENERAL |
|-----------------------------------|---------------|
| Puntaje promedio 2017 Universidad | 142 |
| Puntaje Programa LCS 2017 | 146 |
| Diferencia positiva | 4 |

Tabla 7. Se observa el aporte del programa en 4 puntos al promedio de la Universidad en el año 2017, Reporte de Resultados Programa Académico Saber Pro

| 2018 - I | TOTAL GENERAL |
|---------------------------|---------------|
| Puntaje universidad 2018 | 140 |
| Puntaje Programa LCS 2018 | 132 |
| Diferencia negativa | 8 |

Tabla 8. El programa de LCS se aleja en 8 puntos del promedio de la Universidad en el año 2018. Resultados Programa Académico Saber Pro

En esta categoría de promedios entre 2017 y 2018 se observa que la diferencia que arrojan los resultados de un año al otro pasa de 4 puntos positivos a reportar 8 puntos negativos en el 2018, asunto de preocupación que demanda acciones a corto plazo.

Año 2018 Licenciatura en Ciencias Sociales y mejores resultados de IES

| Ciudad | Ranking 27 | Ranking por ciudad | Ranking No. matriculas | Puntaje promedio | Mejor IES |
|----------|------------|--------------------|------------------------|------------------|---------------------------------------|
| Nacional | 21 | 21 / 27 | 22 | 132 | Universidad Pedagógica Nacional (171) |

Tabla 9. Programa de LCS ocupa el puesto 21 con 132 en el IES por debajo de la UPN. Resultados Programa Académico Saber Pro

A nivel nacional la prueba SABER PRO para la Licenciatura en Ciencias Sociales tiene un ranking de 27 universidades.

Comparativo de Universidades con programas en Licenciatura en Ciencias Sociales y Similares

A continuación, presentamos comparativo general acerca de los resultados de las Pruebas Saber Pro del 2017 tomando como base los programas académicos ofertados en Colombia bajo la nominación de Licenciatura en Ciencias Sociales o similares vigentes y con resultados de las pruebas para el periodo relacionado; la información se



tomas de las páginas del ICFES y del Ministerio de Educación Nacional MEN con corte a junio de 2018 el tratamiento de los datos no afecta la integridad de los mismos.

| IES | Matriculados 2016 | Puntaje promedio | Ranking 27 IES |
|--|----------------------|---------------------|-------------------|
| UNIVERSIDAD DISTRITAL "FRANCISCO JOSE DE CALDAS"-BOGOTÁ D.C. | 1.516 | 166 | 2 |
| UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL-BOGOTÁ D.C. | 1.283 | 171 | 1 |
| FUNDACION UNIVERSITARIA DEL AREA ANDINA-BOGOTÁ D.C. | 163 | 132 | 21 |

Tabla 10. Comparativo universidades con programas de Licenciatura en Ciencias Sociales que presentan la prueba Saber Pro-2018. Resultados Programa Académico Saber Pro

La Universidad del Área Andina con su programa de LCS se ubica en el puesto 21, es decir en un nivel por debajo de la media entre las 27 evaluadas con (132). En segundo lugar, la Universidad Pedagógica Nacional la que mejor promedio tiene (171) y tercer puesto para la universidad Distrital Francisco José de Caldas (166).

Resultados y discusión

Los resultados encontrados permite que se reconozca la relevancia de la enseñanza de la sociología y de la sociología de la educación en la formación académica y profesional de los estudiantes del programa de LCS para desarrollar bases disciplinares y epistemológicas para la comprensión de los fenómenos socioculturales, Mario de Miguel (2004) sostiene que un módulo de estudio debe identificar cuando los estudiantes desarrollan un desempeño competente y en este sentido no solo se refiere a el aprendizaje del conocimiento, las habilidades desarrolladas para integrarlo a su desempeño profesional. Por lo tanto la conceptualización que brindan estos módulos ofrecen unos fundamentos básicos que proveen conceptos preliminares evaluados en el indicador de *valoración de argumentos* que busca analizar y evaluar la pertinencia y solidez de enunciados o discursos a propósito de una problemática social. Por otro lado, encontramos una en la línea *pensamiento sistémico* de las competencias ciudadanas alguna intencionalidad de identificar las distintas dimensiones presentes en los problemas sociales y en sus posibles alternativas de solución. La importancia de la teoría sociológica se diluye entre los módulos de estudio del programa y su uso se reduce al tiempo del semestre inscrito generando poco impacto. Es importante señalar el aprovechamiento de la teoría sociológica empero se hace uso precario del estudio al convertirla en instrumentos de un saber cultural acumulado que poco se incorpora a las bases metodológicas que demanda la formación de los estudiantes- Por lo tanto la



dicotomía que arroja el presente estudio ya por un lado la ciencias sociales continúan su dinámica en el programa por el otro se presenta un sesgo reduccionista frente al estudio de la sociología y la sociología de la educación en particular. Los estudiantes alcanzan un nivel discontinuo de bases teóricas que poco representan en su formación académica arrastrando un déficit en su formación ya que enfrenta por un lado una realidad que debe ser pensada e intervenida y por el otro lado en el currículo la realidad es domesticada y reducida al ámbito académico del programa para que los cambios apenas sean percibidos.

Referente a los resultados que arroja la prueba de competencias en el trayecto de dos años de estudio el análisis en los resultados se destaca el resultado de 2017 un mejor comportamiento competencias ciudadanas (160) en los datos generales. Para el 2018 se presentó una baja de los resultados (137) que afectó significativamente el comportamiento de esta competencia. ES importante señalar que la comparación con otras universidades ubicó en el puesto 21 al Areandina entre 27 que se presentaron en el 2018 lo cual no ha sido favorable en su ranking de prueba Saber Pro.

En términos generales encontramos que el soporte teórico que ofrece la teoría sociológica en el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales evalúan conocimientos procedimentales sobre el dominio de conceptos, análisis de casos y perspectivas frente a los fenómenos sociales. Sin embargo señalamos que la coherencia del programa de estudio poco incide en los resultados de las pruebas de competencias ciudadanas que centra su evaluación en estudio de casos en el ámbito escolar, social, cultural y político de una situación o relación de comportamiento social. Falta una revisión profunda de los módulos que aporten a una construcción de sentido entre lo que se enseña y lo que evalúa la prueba de Estado denominada competencias ciudadanas.

Conclusiones

Este trabajo presenta una correlación entre los resultados de la prueba Saber Pro y en particular la prueba de Competencias Ciudadanas y los contenidos del Plan de Estudio contemplados en los módulos de sociología y sociología de la Educación para el caso del Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales que representa una visión de conjunto frente a interpretar la relación entre la estructura de contenido teórico y epistemológico que abarca el sentido de la sociología y sociología de la educación en la formación académica de un estudiante en formación y posterior egresado. Lo anterior nos interpela en el sentido de ¿cómo cerrar la brecha entre estructura conceptual en el



marco de un programa de las ciencias sociales y el desarrollo de competencias estandarizadas que dan cuenta de su nivel de formación y competencias? El estudio de este trabajo nos permite reconocer que la unidad que representa la teoría sociología y la pedagogía como medio de comprensión debe apuntar a desarrollar nuevas comprensiones sobre la realidad que ayuden a transformar la visión que sobre la realidad social se configura sino a su transformación. De este modo la intencionalidad de la prueba de competencias ciudadanas de proveer herramientas conceptuales de interpretación encuentra en los fenómenos de estudio social una oportunidad de formar ciudadanía reflexiva capaz de intervenir y cambiar contextos sociales locales y globales. Se señala como diferencia significativa los resultados obtenidos entre 2017 a 2018 a nivel del programa en cada competencia genérica evaluada, una baja de los mismos, lo que llama la atención no solo en el programa sino en la universidad. Finalmente la universidad en estos tres últimos años (2017 y siguientes) ha emprendido acciones de preparación para mejorar los resultados de estas pruebas estandarizadas lo que significa que la preocupación son los resultados que permitan sostener los programas, su acreditación y medición de la calidad tal como esta estipulado por el Ministerio de Educación de Colombia en su objetivo frente a diseñar políticas para una educación de calidad descuidando la relación curricula y resultados de pruebas Saber Pro.

Bibliografía

- Azevedo, Fernando de (1942). Sociología de la educación: Introducción al estudio de los fenómenos pedagógicos y de sus relaciones con los demás fenómenos sociales. México: Fondo de cultura Económica. Pp. 7-82
- Chaux, Enrique & Ruiz, Alexander (2004). La Formación de competencias ciudadanas. Bogotá: ASCOFADE. MEN.
- De Miguel Diaz, M (2004). Modalidad de la enseñanza centrada en el desarrollo de competencias. Universidad de Oviedo.
- El Espectador, ¿Para qué sirven las pruebas Saber Pro? 8 jun 2012 - 10:32 PM Redacción Vivir
- Feíto, R. (1999). Teorías sociológicas de la educación. Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/BUCM/cps/lecturas/4.htm>
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. Journal of Peace Research, 3, 167-191
- Grass, A. (1976): Sociología de la Educación. Textos fundamentales, Narcea, Madrid.



- Huerto, M. (2013). Las teorías de la reproducción y la función social de la escuela. Recuperado de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ojt6qccPucYJ:ecaths1.s3.amazonaws.com/teoriaeducacion/1192281476.01%2520-%2520Ragonesi%2520-%2520Las%2520Teorias%2520de%2520la%2520Reproduccion.pdf+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=co>
- Ministerio de Educación Nacional (2012). Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior. Descargado en http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf. Julio 2017
- Parsons, T. (1951). El sistema social. Recuperado de <http://investigacion.politicas.unam.mx/teoriasociologicaparatodos/pdf/Enfoque/Parsons%20-%20El%20sistema%20social.pdf>
- Pereda, C (2003). Escuela y comunidad. Observaciones desde la teoría de sistemas sociales complejos. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 1, No. 1
- Touraine, A. (1978). Introducción a la sociología. Barcelona, España: Editorial Ariel



Importancia de la sociología en la formación integral de los ingenieros.

Estudio de caso esime unidad Zacatenco

Aline Marina Ortega Martínez
Mireya Rosas Haro
Alejandro García Hernández

Resumen

La sociedad actual requiere de ingenieros con una sólida formación integral que contribuyan al desarrollo científico y tecnológico de México. El Instituto Politécnico Nacional (IPN) se ha destacado por ser líder en la formación tecnológica de ingenieros a nivel nacional e internacional. La Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (ESIME) Unidad Zacatenco en la carrera de Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica (ICE) tiene una matrícula de entre 4700 a 5000 alumnos inscritos en los nueve semestres del programa. El presente trabajo de investigación realiza un estudio diagnóstico sobre la importancia de la Sociología en la formación de los ingenieros, para lo cual se aplicaron encuestas a referentes externos de la institución, en este caso a los empleadores y egresados de la carrera de ICE para formación de los ingenieros, para lo cual se aplicaron encuestas a referentes externos de la institución, en este caso a los empleadores y egresados de la carrera de ICE para determinar las áreas de oportunidad que los estudiantes presentan durante su formación y que les permitirán desarrollarse de manera integral en su vida profesional.

El periodo de la investigación comprende de abril de 2017 a abril de 2018 con una muestra de 40 empleadores y 265 egresados de las 5 especialidades de la carrera. Los resultados obtenidos nos dan información acerca de la pertinencia sobre la formación académica, las habilidades, actitudes y valores adquiridos por los estudiantes, así como su desempeño profesional y que se deben de incluir en el programa de estudios, identificando a la Sociología como prioritaria para fortalecer la formación integral de los ingenieros e incrementar su impacto en la sociedad.

Palabras clave: Formación Integral, Sociología, Ingeniería, Desarrollo Científico y Tecnológico, Desempeño profesional.

La sociedad actual requiere de ingenieros con una sólida formación integral que contribuyan al desarrollo científico y tecnológico de México. El Instituto Politécnico Nacional (IPN) se ha destacado por ser líder en la formación tecnológica de ingenieros a nivel nacional e internacional. La Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica



(ESIME) Unidad Zacatenco en la carrera de ICE tiene una matrícula de entre 4700 a 5000 alumnos inscritos en los nueve programas del programa académico.

La Sociología en la ingeniería.

La Sociología por excelencia estudia las relaciones entre las personas dentro de la sociedad, lo que le permite identificar y resolver los problemas que existen dentro de la misma, utilizando métodos de investigación con los cuales se pueden plantear distintas soluciones que permitan resolver las problemáticas identificadas.

La ingeniería por su parte identifica también problemas, pero desde un punto de vista técnico y se caracteriza por resolverlos proporcionando soluciones concretas aplicando el conocimiento científico de acuerdo con las necesidades de la sociedad.

Un ingeniero no es un ente aislado por lo que la Sociología en este aspecto permitirá proporcionar el conocimiento científico y racional de los cambios sociales, económicos y políticos actuales para la adecuada toma de decisiones en el nivel jerárquico en el que se desenvuelva, fortaleciendo sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores, contribuyendo al compromiso científico, técnico y social del IPN.

En el contexto actual, un ingeniero debe tener una sólida formación integral que le permita resolver problemas técnicos con un enfoque social, lo que le permitirá complementar su formación académica con su desarrollo personal y social.

Los cambios tecnológicos actuales deben de considerar el contexto social para que puedan integrarse de manera adecuada a los retos que presenta el mundo globalizado, por lo cual es fundamental contar con una sólida formación técnica, científica y en materia de sociología dentro de los programas académicos de ingeniería, ya que un ingeniero tomará decisiones que afectarán directamente a la sociedad y es primordial que estén conscientes de su actividad, su responsabilidad y su impacto para el bien común.

Planteamiento del problema.

El presente trabajo de investigación se realizó para la carrera de ICE de la ESIME Unidad Zacatenco, la cual tiene una matrícula que varía entre 4700 a 5000 alumnos inscritos en los nueve semestres del programa académico, el cual se encuentra acreditado por el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería, A.C. (CACEI).

El Informe de evaluación curricular de la carrera de ICE (2018) de la ESIME Unidad



Zacatenco reporta la realización de encuestas a referentes externos de la institución como lo son los empleadores y también a egresados de la carrera para determinar las áreas de oportunidad que los estudiantes presentan durante su formación académica y que les permitirá desarrollarse de manera integral en su vida profesional.

El periodo de investigación comprende de abril de 2017 a abril de 2018 con una muestra de 40 empleadores y 265 egresados de las cinco especialidades de la carrera de ICE.

Esta información es relevante ya que nos permite saber la pertinencia tanto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores adquiridos por los estudiantes, así como su desempeño profesional para poder incluirlos en el programa de estudios, en donde se puede identificar a la Sociología como prioritaria para fortalecer la formación de los ingenieros e incrementar su impacto en la sociedad.

Se puede considerar que la formación integral implica a las habilidades duras o fuertes (hard skills) y a las habilidades blandas (soft skills), las cuales son complementarias y se deben desarrollar de manera paralela.

Las habilidades duras consideran a todas aquellas que se relacionan con los conocimientos y las habilidades formales y técnicas del estudiante, como las ciencias básicas, las de especialidad y las de aplicación de la ingeniería; mientras que las habilidades blandas incluyen al comportamiento de la persona, su desempeño social, la buena comunicación, el trabajo en equipo, la adaptación, el pensamiento crítico, entre otras; es decir, las habilidades blandas se relacionan con la inteligencia emocional.

La Universidad de Harvard, la Carnegie Foundation y el Stanford Research Center realizaron en conjunto un estudio en el cual se observa que el 85% de éxito en las carreras se relaciona con las habilidades blandas y sólo el 15% con las habilidades duras, estos datos nos permiten visualizar la importancia de integrar a la Sociología en la formación académica de los futuros ingenieros.

La International Project Management (IPMA) presenta 3 elementos de competencia: técnicas, de comportamiento y contextuales; los cuales coadyuvan a la formación integral.

Dentro de las competencias de comportamiento destacan el liderazgo, la orientación a resultados, la eficiencia, la apreciación de valores y la ética, los cuales se propone se consideren de manera transversal en el programa académico de ICE.



En el 2019 se realizó por LinkedIn el Global Talent Trends Report en 35 países y encuestando a más de 5000 profesionales, el estudio reportó que el 92% de los encuestados consideran que las habilidades blandas tienen una mayor importancia que las habilidades duras para contratar a un profesionalista, mientras que el 89% de los despidos tienen su raíz en la deficiencia de habilidades blandas; este estudio refuerza la importancia de consolidar las habilidades blandas durante la formación académica de los estudiantes.

Visión de los empleadores.

Del análisis realizado a los empleadores, consideran que el programa académico es pertinente y contratan a un 69.57% de los egresados desarrollando actividades de ingeniería aplicada y a un 17.4% en actividades directivas y gerenciales; mientras que el 13.05% se desempeñan en otras actividades.

Los empleadores evalúan el desempeño de los egresados como muy bueno en un 50%, el 33.33% bueno, el 8.33% excelente y el 8.33% como regular, de lo anterior se puede determinar que el desempeño de los egresados en la industria es considerado como muy bueno.

En cuanto a las habilidades y actitudes de los egresados, el 26.79% se consideran como excelentes, el 19.64% muy bueno y el 32.59% bueno. Dentro de las habilidades mejor evaluadas se encuentran el trabajo bajo presión con un 40.9% de evaluación excelente, buscar y aprender nuevos conocimientos con un 40% de evaluación excelente, mientras las habilidades con mayor debilidad fueron el dominio del idioma inglés, la expresión oral y escrita y el liderazgo, siendo las áreas que presentan una mayor oportunidad para desarrollarse durante su formación académica.

Las actitudes y valores mejor evaluados con excelentes fueron la honradez con un 59.09%, el respeto con un 54.55%, el compromiso y la responsabilidad con un 45.45% cada uno, mientras que la tolerancia presenta un 36.36% de evaluación.

Dado que los empleadores consideran el promedio general de aprovechamiento escolar; es decir, sus conocimientos, además de sus habilidades, actitudes y valores para contratar a un egresado, se enfatiza la importancia de una formación integral en los futuros ingenieros, destacando la fortaleza de su formación científica y técnica y las áreas de oportunidad en la parte de habilidades blandas, actitudes y valores que se deben desarrollar durante los nueve semestres de la carrera y que impactarán tanto en



su vida profesional como personal.

Considerando que el CACEI en su marco de referencia 2018 dentro del contexto internacional señala que los egresados deben cubrir ciertos atributos de egreso y sugiere como mínimo siete dentro de los cuales se encuentran: resolver problemas de ingeniería, realizar experimentación adecuada, comunicarse efectivamente, reconocer sus responsabilidades éticas y profesionales, actualizarse permanentemente y trabajar en equipo, por lo que se reafirma que un estudiante de ingeniería debe tener una sólida formación integral en las áreas científica, técnica y social. La integración de la Sociología en el plan curricular de los estudiantes de ICE permitirá fortalecer los atributos de egreso de un ingeniero para potencializar su desarrollo profesional.

Visión de los egresados.

En cuanto a los egresados, se respondieron un total de 265 encuestas pertenecientes a egresados del plan de estudios vigente, de los cuales el 36% son de la especialidad de comunicaciones, el 14% de control, el 21% de electrónica, el 12% de acústica y el 17% de computación.

El 81% de los egresados evalúa su práctica profesional entre buena y muy buena, consideran que su formación académica es pertinente y el 87% tiene un empleo donde realiza actividades relacionadas a su formación, mientras que solamente el 11% de los egresados continuó con estudios de maestría.

Los egresados expresan que las áreas que se deben fortalecer durante su formación académica son el liderazgo, la toma de decisiones, el trabajo en equipo, las habilidades computacionales y la expresión oral y escrita tanto en español como en inglés, lo que confirma las áreas de oportunidad que detectan los empleadores de los egresados.

En cuanto a los atributos de egreso que recomienda el CACEI, los egresados consideran su desempeño satisfactorio, el 15.28% excelente, el 27.76% muy bueno y el 31.01% bueno.

Dentro de los requisitos para su contratación, los egresados expresan que se encuentra la experiencia laboral, la formación profesional, el inglés, los conocimientos informáticos, la disponibilidad de tiempo, sus habilidades y aptitudes, reafirmando la necesidad de integral aspectos de la Sociología dentro del plan de estudios y desarrollar sus habilidades blandas las cuales están vinculadas con la inteligencia emocional.



Integración de la Sociología en el plan de estudios de ICE.

Ante la necesidad de actualizar el programa de estudios vigente, las unidades de aprendizaje que se propone sean integradas al plan de estudios de la carrera de ICE son: estudios de Sociología, estudios de Ciencias Sociales, estudios de Humanidades, desarrollo de habilidades interpersonales, comunicación oral, comunicación efectiva, métodos y técnicas de investigación, redacción de investigación documental, técnicas de recopilación de datos cuantitativos y cualitativos, técnicas de análisis de datos y liderazgo.

Los conocimientos que desarrollen los estudiantes les permitirán tener una panorámica interdisciplinaria; además de potencializar y fortalecer, de forma transversal, las diferentes unidades de aprendizaje durante su carrera; también les servirán de base para desarrollar estudios de posgrado si es su interés o su inserción en el sector industrial, destacando no sólo su fortaleza científica y técnica; sino además su desarrollo humano y social.

Conclusiones.

En el mundo actual, la formación del ingeniero es muy importante y debe integrar no sólo los conocimientos científicos y técnicos, sino además sus habilidades, actitudes y valores durante su desarrollo académico, por lo que la pertinencia en la actualización del programa de estudios de la carrera de ICE con una visión sistémica permitirá que sus estudiantes y futuros egresados tengan una formación integral con la cual contribuirán al desarrollo de la nación con alto sentido de responsabilidad social.

La visión de los empleadores de los egresados de la carrera de ICE es que su desempeño es muy bueno, su trabajo bajo presión es excelente, buscan aprender nuevos conocimientos; además de un alto compromiso y responsabilidad, lo que les permite su inserción en la industria; sin embargo, los egresados deben trabajar en su liderazgo, en la tolerancia, su expresión oral y escrita para favorecer la comunicación efectiva, el idioma inglés y actualizarse permanentemente.

En cuanto a la opinión de los egresados, consideran que su formación académica es pertinente por lo que sus habilidades duras y tienen áreas de oportunidad en el liderazgo, la toma de decisiones y el trabajo en equipo principalmente, lo que les permitirá desarrollar de manera efectiva su inteligencia emocional.

De acuerdo con el Informe de evaluación curricular de la carrera de ICE (2018), así como de diferentes estudios a nivel internacional, la formación académica de los



ingenieros es la adecuada en los aspectos técnicos y científicos; sin embargo, se pueden mejorar distintos aspectos los cuales se pueden desarrollar con aportaciones de la Sociología, por lo que es importante su integración en el programa académico de ICE.

La formación integral de los futuros ingenieros debe considerar a la Sociología como una parte importante dentro del plan de estudios, ya que impactará en el desarrollo de sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores, lo que les permitirá tener una visión científica, técnica y social, fomentando sus habilidades duras y sus habilidades blandas; ya sea para su inserción en la industria o para continuar sus estudios de posgrado.

9. Referencias

Arias, A. V. (2011). La Formación de Habilidades Emprendedoras en los Estudiantes de Ingeniería. *Latin American & Caribbean Journal of Engineering Education*, 5(2).

Caiafa, M. D., Busto, A. M., & Aurelio, A. (2018). El perfil profesional de los ingenieros del sector TIC.

Escobar, Y. C. (2010). Interdisciplinariedad: desafío para la educación superior y la investigación. *Revista Luna Azul*, 31, 156-69.

Osorio, Carlos. (2004). Los Efectos de la Ingeniería en el Aspecto Humano. Conferencia presentada en el XXIX Convención Panamericana de Ingeniería, UPADI 2004.

Palma, M., Miñán, E., & de los Ríos, I. (2011). Competencias genéricas en ingeniería: un estudio comparado en el contexto internacional.

Rodríguez, J. A. (1993). La sociología académica. *Reis*, 175-200.

Rodríguez, M. D., Mena, D. A., & Rubio, C. M. (2011). Competencias que pueden Desarrollarse en la Asignatura de Mecánica en el Currículo de Ingeniería. *Formación universitaria*, 4(4), 3-12.



Do senso comum a formação crítica: ¡Antropologia, filosofia e sociologia são necessárias sim!

Solange Beatriz Billig Garces
Elena Maria Billig Mello

Resumo

No Brasil, em tempos em que os gestores da educação nacional decretam a diminuição de investimentos na área de Ciências Humanas e Sociais e consideram que haverá extinção de cursos como Sociologia, Antropologia e Filosofia, nos questionamos: ¿Qual a importância dos cursos nas áreas de Ciências Humanas e Sociais e, da mesma forma, das disciplinas de Antropologia, Sociologia e Filosofia na formação dos profissionais de qualquer curso de graduação? Assim, considerando que vivenciamos um grave período de retrocesso e silenciamento de posicionamentos críticos urge tal reflexão. Portanto, o objetivo deste trabalho de revisão bibliográfica, com perspectiva qualitativa, será demonstrar o quanto disciplinas na área de Ciências Humanas e Sociais, como a Antropologia, Sociologia e Filosofia são importantes para a atuação de profissionais das mais diversas áreas, para que sua formação de fato seja integrada tanto de conhecimentos técnico-específicos da sua área prática de atuação, mas também de formação geral, baseada em conhecimento e postura crítico-reflexiva, para que se possa constituir um cidadão que faça frente a tudo o que se institui como (des/re)construção de espaços democráticos, de participação civil e de (in)justiças sociais. Para o embasamento teórico utilizaremos Freire, Baumann, Dussel, Santos, entre outros. Como professoras do ensino superior, entendemos a formação de egressos com perfil profissional não somente técnico, mas humano, solidário, sócio-político, solidário e a necessária capacidade para atuar no desenvolvimento social das comunidades e lutem sempre contra a colonização de ideias e pessoas.

Palavras-chave: Pensamento crítico-reflexivo. Educação. Humanidades. Formação crítica.

Introdução

Em períodos da história da humanidade em que vimos muitos retrocessos, especialmente com a ascensão do pensamento de extrema direita, em detrimento de um pensamento democrático e humanista, pensamos ser necessário trazer algumas reflexões importantes, para que a luta pela justiça social e a manutenção dos direitos fundamentais não se esvaziem.



Nesta seara, o Brasil, atualmente, vivencia um alinhamento de pensamento ideológico e ações já vividas em tempos em que prevaleceram, por parte dos governos, ações ditatoriais, de censura, de cortes de direitos, de absolutismos governamentais, entre tantas outras ações que flertam com os ideais fascistas.

Outro importante fator, que nos serve de alerta, são os cortes em investimentos na área da educação e, declaradamente na área de Ciências Humanas e Sociais com evidente propósito de extinção de cursos como Sociologia, Antropologia e Filosofia.

Assim sendo, questionamo-nos: ¿Qual a importância dos cursos nas áreas de Ciências Humanas e Sociais e, da mesma forma, das disciplinas de Antropologia, Sociologia e Filosofia na formação dos profissionais de qualquer curso de graduação? Portanto, considerando que vivenciamos um grave período de retrocessos e silenciamento de posicionamentos críticos urge tal reflexão.

Neste sentido é que o objetivo deste trabalho de revisão bibliográfica, com perspectiva qualitativa, é de demonstrar o quanto disciplinas na área de Ciências Humanas e Sociais, como a Antropologia, Sociologia e Filosofia são importantes para a atuação de profissionais das mais diversas áreas, para que sua formação de fato seja integrada tanto de conhecimentos técnico-específicos da sua área prática de atuação, mas também de formação geral, baseada em conhecimento e postura crítico-reflexiva, para que se possa constituir um cidadão que faça frente a tudo o que se institui como (des/re)construção de espaços democráticos, de participação civil e de (in)justiças sociais.

Para isso, estruturamos nossa reflexão a partir da seguinte arquitetura: a educação como meio de humanização; as contribuições da Antropologia, Sociologia e Filosofia para pensar a humanização e o pensamento crítico-reflexivo necessário para a formação geral do cidadão. Para este embasamento teórico, utilizaremos Freire, Baumann, Dussel, Santos, entre outros.

Como professoras do ensino superior, entendemos a formação de egressos com perfil profissional não somente técnico, mas humano, solidário, crítico-reflexivo, sócio-político, solidário e a necessária capacidade para atuar no desenvolvimento social das comunidades e lutem sempre contra a colonização de ideias e pessoas.



A Educação como meio de humanização

Estamos vivendo períodos de mudança na sociedade atual, especialmente de um período de uma dimensão concreta para uma outra líquida. Conforme Baumann (2007, pp. 7 - 9), os principais desafios desses tempos líquidos são: (1) a “passagem da fase sólida da modernidade para a líquida – ou seja, para uma condição em que as organizações sociais [...] não podem mais manter sua forma por muito tempo [...], pois se decompõem e se dissolvem mais rápido que o tempo que leva para moldá-las e, uma vez reorganizadas, para que se estabeleçam.[...]”; complementa com (2) “a separação entre o poder e a política”; (3) “a retração ou redução gradual, embora consistente da segurança comunal, endossada pelo Estado, contra o fracasso e o infortúnio individuais retira da ação coletiva grande parte da atração que esta exercia no passado e solapa os alicerces da solidariedade social”, sendo que a sociedade é cada vez mais [...] “tratada como uma rede em vez de uma estrutura (para não falar de uma totalidade sólida)”; (4) “o colapso do pensamento, do planejamento e da ação ao longo prazo, e o desaparecimento ou enfraquecimento das estruturas sociais [...], leva a um desmembramento da história política e das vidas individuais numa série de projetos e episódios de curto prazo [...]”; e (5) “responsabilidades em resolver os dilemas gerados por circunstâncias voláteis e constantemente instáveis é jogada sobre os ombros dos indivíduos.”.

Nesta mesma linha de pensamento, Baumann (2005, p.23) traz uma reflexão pertinente ao que propomos neste artigo ao colocar que “[...] você só tende a perceber as coisas e colocá-las no foco do seu olhar perscrutador e de sua contemplação quando elas se desvanecem, fracassam, começam a se comportar estranhamente ou o decepcionam de alguma outra forma”, como o caso do silenciamento da população a partir da não possibilidade de acesso aos conhecimentos das ciências sociais e humanas que possibilitam um olhar crítico sobre as tensões políticas mundiais e a leitura do favorecimento às elites. Nesse embrutecimento do poder é essencial (re)pensar nos processos de humanização.

Pensar na humanização nos remete a processos de constituição do ser nos aspectos antropológico, social, filosófico e político que vive e convive com outros seres na natureza viva e não-viva. Nas obras de Freire (1980, 1997, 2010), o processo de humanização é foco central, quando coloca que o humanismo está cultural e historicamente relacionado ao "ser mais" ontológico. Para o autor, a humanização ou o



"ser mais" como vocação ontológica do ser humano necessita ser revisitado e está em constante processo de luta.

[...] não é possível fazer uma reflexão sobre o que é educação sem refletir sobre o próprio homem. Por isso, é preciso fazer um estudo filosófico-antropológico. Começemos por pensar sobre nós mesmos e tratemos de encontrar, na natureza do homem, algo que possa constituir o núcleo fundamental onde se submete o processo de educação. Qual seria este núcleo palpável a partir de nossa própria experiência existencial? Este núcleo seria o inacabamento ou a inconclusão do homem (Freire, 1979, p. 27).

Para ele: "O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, [...] que nos estão condenando à desumanização." (Freire, 1997, p. 51). Desumanização essa que leva a descrença do projeto social democrático. Nesse aspecto, corroboramos com as colocações de Rios (2009, p.8):

[...] Desabaram os ideais utópicos, políticos, éticos e estéticos da modernidade que creditavam ao projeto iluminista a construção de um mundo melhor, movido pela razão humana. As pessoas, cada vez mais descrentes da política e das ideias revolucionárias que, na prática, deram poder a governos corruptos e incapazes de promover o bem da nação, não buscaram mais seus referenciais de identificação nos grandes coletivos sociais, mas sim em si mesmas.

Por outro lado, acreditamos nas possibilidades de (re)fazer o contexto posto, assim como da educação para a humanização, ambas relacionadas à ética freireana:

A concepção da Ética Universal em Freire está diretamente relacionada com a sua visão de natureza humana, que se faz e refaz na história. É o saber da História como possibilidade e não como determinação e do ser humano como potencialidade para ser sempre mais que fundamenta todo o processo educativo. O mundo não é algo pronto, acabado. O Mundo está sendo em um movimento que carrega possibilidades para os inéditos viáveis. (Zitkoski, Trombetta, & Alves, 2019, p. 201). (Grifo dos autores).

Ecco e Nogaro (2015, p. 3526) referem que "educação e humanização são termos indicotomizáveis, pois educar, em síntese, objetiva formar e 'trans-formar' seres humanos, valorizando processos de mudança dos sujeitos, atualizando suas potencialidades, tornando-os humanos." Complementam, a partir da filosofia freireana, que a educação além de ser um processo gnosiológico, é também um ato político: "A politicidade da educação torna-se evidente na permanente reflexão referente ao 'o que fazer', 'para que fazer', 'quando' e 'para quem' fazer". (Ecco & Nogaro, 2015, p. 3528).



O ser inacabado e consciente dessa incompletude aspira "Ser Mais", e inconcluso busca seu aprimoramento na educação. (Freire *apud* Ecco; Nogaro, 2015, p. 3532).

As contribuições da Antropologia, Sociologia e Filosofia para pensar a humanização

Santos (2007, p. 25) ao expressar que temos que reinventar as ciências sociais, sendo que essas são "um instrumento precioso" para as soluções dos problemas sociopolíticos na (re)constituição e fortalecimento da democracia. Para o autor, um dos problemas atuais diz respeito à discrepância entre a teoria e a prática social: "Para uma teoria cega, a prática social é invisível; para uma prática cega, a teoria social é irrelevante." (p. 20). Ele continua colocando que necessitamos da reflexão epistemológica do conhecimento mais global, na perspectiva de reinventar a emancipação social. Entende que "[...] não é simplesmente de um conhecimento novo que necessitamos; o que necessitamos é de um novo modo de produção de conhecimento. Não necessitamos de alternativas, necessitamos é de um pensamento alternativo às alternativas." (Santos, 2007, p. 20).

Ainda para Santos (2007), na modernidade ocidental, há dois tipos de conhecimentos: o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação. Entendemos que os componentes curriculares Antropologia, Sociologia e Filosofia contribuem para ultrapassarmos o conhecimento-regulação, em que "ser ignorante é viver em um caos da realidade incontrolada e incontrolável" (p. 52), para o desenvolvimento do conhecimento-emancipação. Esse nos auxilia a ultrapassar a ignorância, ou a consciência ingênua (Freire, 1980) para o entendimento crítico da realidade de forma autônoma, reflexiva e solidária, o que o mesmo autor denomina de consciência crítica.

Nesse sentido, Dussel (2008, p.342) complementa que:

O filósofo crítico latino-americano, como concebido pela Filosofia da Liberação, assume a responsabilidade de lutar pelo outro, pela vítima, pela mulher oprimida pelo patriarcado, pela geração futura que vai herdar uma Terra devastada etc. - isto é, assume a responsabilidade por todos os tipos de alteridade. E o faz com uma consciência ética "situada", com a consciência de qualquer ser humano com "sensibilidade" ética e com capacidade de indignar-se quando reconhece a injustiça imposta ao outro.

Quando nos deparamos com a escalada mundial de um pensamento de extrema direita, que censura, que corta direitos, que enobrece o privado e desestrutura o público,



preocupa-nos pensarmos em estratégias de ação que possam fazer frente a isso. Dussel (2007, p. 9) frente a isso esclarece que:

[...] a atividade política se corrompeu em grande medida, em particular entre os países pós-coloniais, porque nossas elites políticas a 500 anos têm governado para cumprir com os interesses das metrópoles de plantão (Espanha, Portugal, França, Inglaterra e, hoje, os Estados Unidos). Considerar os de baixo, a comunidade política nacional, o povo dos pobres, oprimidos e excluídos, é tarefa que conta com pouca imprensa e prestígio.

Ainda de acordo com Dussel (2007) o conceito de política é muito mais amplo do que se costuma conhecer. Há um mundo existencial (que é ontológico) e um campo político (lógica do poder). Todo campo político é “[...] atravessado por forças, por sujeitos singulares com vontade e com certo poder.” E acrescenta que “cada sujeito, como ator, é um agente que se define em relação aos outros.” (p.18). Cabe ressaltar que Dussel (2007, p. 19) explicita também que:

Em cada campo tem grupos de interesses, de hierarquização; de manobras; com suas respectivas expressões simbólicas, imaginárias, explicativas. Pode-se efetuar, então, uma topografia ou mapa de diversas forças convocadas, com relação as quais o sujeito sabe atuar. [...] São estruturas práticas de poder da vontade e narrativas a se conhecer pela razão prática intersubjetiva.

Assim, trazemos essas colocações sobre política para que fique claro que entendemos que a “Política é acima de tudo uma ação vista do crescimento da vida humana da comunidade, do povo, da humanidade.” (Dussel, 2007, p. 78). E neste sentido cabe destacar a consciência crítica como um aspecto importante do princípio crítico democrático. Dussel (2007, p.99) contribui ainda, ao explicitar que:

Quando os oprimidos e excluídos tomam consciência de sua situação tornam-se dissidentes. A dissidência faz perder o consenso do poder hegemônico, o qual sem obediência, se transforma em poder fetichizado, dominado, repressor. Os movimentos, setores, comunidades que formam o povo crescem em consciência da dominação do sistema.

Portanto, entendemos que essas são as razões necessárias para que as disciplinas Antropologia, Sociologia e Filosofia continuem fazendo parte da formação escolar, para que possamos constituir cidadãos que conheçam a si mesmo e ao coletivo, nossa história, nossa evolução e nossa ciência, com ética e respeito ao próximo e à diversidade cultural. Ao mesmo tempo, constituindo, por meio desses conhecimentos, a



consciência crítica capaz de compreender o que é digno para todo o povo e não apenas para uma elite.

Nosso entendimento é de que as disciplinas citadas anteriormente são essenciais à práxis humana, como posto por Freire (1987, p. 70), de que “O seu quefazer, ação e reflexão, não pode dar-se sem a ação e a reflexão dos outros, se o seu compromisso é o da libertação”.

A Antropologia, a Sociologia e a Filosofia constituem-se na tríade necessária para a compreensão do homem sobre si mesmo, dos outros homens, da natureza viva e não-viva, do mundo na dialeticidade da práxis.

A Sociologia busca compreender todos os processos sociais em contextos multiculturais que são desafiados a compreender “estereótipos e preconceitos”, conforme referendam Vieira e Badia (2015, p. 263).

A Antropologia contribui com as reflexões sobre a heterogeneidade e a diversidade sociocultural e o pluralismo, fazendo com que haja a compreensão, por meio do relativismo cultural, abandonando “a postura etnocêntrica que faz do “diferente” um inferior e da diferença uma “privação cultural”. (Vieira & Badia, 2015, p. 251).

Já, a Filosofia vai fazer a reflexão sobre o sentido dado a vida, aos processos éticos do cotidiano, incluindo aí também os da própria ciência, tanto que questiona os princípios unívocos da razão instrumental, constituindo então outras possibilidades de construção do conhecimento, a partir dos conhecimentos populares, que na visão dessa ciência instrumental torna-se invisível, tal como definem Santos e Meneses (2010, p. 33-34) ao referirem que há uma linha abissal que separa esses conhecimentos:

A sua visibilidade assenta na invisibilidade de formas de conhecimento que não encaixam em nenhuma destas formas de conhecer. Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas do outro lado da linha. Eles desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso.

Na sequência, refletimos, principalmente a partir de Boaventura de Souza Santos, sobre a humanização e formação para a cidadania crítico-reflexiva.

O pensamento crítico-reflexivo necessário para a formação/educação do cidadão.

Nesse sentido, entendemos a importância da formação sociológica, cultural, filosófica, política para estarmos e atuarmos de forma crítica e consciente no mundo em que



vivemos e convivemos com a natureza viva e não-viva. No entanto, temos que ter a humildade em reconhecer que não somos superiores e que o conhecimento é um processo constante; isso para não cairmos num processo ingênuo e nos tornarmos ignorantes ao que acontece ao nosso redor e no mundo em que estamos inseridos. Somos seres inconclusos e capazes de desenvolvermos nosso pensamento crítico-reflexivo. As ciências humanas e sociais proporcionam espaços de alargamento da consciência que amplia nosso olhar, que nos possibilita ultrapassar o senso comum e apreender o saber-fazer crítico.

Freire (2010) nos proporciona perceber o quanto somos seres inacabados, inconclusos, que estamos constantemente aprendendo com os outros, com a natureza; e, nesse movimento, constituímos-nos melhores seres e cidadãos no processo de formação individual e coletivo:

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível. (Freire, 2010, pp. 57-58).

Para Santos (2003) há uma experiência social mais ampla e variada que a tradição científica ocidental que está sendo desperdiçada. Para combater esse desperdício da experiência, torná-la visível é necessário propor um modelo diferente de racionalidade: razão cosmopolita (subalterna). Para isso, propõe o resgate das experiências silenciadas, marginalizadas ou ativamente reduzidas à inexistência, por meio de uma sociologia das ausências (experiência desperdiçada); a identificação das experiências que apontavam para o futuro, através de uma sociologia das emergências; e, finalmente, uma teoria da tradução, que permitisse dar conta dos processos de produção de inteligibilidade mútua, de aliança, de convergência ou de articulação entre lutas, iniciativas ou movimentos e entre os saberes ou configurações de saberes que lhes são próprios.



Conforme Santos (2003) há uma produção da não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível. O que une as diferentes lógicas de produção da não-existência é serem todas elas manifestações da mesma monocultura racional. A sociologia das ausências transforma objetos impossíveis em possíveis e transforma a ausência em presença.

Santos (2007) nos faz refletir que existem cinco modos de produção de ausências, oriundas da racionalidade ocidental que as ciências sociais compartilham. Sinteticamente, envolvem as seguintes monoculturas e, conseqüentemente, formas de ausência: do saber e do rigor - o ignorante (saber científico como único saber rigoroso); do tempo linear - o residual (a história tem um sentido e uma direção); da naturalização das diferenças - o inferior (ocultam hierarquias - racial, étnica, sexual etc., sem pensar diferenças com igualdade, sendo as diferenças sempre desiguais; expressão tão conhecida do autor (2003, p.56): "...temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades."); da escala dominante - o local ou particular (sendo o global e universal hegemônico e o particular e local é invisível e descartável), por último, do produtivismo capitalista - o improdutivo (aplicado tanto ao trabalho como à natureza no crescimento econômico e na produtividade).

Por outro lado, em substituição a essas formas de ausências - monoculturas, Santos (2007, p. 32) nos propõe cinco ecologias, "[...] em que podemos inverter essa situação e criar a possibilidade de que essas experiências ausentes se tornem presentes."

As ecologias propostas por Santos (2007) servem para refletirmos a constituição do cidadão crítico-reflexivo: (a) a ecologia dos saberes: "[...] possibilidade de que a ciência entre não como monocultura mas como parte de uma ecologia mais ampla de saberes, em que o saber científico passa a dialogar com o saber laico, com o saber popular [...]", assim considerando os dois conhecimentos na constituição de "um saber ecológico" (pp. 32-33); (b) a ecologia das temporalidades, para ampliar a contemporaneidade na percepção de outras lógicas além do tempo linear; (c) a ecologia do reconhecimento das diferenças ao eliminarmos as hierarquias entre os seres humanos, com observância aos princípios da igualdade e da diferença; (d) a ecologia da "transescala", com possibilidade de articulação de projetos em escalas locais, nacionais e globais; como no dizer do autor: "Os antropólogos tratavam um pouco o local; os sociólogos e os cientistas



políticos, o nacional. Nesse quadro, tudo o que é local será embrionário se puder conduzir ao nacional: os movimentos locais são importantes se podem tornar-se nacionais.” (p. 36); (e) a ecologia das produtividades: “[...] consiste na recuperação e valorização dos sistemas alternativos de produção, das organizações econômicas, das cooperativas operárias, das empresas autogestionadas, da economia solidária etc., que a ortodoxia capitalista ocultou ou desacreditou.” (Santos, 2007, p. 36).

Nessa proposta, o referido autor Santos (2000) explicita essas cinco ecologias como alternativa, cabe destacar a hegemonia da monocultura e o rigor do saber: critério único da verdade (ignorante; inculto), sendo sua proposta de contra hegemonia a Ecologia dos Saberes.

Na proposta de Santos (2010) precisamos descolonizar nossos conhecimentos científicos, desfamiliarizar as epistemologias do norte. As formas dominantes ocultam a realidade e a realidade é essencial para conhecermos as práticas sociais. Por isso, a Ecologia dos Saberes é essencial para compreendermos essas outras possibilidades de conhecimento que se apresentam para dar conta teoricamente da diversidade inesgotável do mundo e também para dar sentido às lutas pela emancipação social.

Cabe ressaltar que, nesta obra de Santos (2010), o trabalho de tradução consiste em criar uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis (sociologia das emergências) e disponíveis (sociologia das ausências), sem destruir a sua identidade. O objetivo da tradução entre saberes é criar justiça cognitiva a partir da imaginação epistemológica. O objetivo da tradução entre práticas e seus agentes é criar condições para uma justiça social global a partir da imaginação democrática. O trabalho de tradução cria as condições para emancipações sociais concretas de grupos sociais concretos num presente cuja injustiça é legitimada com base num maciço desperdício de experiência (Santos, 2010, p. 135).

Assim, uma das suas principais características é justamente a incompletude do conhecimento:

Não é juntando conhecimentos que a gente completa o conhecimento. Juntando conhecimentos ficamos mais conscientes do quanto incompleto é nosso conhecimento. Só se sente muito conhecedor quem é ignorante. Por isso a incompletude do conhecimento é fundamental e podemos dizer que todas as formas de conhecimento são incompletas (Santos, 2010, p. 136).



Nesse sentimento de que apresentamos nossas reflexões preliminares, pois entendemos, como Santos que a educação/formação para a humanização, na perspectiva crítico-reflexiva, perpassa pelos diferentes saberes constitutivos nos âmbitos local-nacional, envolvendo conhecimentos antropológicos, sociológicos, filosóficos e tantos outros na constituição múltipla de “uma democracia sem fim”.

Reflexões Finais

Retomamos nosso questionamento inicial em relação à importância dos cursos nas áreas de Ciências Humanas e Sociais e, da mesma forma, das disciplinas de Antropologia, Sociologia e Filosofia na formação dos profissionais de qualquer curso de graduação.

Procuramos, com a fundamentação de autores de linha epistemológica crítica reafirmar que a constituição da humanização e do “Ser Mais” do sujeito-cidadão, na perspectiva ontológica freireana, e a reconfiguração dos diferentes saberes, com a epistemologia de Santos pela sociologia insurgente, denominada de Sociologia das Emergências, como “[...] sinais, pistas, latências, possibilidades que existem no presente e que são sinais de futuro [...]” (p. 37), que “produz experiências possíveis, que não estão dadas porque não existem alternativas para isso, mas são possíveis e já existem como emergência”. (p. 38).

Reafirmamos essa emergência nas disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais (Antropologia, Sociologia e Filosofia) como essenciais para a constituição da cidadania crítico-reflexiva, para a formação democrática e solidária, para que como cidadãos possamos ter a possibilidade de compreender e fazer a leitura do mundo, insurgindo-se justificadamente contra injustiças sociais e lutando cada vez mais pela possibilidade de emancipação humana.

Referências

- Baumann, Z. (2007). *Tempos Líquidos*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Baumann, Z. (2005). *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- DAMO, A; VELEDA MOURA, D.; GAUDERIO CRUZ, R. Conscientização em Paulo Freire: consciência, transformação e liberdade. In: **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, enero, 2011. Disponível em www.eumed.net/rev/cccss/11/
- Dussel, E.(2008). Philosophy of Liberation, the Postmodern Debate, and Latin American Studies. In: Moraña, M. Dussel, E Jáuregui, A. (Eds.). *Coloniality at large: Latin American and the Postcolonial Debate*. Durham: Duke University Press, p. 335-349.



- Dussel, E. (2007). 20 tesis sobre política. São Paulo: Expressão Popular.
- Ecco, I.; Nogaro, A. (2015). A Educação em Paulo Freire como processo de humanização. *Anais... EDUCERE*. XII Congresso Nacional de Educação Paraná, Curitiba, UFPR.
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. [3.ed.] São Paulo: Cortez & Moraes.
- Freire, P.(1987). *Pedagogia do Oprimido*. [17.ed.]. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2010). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 41.reimp. São Paulo: Paz e Terra.
- Rios, I. C. (2009). *Caminhos da humanização na saúde: prática e reflexão*. São Paulo: Áurea Editora.
- Santos, B. de S. (2003). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Santos, B. de S.(2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo.
- Santos, B. de S.; Meneses, M. P. (2010). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. de S.(2016). *A difícil democracia: reinventar as esquerdas*. São Paulo: Boitempo.
- Vieira, K.A.L.; Badia, D.D. (2015). O ensino de antropologia nos cursos de pedagogia: caminhos para a diversidade. *Práxis Educacional*, 11(20), p. 247-269 ,set./dez.
- Zitkoski, J., Trombetta, S. & Alves, J. E. (2019). Os Fundamentos Éticos da Pedagogia Libertadora segundo Paulo Freire. *Revista Eletrônica de Ciências Contábeis*, 8(2).



Universidad y reflexividad

Max Dante Torres Huamán

Resumen

La universidad se caracteriza por ser un espacio crítico y reflexivo, el objetivo de este estudio es verificar si se cumplen estas condiciones. En la actualidad la criticidad y reflexividad se deja de lado, lo que más importa es almacenar información para rendir un examen, siendo así que las notas deserotizan el placer por el conocimiento, por otro lado, se estudia una carrera universitaria no por el interés de adquirir y generar conocimiento sino por el interés de generar dinero. Para realizar este estudio se utilizó el método de teoría fundamentada. Como resultado se obtiene que los estudiantes prefieren sacar más altas notas a como dé lugar, este esfuerzo hace que los estudiantes memoricen más y más perdiendo así la capacidad reflexiva. Al perderse estos pilares fundamentales que caracterizan a la universidad, hace que una vez los estudiantes terminen la carrera universitaria no puedan interpretar la realidad nacional y sean indiferentes a esta. Se concluye que en la actualidad la universidad está formando personas indiferentes a la capacidad crítica y reflexiva; y no se incentiva a desarrollar estas capacidades.

Palabras clave: Universidad, crítica, reflexión, estudiantes, teoría fundamentada.

Introducción

En este trabajo se desarrollan tres apartados los cuales son: ¿Para qué se estudia en la universidad?, beneficios de estudiar en la universidad y condicionamiento para aprobar. En el primer apartado se aborda los motivos que tienen los entrevistados para estudiar en una universidad, en el segundo apartado trata de los beneficios que encuentran los entrevistados al estudiar una carrera universitaria y el último apartado consiste en la percepción de los entrevistados sobre el condicionamiento (compra de rifas), por parte de los profesores, para aprobar una asignatura.

Este estudio tiene como objetivo verificar la capacidad crítica y reflexiva de los estudiantes de pre grado.

Fundamentación del problema

En un mundo cada vez más competitivo, donde las personas valen más por su producción, donde poco o nada de tiempo queda para estar ensimismado, donde



generar dinero es lo que más importa; se deja de lado la capacidad reflexiva y crítica, por no ser generadoras eficientes de dinero.

Según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) en el 2016 el número de habitantes jóvenes de 15 a 29 años de edad, fue de 8 millones 412 mil.

Al año 2016, el 35.8% de jóvenes peruanos contaba con educación superior, de los cuales 21.5% con educación superior universitaria y 14.3% con superior no universitaria (INEI, 2016). Al haber una alta demanda por la educación universitaria se pretende indagar si la educación brindada por las universidades prima la criticidad y reflexividad.

Metodología

El método que se utilizó para esta investigación es la teoría fundamentada, esta teoría “derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí” (Corbin y Strauss, 2002, p.21).

Se realizó un muestreo teórico, la muestra fue conformada por 5 estudiantes matriculados en pre grado de una universidad privada.

La recolección de datos fue mediante la entrevista a profundidad, se realizaron tres entrevistas por estudiante, para un total de 15 entrevistas. Las entrevistas fueron transcritas, luego se codificaron y analizaron.

Resultados y discusión

En el desarrollo del proceso de categorización surgieron tres categorías las cuales fueron el resultado del análisis de la información recabada. Estas categorías son: ¿para qué se estudia en la universidad?, beneficios de estudiar en la universidad y condicionamiento para aprobar.

¿Para qué se estudia en la universidad?

Este apartado se encuentra conformado por los motivos que tienen los entrevistados para estudiar en una universidad, con un marcado énfasis en el desarrollo personal.

Ayudar a la sociedad: se considera que se estudia en la universidad para ayudar al desarrollo de la sociedad, mediante el ejercicio de la profesión, aplicando lo aprendido en la universidad. Cita: “bueno para mi ser universitario es ser una buena persona, para ayudar a la sociedad” (EJN1).



Tener un buen futuro: se considera que el estudiar en una universidad facilita el camino para vivir cómodamente. Cita: “bueno para mi ser universitario es prepararse, tener metas muy grandes para sobresalir y tener buen futuro como persona y estudiante” (EWN2).

Llegar a ser alguien mejor: estudiar en la universidad permite superarse a uno mismo. Cita: “para mi ser estudiante es igual a lo que vivimos en la escuela y en el colegio, es estudiar para llegar a ser alguien mejor, para superar a mis padres; como mis padres no pudieron llegar a estudiar yo trato de ser mejor que ellos, *para ayudarles en las cosas que necesiten*” (ESN4).

Cumplir una meta: estudiar en la universidad en una meta como parte del desarrollo personal. Cita: “*el ser universitario es algo nuevo para mí, es una etapa de la vida en la que me voy a desarrollar y alcanzar una meta*” (EEN5).

Se identifica que el poseer estudios universitarios hoy en día es fundamental para desarrollarse como persona. Los conocimientos adquiridos en todos los años de estudios universitarios deberían de ser volcados en beneficio del desarrollo de la sociedad. “La educación y el conocimiento deberían ser considerados bienes comunes mundiales. Esto significa que la generación de conocimiento, el control, su adquisición, validación y utilización son comunes a todos los pueblos como empresa social colectiva” (Unesco, 2015, p.88).

Los anhelos que presentan los entrevistados se verían truncados al si la universidad no cuenta con una buena calidad educativa, ya que esta es fundamental para el desarrollo del estudiante (contar con adecuada infraestructura, biblioteca, profesores, etc.).

Beneficios de estudiar en la universidad

Este apartado se menciona los beneficios que encuentran los entrevistados al estudiar una carrera universitaria.

Mayor beneficio: estudiar en una universidad abre más puertas. Cita: “*Bueno una carrera universitaria, por el título, tiene más peso, te prepara en conocimiento como en práctica y la técnica es solo práctica, como quien dice tiene más peso la universidad, solo por eso*” (EJN1b).

Oportunidades laborales: estudiar en la universidad permite tener mayores posibilidades de obtener un puesto laboral. Cita: “*Los beneficios cuando estudias una carrera universitaria son mucho mayores que una carrera técnica, me sirve para ocupar un*



cargo de trabajo y tener más oportunidad de trabajar en grandes empresas o una entidad estatal” (ESN4b). “Si pensé estudiar una carrera técnica, pero decidí mejor estudiar una carrera universitaria para ejercer en un trabajo, el técnico no se puede desarrollar mucho” (EEN5b).

Para los entrevistados estudiar una carrera universitaria resulta ser más beneficioso que estudiar en un pedagógico, tecnológico, etc., ya que el tener un título universitario da la posibilidad de encontrar un buen puesto laboral, así mismo permite ampliar las oportunidades de encontrar trabajo. Se relaciona el éxito con tener un buen puesto laboral.

Estudiar en una universidad no necesariamente garantiza tener un buen trabajo a futuro. Según Guzmán (2011) alcanzar el pensamiento crítico en el nivel universitario es una meta fundamental. Por otro lado, Hativa (como se citó en Guzmán, 2011) menciona que “las universidades deben formar en sus estudiantes un pensamiento de alto nivel y convertirlos en aprendices autónomos. Si bien estas metas son compartidas, hay diferencias entre las disciplinas sobre lo que para cada una de ellas es importante” (p.130).

Condicionamiento para aprobar

En este apartado se presenta las respuestas de los entrevistados respecto a la opinión que tienen estos sobre el condicionamiento (compra de rifas), por parte de los profesores, para aprobar una asignatura.

“Para ser sincero esto no me parece porque uno viene a estudiar y te aumentan puntos de acuerdo a la cantidad que compres (rifas), en cambio uno que si estudia y tiene buena nota tiene la misma nota que el que compro alguna rifa, eso está muy mal. Deberíamos olvidar eso porque uno se acostumbra, deberíamos de estudiar para evitar estas cosas. Eso ya parte del docente no deberían de vender, deben ser más exigentes” (EJN11b).

“No podría criticar en ese aspecto porque a veces uno está mal en algún curso y no hay otra opción que comprar. Por otro lado, está mal que vendan rifas por un punto o dos lo que deberían de hacer es dar oportunidad. Nadie debería de ofrecer rifas a cambio de la nota, deberían de darnos oportunidad con otros exámenes. Se compran estas rifas porque están mal en algunos cursos y eso es un chantaje” (EWN12b).

“Está mal y bien, porque cursos que no puedas te pueden apoyar con eso. Yo hice eso para aprobar un curso, para mi es una ventaja que te da el profesor, es



un apoyo. Cualquier persona diría que no es lo correcto, pero no hay otra opción” (EHN13b).

“Yo digo que puede estar bien porque hay personas que no son buenos en algunos cursos y está bien como apoyo. Está bien para apoyar a los estudiantes” (ESN14b).

“Puede ser un gran apoyo, pero más adelante no vamos a ser buenas personas; seremos personas mediocres por hacer eso y podemos llegar a acostumbrarnos a eso. Podemos hacer eso por unos puntos, pero no acostumbrarnos a eso, deberíamos de esforzarnos. Yo compré unas rifas, pero no me sentí conforme, pero todos estaban comprando, que podía hacer. Si no compraba el profesor me podía bajar puntos, no te deja otra opción” (EEN15b).

La mayoría de los entrevistados mencionan que el condicionamiento que hacen los profesores para aprobar a los estudiantes a cambio de comprar rifas no está bien, pero se ven obligados a comprar ya que no tienen otra opción, es comprar las rifas o desaprobado. Los estudiantes pueden llegar a normalizar este tipo de acciones.

Este problema se da porque el profesor no es bueno. Un profesor bueno es aquel que “sea abordable y comunicativo, buen oyente y capaz de crear un ambiente en el cual la información sensible sea compartida con confianza, demostrando siempre compromiso con el cumplimiento y preparación de las condiciones necesarias para ejecutar una determinada asignatura” (Chiang, Muñoz y Salazar, 2016 p.20).

Conclusiones

Los entrevistados ven necesario estudiar una carrera universitaria para desarrollarse como persona y estudiar una carrera universitaria para ellos es una garantía de un buen futuro. Estudiar una carrera universitaria no es garantía para tener un buen trabajo, en un puesto para el que se estudió, o ganar una buena cantidad de dinero. “De los 2.5 millones de profesionales universitarios de la PEA, el 44% está ocupando puestos que no son los de su carrera llevándolos al subempleo” (Gil, 2017).

Al ser vista la universidad como un espacio por el cual se tiene que pasar, obligatoriamente, si se quiere tener mayores posibilidades de obtener un trabajo, siendo así que se deja de lado el interés por el conocimiento, adquiriendo mayor importancia obtener una nota aprobatoria, a como dé lugar. Todo esto conlleva a la formación de profesionales indiferentes a los problemas sociales.



Referencias

Gil, M. F. (7 de agosto de 2017). Cuatro de cada 10 profesionales universitarios terminan en subempleo ¿A qué se debe? *Gestión*. Obtenido de <https://archivo.gestion.pe/empleo-management/cuatro-cada-10-profesionales-universitarios-terminan-subempleo-que-se-2196939>

Guzmán, J. C. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior. ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles Educativos*, 129-141.

INEI. (2016). *Instituto Nacional de Estadística e Informática*. Recuperado de <https://www.inei.gob.pe/prensa/noticias/mas-de-8-millones-de-jovenes-viven-en-el-peru-9325/>

Salazar Botello, C. M., Chiang Vega, M. M., & Muñoz Jara, Y. A. (2016). Competencias docentes en la educación superior: un estudio empírico en la Universidad del Bio-Bío. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 1-28.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Unesco. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Paris: Unesco. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>



La educación superior: Un espacio de transformación de la cultura política

Norma Ávila Báez
Ernesto Menchaca Arredondo

Resumen

Se pretende analizar y describir como las instituciones de educación superior han tenido que sujetarse a nuevas formas de trabajo académico que transfiguran la relación entre sus actores internos y externos, propiciando una transformación en la cultura política de los académicos universitarios. En el contexto del neoliberalismo las IES enfrentan diferentes dilemas, por una parte, se les exige eficacia y eficiencia; bajo nuevas exigencias políticas, económicas, sociales y, por otra, la generación de conocimientos, que transforman las relaciones con el Estado y los sectores sociales, este nuevo escenario permite abordar el estudio de la cultura política, revisar los procesos de formación que conllevan una adaptación de diversas representaciones y posturas respecto a la práctica de la política, que se desarrollan de manera ininterrumpida en la cotidianidad de la vida académica y contribuye a la conformación de identidades colectivas, se describen las formas cómo interactúan los diferentes actores. Para lograrlo, se realizó un estudio en la Universidad Autónoma de Zacatecas aplicando un cuestionario estructurado a los académicos. Los resultados fueron analizados con métodos factoriales a través de componentes principales. Los principales hallazgos aducen la existencia de una cultura política que se ha transformado por la intensificación del trabajo académico, donde se entrelazan aspectos objetivos y subjetivos y muestra que los ejes articuladores de esta transformación son los cambios en la autonomía y el sistema político universitario.

Palabras clave: Educación superior, Neoliberalismo, Cultura Política, Autonomía y Sistema político Universitario.

La educación superior en el contexto de la política educativa neoliberal.

En el contexto del neoliberalismo las instituciones de educación superior comenzaron a ser trastocadas en sus funciones sustantivas; la docencia, investigación y la vinculación con la sociedad, Las desigualdades en las instituciones se hicieron visibles, inicio una política de competencia no solo institucional, también a nivel individual entre los docentes, con los preceptos de calidad y rendición de cuentas como telón de fondo y con la meta de la ampliación de la cobertura educativa. Estos aspectos colocaron a la



universidad pública en el dilema de resignificar su autonomía frente al Estado y sus formas de gobierno internos, elementos que se trastocan con una mayor intervención del Estado a través de la implementación de diversas políticas públicas.

La respuesta inmediata fue la realización de cambios *a priori* en sus estructuras organizativas, modificaciones curriculares transversales, se establecieron por la vía de los hechos nuevas relaciones contractuales y laborales con los sectores académicos y administrativos, hubo una nueva visión hacia los alumnos, se generaron nuevas formas de relación con los sectores empresariales, sociales y gubernamentales. Cambios que ocasionaron una transformación en los valores, costumbres y prácticas en todos los universitarios, particularmente en los académicos ya que tenían que enfrentar el compromiso de garantizar la calidad académica e investigativa junto a la precarización de sus condiciones laborales.

Este nuevo proceso de reestructuración ha llevado a plantear incluso un nuevo concepto el *capitalismo académico*¹, implicó la necesidad de establecer una nueva relación entre la administración universitaria y los académicos, cambios organizativos en el trabajo; particularmente en la docencia e investigación, provocando la conformación de nuevas racionalidades. Esto llevó a que los académicos redefinieran su cultura política, como bien lo señala Gibbons, como parte de su integración a nuevas formas de producción:

“Está siendo desprendido de su libertad de investigación, perdiendo poco a poco el control del contenido y organización de su trabajo, y en general los académicos han perdido su condición de artesanos para entrelazarse en las grandes maquinarias de las nuevas formas de producción del conocimiento”. (Gibbons, et al. 1994, Citado en, Ibarra Colado, 2002, p. 149)

En este sentido las políticas implantadas en la educación superior ponen en juego bienes y recursos que afectan o benefician a quienes integran las instituciones educativas, además, se disputa su disposición para que entren en competencia o concurso, propiciando una lucha desigual, obligando a su reestructuración, para acceder a esos recursos, ya que en muchos casos de eso depende su sobrevivencia.

Brunner (2007) ya apuntaba que lo más destacable de los procesos de evaluación, es que se habían establecido sin necesidad de modificar las legislaciones, además, al incorporarse estas nuevas políticas uno de los aspectos centrales había sido el aseguramiento de la calidad, creando para ello, en diferentes momentos instituciones, programas que lo garantizaran, tal es el caso de FOMES, CONEVAL, CIEES, CENEVAL, PROMEP, PIFI y COPAES (Brunner, 2007, pp. 309-310).



Sin lugar a duda, la implementación de estas políticas tuvo como una de sus intenciones, homogenizar al conjunto de instituciones educativas de nivel superior (IES). Sin embargo, las repercusiones y consecuencias fueron diferenciadas, diversas y mantuvieron un proceso de evaluación permanente.

La transformación del trabajo académico

El trabajo académico universitario ha transitado por diversas etapas y, enfrenta nuevos retos. Antes de la implementación del proyecto neoliberal donde el trabajo fundamental lo representaba la docencia, investigación y la difusión del conocimiento, el escenario cambio no solo en la organización de las instituciones de educación superior, sobre todo para la vida cotidiana de los académicos. Ahora se tienen que cumplir y concretar las nuevas reglas del trabajo académico, para incorporar nuevas actividades a su quehacer cotidiano, tienen que desarrollar habilidades y conocimientos en los procesos administrativos y cumplir con requisitos de calidad, además de evaluaciones internas y externas permanentes, certificaciones nacionales y/o internacionales, acreditaciones con reglas de organismos y consorcios privados, lo que permitió que la burocracia asumiera el control de la universidad y de los procesos político-académicos, lo que Porter (2003/2005) describió como la *Universidad de papel*.

Los académicos se involucraron en las actividades sustantivas de la universidad; docencia, investigación, extensión y gestión. Sin embargo, estas actividades no son iguales ni homogéneas, por la alta heterogeneidad de las instituciones, mientras algunas instituciones educativas se encuentran en proceso de construcción de la actividad investigadora, otras están en una etapa de despegue y algunas en una franca consolidación de acuerdo con Ibarra Colado (2002).

Por otro lado, Sánchez Puentes (1998) plantea que existen diferentes procesos que responden a la lógica del capital científico acumulado, como son los recursos físicos ligados a los fines y funciones de cada institución, pero también los obstáculos, resistencias y logros institucionales, incluso condicionamientos sociales y procesos académico-político en el que se comprometen diversos valores, los por qué y los para qué de la construcción científica del conocimiento.

Entonces, los académicos tuvieron que intensificar su trabajo en las aulas y en la investigación, en este proceso contemporáneo se han creado diversas instituciones o programas, como el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) para 1984, el programa para lograr el perfil deseable (PROMEP) en 1996, el de estímulos al desempeño



ESDEPED en 1992. Estos proyectos se integraron como una política que tiende a estar adscrita al logro de incentivos económicos que promueven la individualización y el aislamiento académico, apartándolos de los procesos políticos de socialización. Esto generó y promueve una gran apatía en la participación política de la vida universitaria y los responsables administrativos ejercen su función con mayor autoritarismo.

La sujeción a estas nuevas formas de trabajo académico, donde las líneas de orientación general son indicadas y validadas internacionalmente desde los Organismos Internacionales, como la OCDE o el BM, sitúan su énfasis en la transformación de las relaciones de cohesión internas y la implantación de un nuevo orden institucional, reorganizando funciones, implementando nuevas formas de control, subjetivación y de autoridad.

Esta etapa se encuentra muy relacionada con la llegada de las tecnologías en el trabajo académico, su incorporación por lo menos aspiraba a cambios y mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero no se vislumbraba el alcance que representarían a la *postre* en el ámbito laboral –la felicidad de las computadoras–, los académicos se llevarían el trabajo a casa, en la lógica que se puede hacer en cualquier lugar y horario, representó un incremento de trabajo extra institucional, no sirvió para acortar los tiempos de trabajo en oficina o salones de clase o cubículos, como algunos imaginaban. En realidad, hubo una mayor diversificación e intensificación de los tiempos y espacios de trabajo, los cuales obviamente no fueron considerados dentro de la jornada laboral, lo que Castells definió como un nuevo modo de producción, aludiendo al proceso laboral bajo el paradigma informacional (Citado en Llomovatte & Wischnevsky, 2012).

Estas nuevas formas de trabajo trajeron también un cambio cultural que se presenta como una transformación en valores, costumbres, tradiciones, creencias, anhelos y preocupaciones principales de los profesores, estudiantes y administradores. Por ejemplo, hoy en día los jóvenes estudiantes no ven al maestro como la persona que tiene el saber o el conocimiento, por qué pueden encontrarlo en diversos medios y plataformas de comunicación e información, pueden resolver muchas dudas en cualquier momento y no esperar el proceso *face to face* para que se les resuelva o discutirlo, esto ha cambiado el significado de la función de los académicos, ahora en roles de facilitador, arbitro y/o armador, motivador, orientador o asesor, etc.

La actividad académica al interior de las universidades se encuentra articulada desde la desigualdad, ninguna institución cuenta con los mismos recursos materiales, sociales,



culturales, simbólicos, políticos o ideológicos. De ahí, la importancia en investigar sobre las formas como en los académicos universitarios se realizan estas transformaciones de valores, creencia, concepciones, formas de vida, dificultades laborales e inconformidades compartidas. Es decir, la transformación de su cultura política.

Ejes articuladores de la transformación de la cultura política de los académicos universitarios.

La cultura política tiene como ejes integradores dos conceptos que a lo largo de la historia han permitido describir la forma en que la humanidad articula sus procesos organizativos. Cuando se hace referencia a la cultura en su sentido amplio se alude invariablemente a un cúmulo de valores, tradiciones y costumbres, que le son comunes a un grupo humano y con las cuales se identifican. La noción de política no es menos importante, ya que es producto precisamente de ese proceso cultural, el cual ha sido retomado actualmente, con mayor auge desde las primeras reflexiones en el siglo V con Aristóteles. Sin embargo, estos conceptos, han evolucionado en cada estadio de la historia humana.

La conjugación de ambos preceptos implica tratar de entender el concepto de cultura política, como un conjunto de conocimientos, creencias, valores y actitudes que permiten a los individuos dar sentido a la experiencia cotidiana, en sus relaciones de poder y con respecto a las formas de gobierno, así como también, con los propios grupos que sirven de referentes identitarios.

Almond y Verba (1963), consideran que la cultura política se encuentra integrada por elementos de tipo afectivo, cognitivo y evaluativo, que permiten identificar la forma en la que el ciudadano se relaciona con el poder político, equiparan una relación que ellos denominan parroquial propia de sociedades poco diferenciadas, donde las funciones políticas se encuentran insertas en otras instituciones sociales. También, relaciones de subordinación pasivas y asociadas a la existencia de regímenes autoritarios y una caracterizada de participación, idealmente aquella que favorece la existencia de regímenes democráticos, en virtud a los deseos de los individuos por ejercer sus derechos y obligaciones (Citado en, Tejera Gaona, 1998, p. 146).

Para Rodríguez Emanuel (2012) sobre la visión normativa de la cultura, señala que sirve para estudiar las pautas de la orientación ciudadana, en la cual encontramos presentes diversas normas y valores como parte de los objetivos políticos. En México, Jacqueline Peschard, una de las principales investigadoras interesadas en conocer la cultura



política de los mexicanos, atendiendo a la noción de ciudadanía dentro de una democracia, supone la presencia de un sujeto activo de la política (Citada en, Álvarez Loera & Camacho Sandoval, 2009).

Desde la perspectiva anterior la cultura política se puede observar al sistema político internalizado en creencias, concepciones y sentimientos, evaluados por la población o por la mayoría de ella (Citado en, Sánchez García, 2011, p. 120). Por su lado, para Cuna Pérez se integra a través de algunas dimensiones psicológicas de un sistema político como creencias, valores y capacidades comunes al conjunto de una población y/o a sectores específicos de la misma (Citado en, Sánchez García, 2011, p. 114).

Las ideas de Varela Roberto (2005), plantean la relación que existe entre cultura y comportamiento, la primera vista como un conjunto de signos y símbolos y lo segundo, como una acción. Aunque no necesariamente la primera condiciona a la segunda. Sin embargo, los símbolos y signos son necesarios para compartir una cultura, donde existe siempre la posibilidad de incorporar nuevos significados que pueden ser compartidos y para convertirse en cultura. Este autor resalta la importancia que se le ha otorgado al sentido unidireccional de la cultura dejando de lado su proceso inverso. Esto es, la modificación de la cultura por el comportamiento social, para entender esta relación, entre cultura y comportamiento, como una relación bidireccional.

También se incorpora al análisis el concepto de *dispositivos habituales* para referirse a ciertos comportamientos habituales no causales, desde donde se pueden distinguir mejor el comportamiento de los diversos actores sociales, quienes pueden ser parte de la misma cultura. Siguiendo esta idea, el poder se ejerce cuando se comparte una cultura política y, en caso contrario, solo se podría ejercer el control político. Entonces el concepto de cultura política es visto como un conjunto de signos y símbolos compartidos que afectan y dan significado a las estructuras de poder (Varela Velázquez, 2005, p. 42).

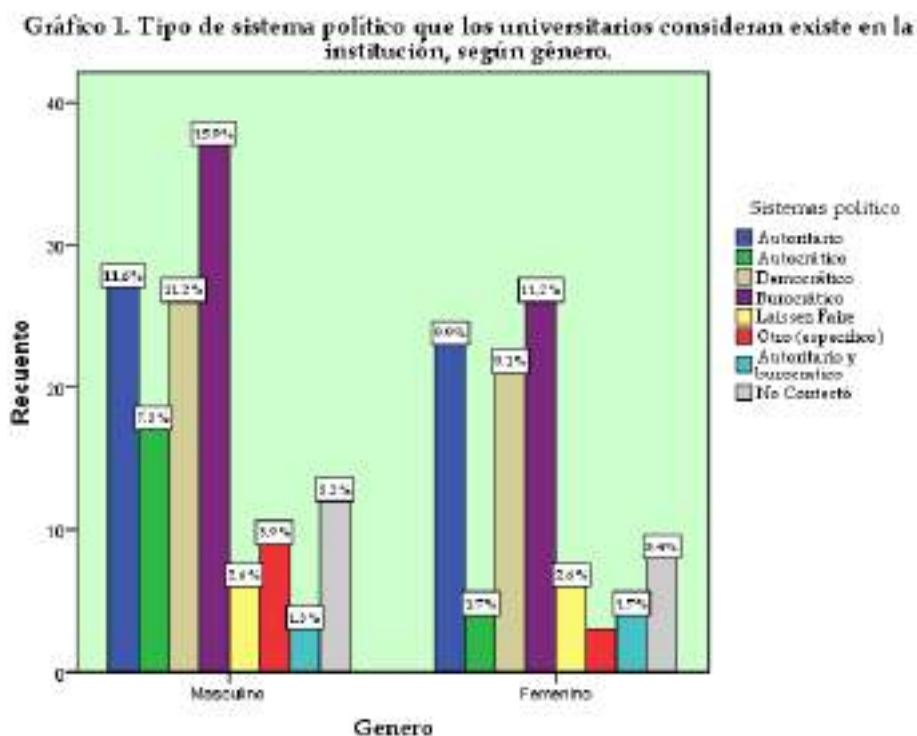
Desde el campo de la historia social, Hamui Sutton (2005) nos ofrece otra perspectiva que apunta a que la cultura política es un fenómeno de múltiples parámetros que no conduce a una explicación unívoca, sino que se adapta a lo complejo de los comportamientos humanos.

Por su lado, Trejo Sánchez (2005) relaciona la dimensión psicológica y subjetiva con el poder y las instituciones políticas, encontrando una relación bidireccional donde la cultura política se convierte en la variable independiente y a su vez dependiente.



Entonces, se entiende como proceso de identidad, por medio del cual se relaciona al individuo y con el sistema político, que permite buscar sus raíces, entre la historia colectiva de un sistema político y las biografías de los miembros de dicho sistema, a través de acontecimientos políticos y experiencias personales y/o de vida (2005, p. 236).

Entonces, consideramos que al interior de las instituciones de educación superior es posible identificar una cultura política propia que se constituye a través de una serie de elementos que son comunes, que permiten generar identidad entre sus miembros, porque la existencia de su autonomía relativa del Estado genera en las instituciones la posibilidad de establecer internamente sus propios rasgos en su vida académica cotidiana y procesos organizativos, como también establecer sus formas de autorregulación interna; materializados en lo que se conoce como el gobierno universitario, encargado de hacer respetar y velar, en primera instancia, la concepción histórica de autonomía. Sin embargo, en la actualidad al interior de las universidades su función se encuentra debilitada, al enfocarse en establecer y reproducir los mecanismos de la política pública educativa, olvidado el sentido democrático de representación y de toma de decisiones colectivas.



En este marco, se indagó con académicos de la Universidad Autónoma de Zacatecas, sobre la percepción que tenían sobre el sistema político dentro de la institución, un primer análisis de las respuestas diferenciando entre hombres y mujeres, los



entrevistados presentan una coincidencia en el sentido de considerar que el sistema político que prevalece al interior de la institución es considerado de orden burocrático, autocrático y en menor medida democrático.

Se describió anteriormente que la política pública educativa de corte neoliberal ha sido asimilada y muchas veces naturalizada al interior de las universidades, factor que contribuye a que los académicos que participan en los programas destinados a otorgar algún estímulo económico y/o reconocimiento académico aducen una percepción diferente. En los siguientes gráficos se muestra como los académicos que no cuentan con el perfil PROMEP consideran mas burocrático y autoritario el sistema político, que quienes sí cuentan con este reconocimiento, apreciaciones que se repiten con respecto a los académicos que forman parte del Sistema Nacional de Investigadores.

Gráfico 2. Tipo de sistema político que los académicos consideran existe en la institución, según perfil PROMEP

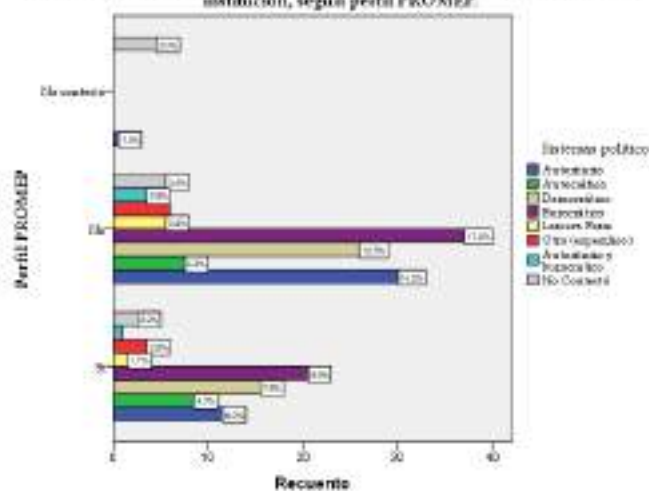
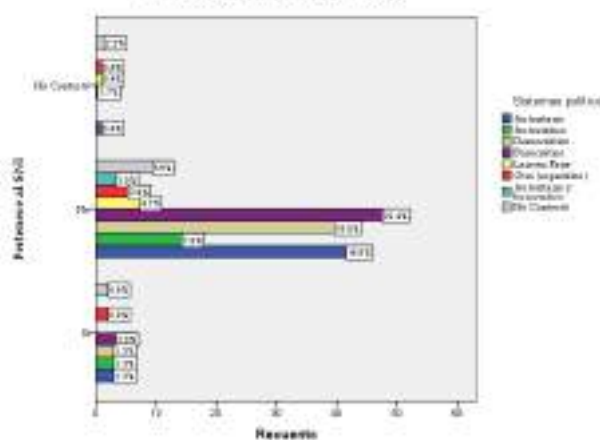


Gráfico 3. Tipo de sistema político que los académicos consideran existe en la institución, según pertenencia al SNI





En función de los resultados y la diversidad de perspectivas teóricas de los autores anteriormente mencionados podemos decir que la cultura política implica valores, creencias, sentimientos, prácticas sociales, actitudes y predisposiciones que los individuos asumen, los cuales se encuentran ligados a la participación política, donde se reconstruyen elementos objetivos y subjetivos comunes a un grupo humano que comparte formas y modos de vida con características muy particulares. Es por esto, que las instituciones de educación superior representan una realidad concreta en donde interactúan y conviven permanentemente académicos, alumnos, trabajadores y directivos, asumiendo que al igual que el Estado, las IES tienen la posibilidad de articular su propia reglamentación que permite construir una cierta identificación particular o identidad, principalmente a partir del ejercicio de su autonomía, que si bien no ha sido total porque depende principalmente de los recursos gubernamentales para su sostenimiento y funcionamiento, tienen una autonomía limitada en ciertos aspectos de organización administrativa y de los docente universitarios, aunque siempre obligada a rendir cuentas a las diversas autoridades estatales o nacionales o a la sociedad en su conjunto.

Con la implementación de la política educativa neoliberal la autonomía universitaria ahora es fuertemente regulada, que permite la ejecución y articulación de las nuevas formas de evaluación, financiamiento y cambio institucional a partir de los diversos programas gubernamentales, facilitando la intervención del Estado en las IES públicas y debilitando la cohesión y relación entre profesores, estudiantes y trabajadores administrativos.

Entonces, se avizora un colapso progresivo del espíritu universitario tradicional y la pérdida de centralidad en la toma de decisiones institucionales, estas ya no solo se encuentran en el rector o sindicatos, son compartidas con otros actores políticos y la condicionante permanente del subsidio suficiente implica la aceptación incondicional para la implementación de políticas educativas condicionantes y precarizantes del trabajo académico, además las autoridades se encuentran cada vez más debilitadas en el ejercicio de su autoridad, pero cumplen el papel de obstaculizar que los propios universitarios puedan discutir asuntos importantes relacionados con aspectos laborales o académicos.



Consideraciones finales

Es evidente que la vida universitaria se encuentra en un proceso de desarticulación que permite que la cultura política se transforme, toda vez que la política educativa de corte neoliberal contribuye a modificar las diferentes constituciones del trabajo académico, la articulación de los trabajadores universitarios es dispersa, en virtud de vivir condiciones laborales diferenciadas, coexistiendo académicos donde la antigüedad y experiencia eran sus valores preponderantes, los de mediana antigüedad asumen la carrera académica donde la obtención de grados académicos es lo más importante. En estos dos grupos de académicos; los primeros, con nuevas condiciones de trabajo se sienten excluidos de los reconocimientos académicos al no intensifican su producción y no obtener una retribución económica adicional a su salario cada vez más precario. Además, la falta de reconocimiento de los pares académicos está ligado a contar con publicaciones de calidad, con la existencia de peores condiciones de trabajo, con evaluaciones en condiciones de desigualdad, altas diferencias salariales y sometidos a constantes comparaciones.

En cambio, los segundos, incorporados recientemente al trabajo académico enfrentan la flexibilidad laboral, condicionada la mayoría de las veces al grado académico obtenido –maestría o doctorado de preferencia–, que cuenten con un mayor número de publicaciones, bajo condiciones de presión para asimilar la diversificación de las tareas impuestas, se subordinan con mayor facilidad, con la esperanza de cumplir con los méritos necesarios para integrarse de manera estable a la planta académica institucional y concursar para la obtención de becas, premios y reconocimientos que ayuden a ganar prestigio y dinero. En ellos, se hace patente la nueva conformación del mercado de trabajo académico universitario, a partir de la dinámica institucional vigente, hacer siempre más con menos, imponiendo una mayor intensificación del trabajo y aumentando las jornadas laborales, pero sin resistencia.

Notas

¹ Al uso que las universidades hacen de su único activo real, el capital humano de sus académicos, con el propósito de incrementar sus ingresos; tiene que ver con un conjunto de iniciativas y de comportamientos económicamente motivados para asegurar la obtención de recursos externos (Sheila Slaughter y Larry Leslie, *Academic Capitalism*, 1997, Citado en, Ibarra Colado, 2002, p. 147).



Referencias

- Álvarez Loera, A. C., & Camacho Sandoval, S. (2009). *Cultura política de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Aguascalientes: Entre la conciencia y el cinismo*. Paper presented at the X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, Veracruz. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_06/ponencias/0738-F.pdf
- Brunner, J. J. (2007). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2007*. Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- Hamui Sutton, L. (2005). Los vínculos entre cultura política e identidad colectiva. In P. C. Castro Domingo (Ed.), *Cultura política, participación y relaciones de poder* (pp. 47-72). México: El Colegio Mexiquense, A.C./Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Ibarra Colado, E. (2002). Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada (Algunas notas y reacciones a *Academic Capitalism* de Slaughter y Leslie). *Revista de la Educación Superior*, XXXI, Núm. 2, 147-154.
- Llomovatte, S., & Wischnevsky, J. (2012). Condiciones laborales de los docentes universitarios en los 90 algunos resultados de investigación. *2012*, 3(3), 12.
- Porter, L. (2003/2005). *La universidad de papel [Versión electrónica]*. In Colección Edición Superior. Retrieved from https://universidad.edu.co/images/cmlopera/descargables/la_universidad_de_papel.pdf
- Rodríguez Domínguez, E. (2012). Retos y encrucijadas conceptuales del estudio de la política como sistema cultural. *Andamios. Revista de Investigación Social*, Vol. 9, Núm. 18, 263-291. Retrieved from <http://www.uacm.edu.mx/andamios/Revista/N%C3%BAmeroactual/tabid/1906/Default.aspx>
- Sánchez García, F. R. (2011). *La cultura política, identidad política y gobernabilidad en Monterrey*. (Doctorado), Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Retrieved from http://eprints.uanl.mx/2593/1/La_cultura_politica_identidad_politica_y_gobernabilidad_en_Monterrey_Tesis_Fco_Ramiro_Sanchez_Gar.pdf
- Sánchez Puentes, R. (1998). La crisis de la investigación en la Educación Superior. Retrieved from <http://www.anuies.mx/servicios/publicaciones/revsup/res065/txt8.htm>
- Tejera Gaona, H. (1998). Cultura política, poder y racionalidad. *Alteridades*, 8 (16), 145-157. Retrieved from <http://www.uam-antropologia.info/Falteridades/Falt16-12-tejera.pdf>



Trejo Sánchez, J. A. (2005). Identidades y cultura política desde lo juvenil: una exploración etnográfica. In P. C. Castro Domingo (Ed.), *Cultura política, participación y relaciones de poder* (pp. 234- 257). México: El Colegio Mexiquense, A.C./Universidad Autónoma Metropolitana- Iztapalapa.

Varela Velázquez, R. (2005). Participación y cultura política. In P. C. Castro Domingo (Ed.), *Cultura política, participación y relaciones de poder* (pp. 21-46). México: El Colegio Mexiquense, A.C./Universidad Autónoma Metropolitana- Iztapalapa.



Las trayectorias educativo – laborales de los/as estudiantes de profesorados de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo

Jorge Alejandro Asso

Resumen

La formación docente en nuestro país tiene una tradición de gran importancia. El sistema de incorporación de estudiantes no tiene barreras de ingreso, es abierto e irrestricto. En el caso particular de la Facultad de Educación, una parte importante de los estudiantes, de los profesorados que allí se dictan, tienen como característica particular que además de estudiar trabajan para solventarse los costos de estudiar una carrera universitaria, ya que proceden mayoritariamente de sectores sociales medios-bajos y populares. La información disponible hace evidente una tendencia hacia una temprana inserción de los y las estudiantes de la Facultad de Educación en el mercado de trabajo en actividades docentes tanto en instituciones públicas y privadas.

El diseño metodológico propuesto en la investigación de la que se desprende esta ponencia, presenta la sistematización de datos cuantitativos y cualitativos acerca de la situación laboral de los jóvenes estudiantes de primer año de los profesorados de la Facultad de Educación, de la Universidad de Cuyo que trabajan y estudian y su rendimiento en la carrera.

Los resultados preliminares que se presentan en esta ponencia forman parte del trabajo de campo de mi Tesis doctoral que estoy cursando en la Facultad de Ciencias Políticas-UNCuyo. En dicho trabajo de investigación analizo la formación docente y los motivos de elección de las carreras de profesorado o la vinculación entre la formación docente y el desempeño laboral.

Palabras clave: trayectorias educativo – laborales; jóvenes; profesorados; trabajo; educación.

Introducción

En una primera aproximación se observaría en la Facultad de Educación de la UNCuyo(Argentina) que un número importante de jóvenes eligen continuar estudiando profesorados en instituciones universitarias de formación docente. A su vez una parte de estos jóvenes deben trabajar y estudiar para solventar sus gastos y para colaborar



con la economía familiar pues proceden de sectores medio- bajos y populares. Conforme avanzan en su proceso de formación docente inicial, cambian de empleo e ingresan prematuramente en la docencia. Esto se relacionaría con la alta demanda de docentes que el sistema educativo tiene actualmente en Mendoza.

Esta ponencia se inscribe en mi tesis doctoral que estoy realizando en el Doctorado en Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo, cuyo título es “La inserción ocupacional en el sector de la enseñanza: un estudio sobre las trayectorias educativo – laborales de los/as estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo”. En la misma analizo la formación docente y sus prácticas laborales concretas como un mecanismo que garantizaría la inserción en el mercado de trabajo educativo de los estudiantes universitarios y egresados de estos profesados que se dictan en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo. Se intenta profundizar la mirada en la relación entre juventud, educación y trabajo en el marco de condiciones concretas en Mendoza y en el sector docente de la provincia.

El tema de tesis fue elegido porque no existen en la provincia análisis específicos de la formación docente como un espacio de educación e inserción laboral, desarrollado en instituciones universitarias, por lo que el estudio en profundidad de estas experiencias puede aportar elementos al debate sobre planificación y ejecución de políticas educativas y laborales en Mendoza y en el país, especialmente porque actualmente la formación docente está en el centro del debate y la escena nacional. Las investigaciones o informes locales o nacionales consultados no profundizarían la mirada en la particular combinación entre formación docente, educación y trabajo en el marco de un proceso de ajuste económico estructural creciente que vive actualmente nuestro país, en donde la docencia pareciera ser una alternativa laboral válida para un número importante de jóvenes.

El periodo de tiempo elegido para el estudio toma a los estudiantes de la cohorte 2014. El mismo se corresponde con los estudiantes que iniciaron sus carreras ese año y que debieran estar terminando sus estudios a fines de 2018 o durante 2019 en los profesados de la Facultad de Educación, dependiente de la UNCuyo. La decisión de tomar dicha cohorte se relaciona con la posibilidad de contar con datos del Sistema SIU Guaraní- UNCuyo y con información procedente de dos investigaciones en donde participo como co director.



Actualmente desde la política educativa nacional en Argentina y provincial en Mendoza se han identificado a los profesorados de educación primaria y especial como carreras “estratégicas” a apoyar a través de becas y programas nacionales como el denominado Programa Progresar, por lo tanto, esta investigación adquiere gran relevancia y permitirá aportar al debate sobre la educación superior y el trabajo docente actual.

Breve descripción del enfoque teórico adoptado

El enfoque teórico elegido para la investigación de la que se desprende esta ponencia parte de un abordaje desde la sociología de la educación y los estudios de juventud, buscando categorías de análisis que den cuenta de lo que algunos autores denominan la nueva condición juvenil, en un marco de desigualdad social y económica en la Argentina de las últimas décadas del siglo XX, en donde se produjo un proceso de desinstitucionalización de los jóvenes (Miranda, 2007) Se analiza la condición juvenil, adoptando una perspectiva estructural que enfatiza el análisis de las principales instituciones sociales que sostienen el tránsito de los jóvenes hacia la vida adulta. Es necesario precisar que el enfoque teórico al que la tesis adhiere sostiene que los tránsitos hacia la vida adulta se configuran a través de: la educación, el trabajo y la familia.

En este trabajo se focalizará solamente en la relación entre la educación y el trabajo, en el marco de la formación docente en una institución universitaria. En este sentido se abordará la situación de los jóvenes, considerándolos como sujetos históricos.

El concepto de generación refiere justamente a las circunstancias históricas del hecho de ser joven (Bendit, 1998) La noción de generación habilita el estudio de las transiciones juveniles en un marco estructural condicionado por las transformaciones sociales y económicas, propiciando la reflexión sobre la intersección de los distintos fenómenos en análisis. Se adhiere al enfoque teórico que analiza las transiciones de los jóvenes. Este utiliza el hecho biográfico de las personas y propone desde el punto de vista metodológico un enfoque biográfico y longitudinal que contribuye a una mejor comprensión de los procesos biográficos de los jóvenes. Y desde el punto de vista teórico se acerca a las tesis de la segmentación sobre el mercado de trabajo y enraizado con las transiciones laboral y familiar sobretodo en la perspectiva de los itinerarios de transición y las trayectorias sociales (Casal, 2015). El trabajo de tesis se focaliza en las y los jóvenes estudiantes universitarios, en tanto que sujetos en su



contexto histórico, social y económico, a partir del análisis de su proceso de formación como docentes, en un periodo de tiempo determinado en la provincia de Mendoza, Argentina.

De las investigaciones de Claudia Jacinto, se toman los análisis de algunos de sus escritos (2008, 2013) que hablan de los distintos dispositivos que vinculan educación y trabajo y que permiten que los jóvenes puedan acceder a un empleo. Si bien Jacinto utiliza el término dispositivos como elementos o políticas de formación para el trabajo que inciden en las trayectorias laborales de los jóvenes, en esta investigación se utilizaría el término con otra acepción. En este sentido, “dispositivo” estaría ligado a un mecanismo que actualmente permitiría vincular el recorrido educativo realizado (finalizado o en curso) de los estudiantes de carreras de profesorado con el mercado de trabajo educativo, entendiendo a este “dispositivo” como las prácticas educativas concretas que el estudiante avanzado o reciente graduado realiza en los establecimientos educativos de educación primaria o especial en los que se inserta.

Cabe destacar que esta investigación busca dar cuenta de la influencia que tiene la formación docente como un dispositivo que les permite desde la educación acceder a un empleo que está considerado como medianamente estable y remunerado. Esto quiere decir que no solamente se analiza la formación docente como mecanismo válido para acceder a un trabajo sino también las consecuencias específicas de estos trabajos en sus trayectorias vitales. En diversas investigaciones (Birgin, 1999; Tenti, 2010) se hace referencia a la “elección” de la docencia por parte de los estudiantes como profesión que les permite tener un empleo estable y medianamente remunerado, siendo una profesión a la que optan un número importante de estudiantes.

Para hablar de formación docente se utilizan distintos autores que trabajan el proceso de construcción de la profesión docente desde el periodo de incorporación como estudiantes de docencia, hasta la inserción profesional (Birgin, 2000; Alliaud, 2010; Jure, 2015)

También se aborda la caracterización de las y los estudiantes que eligen estudiar la docencia, a través de distintas investigaciones que muestran el perfil socio-económico-cultural de los estudiantes (Tenti, 2010, Díaz Puppato y otros, 2016)



Metodología de trabajo

El trabajo de campo realizado hasta el momento presenta algunos análisis preliminares, teniendo en cuenta los resultados parciales que muestran una relación entre la educación y el trabajo en jóvenes, a partir de los significados y representaciones que asumen en los estudiantes o recientes egresados de nuestros profesados las trayectorias y condiciones laborales actuales ligadas al ejercicio de la docencia en la provincia de Mendoza.

Por lo tanto, una manera que nos permita a partir de la investigación educativa concreta acortar la brecha entre la teoría y la práctica nos permitirá afinar las miradas acerca de la formación docente y en este caso la relación de la misma con el trabajo docente concreto que realizan estudiantes y egresados de la Facultad de Educación en la provincia de Mendoza.

Como estrategia metodológica elegida para lograr estos resultados, el abordaje más adecuado fue la combinación de metodología cualitativa y cuantitativa.

En esta parte del trabajo de campo se utilizó como estrategia cualitativa relevante la entrevista como técnica de recolección de información. Esta manera de recoger datos se considera relevante ya que permite obtener información provista por los propios sujetos investigados. Se utilizó la entrevista semi estructurada como técnica de recolección, pues se considera una técnica relevante para alcanzar los objetivos de investigación. El muestreo es no probabilístico y de carácter intencional, debido a que los entrevistados fueron elegidos entre estudiantes o egresados que quisieron participar del trabajo de campo y a partir de contactos personales o de otros colegas que hicieron de intermediarios para tomar contacto con estos. No obstante, los resultados pueden considerarse representativos porque reflejan los sentidos y las representaciones que estos jóvenes entrevistados tienen respecto de su relación con el trabajo docente.

Se han previsto realizar entrevistas a:

-Jóvenes (varones y mujeres) que son o fueron estudiantes de la Facultad de Educación-UNCuyo, que iniciaron sus estudios de profesorado en el año 2014 y que actualmente están trabajando o han trabajado en la docencia.

-Egresadas y egresados de los distintos profesados de la Facultad de Educación-UNCuyo que actualmente están trabajando o han trabajado en la docencia.



En una segunda etapa del trabajo de campo cualitativo se realizarán entrevistas a:

- Jóvenes (varones y mujeres) que son estudiantes de la Facultad de Educación-UNCuyo e iniciaron sus estudios de profesorado en el año 2014 y que actualmente están trabajando o han trabajado en otros empleos que no se relacionan con la docencia.
- Directivos de establecimientos educativos públicos y privados que tienen o han tenido docentes (estudiantes o egresados) procedentes de la Facultad de Educación- UNCuyo.
- Funcionarios de la Dirección General de Escuelas (D.G.E.) de la provincia de Mendoza.
- Profesores de los distintos profesorados que se dictan en la Facultad de Educación-UNCuyo, que tengan o hayan tenido estudiantes que trabajan y estudian.

Resultados preliminares:

De la primera parte de este trabajo, se presentan a continuación un análisis parcial de las entrevistas realizadas hasta el momento. Los mismos se muestran a partir de una serie de categorías analíticas que se desprenden de los objetivos de la investigación que han sido tenidos en cuenta para la confección del guión de entrevista utilizado:

-Jóvenes (varones y mujeres) que son o fueron estudiantes de la Facultad de Educación-UNCuyo, que iniciaron sus estudios de profesorado en el año 2014 y que actualmente están trabajando o han trabajado en la docencia:

Cuando se les preguntó a estos estudiantes sobre su **perfil demográfico, socio-económico y familiar** la mayoría de los estudiantes entrevistados respondió que viven en distritos y departamentos de Mendoza que denotarían una procedencia ligada a sectores medio-bajos. Sus hogares están ubicados en sectores del conurbano de la Ciudad de Mendoza. Algunos proceden de departamentos más alejados de la zona este o sur de la provincia. Más de la mitad de los entrevistados viven con sus familias y otras ya tienen sus propias familias, es decir, hijos a cargo:

“Yo vivo con mi mamá, mi papá y mi hijita de 2 años.... Soy de Corralitos, Guaymallén...”

(Claudia, 28 años, profesorado de educación inicial)

“Soy de San Rafael. Me vine a estudiar profesorado de sordos. Vivo con una amiga en un departamento en Godoy Cruz. Ahora nos está costando pagar el alquiler, por eso trabajo” (Romina, 23 años, profesorado de sordos)

“Vivo con mis padres y cinco hermanos en mi casa de Lavalle. Me cuesta mucho venir porque somos muchos hermanos y mis padres trabajan en una finca” (Daniela, 23 años, profesorado de ciegos)



Cuando se indagó acerca de las *trayectorias educativas de los y las estudiantes de los profesorados*, se observan trayectos interrumpidos durante la secundaria, con cambios de escuelas durante este nivel en algunos casos. Otros testimonios dan cuenta de estudiantes que iniciaron otras carreras universitarias antes de comenzar a estudiar en la Facultad de Educación:

“Empecé a estudiar en una escuela técnica y en segundo año me cambié a otra escuela con otra orientación en Maipú...” (Javier, 24 años, profesorado de educación primaria)

“Cuando terminé la secundaria hice el pre de ciencias económicas y no me gustó. Después estuve trabajando dos años y me decidí por empezar acá” (Ingrid, 25 años, profesorado en discapacidad mental y motora)

“Estuve estudiando trabajo social dos años en la Facultad de Ciencias Políticas. Me quedé embarazada y dejé. Y a los dos años empecé acá...” (Claudia, 28 años, profesorado de educación inicial)

Respecto de la *descripción de los procesos de inserción laboral de estudiantes y docentes noveles recibidos en la Facultad de Educación en el sistema educativo formal, tanto en instituciones públicas como privadas*, surgen comentarios interesantes en los estudiantes entrevistados:

“Empecé a trabajar en una escuela privada porque una compañera ya estaba allí y me dijo que necesitaban una maestra para 4° grado. Entonces como necesitaba trabajar presenté un currículum y después fui a una entrevista laboral cuando me llamaron...” (Gabriela, 24 años, profesorado de educación primaria)

“Yo no quería trabajar hasta recibirme. Pero me he atrasado en la carrera porque me quedaron algunas materias de 2° y una de 3° y entonces no pude pasar a 4° año. Entonces me presenté a un llamado a una escuela que está cerca de mi casa con carpeta de antecedentes en un 4° llamado. Es un primer grado y como no se presentó nadie, me lo dieron a mí. Es un reemplazo por tres meses más” (Lucía, 23 años, profesorado de sordos) *“Yo ya había tomado un breve reemplazo el año pasado en un jardín de infantes de Las Heras. Y este año me presenté con carpeta en uno de Godoy Cruz, que está más cerca de donde vivo actualmente. Me vino re bien porque necesito seguir trabajando, siempre he trabajado. Y ahora me queda sacar unas materias para empezar 4° año” (Claudia, 28 años, profesorado de educación inicial)*

En un primer análisis se observaría que casi todas las entrevistadas tienen sus primeras experiencias de trabajo docente recientemente, aunque esto no significa que no hayan realizado otros recorridos laborales previos, pero en actividades no relacionadas con la



docencia. En todos los casos han tenido retrasos en sus trayectorias educativas teóricas, por lo tanto, pareciera que han aprovechado los tiempos de no cursado regular para la búsqueda de un empleo relacionado con la educación.

Con referencia a *las características propias que asume la inserción de las estudiantes de los profesados de la Facultad de Educación de la UNCuyo desde una perspectiva de clase social y género*, surgen algunos comentarios que posteriormente deberán analizarse en profundidad:

“Yo no puedo dejar de trabajar. Siempre lo hice y por eso he podido estudiar, porque de otra manera no podría. Mis padres son obreros en una finca en Lavalle y ahí nos dan casa para vivir...” (Daniela, 23 años, profesorado de ciegos)

“Yo trabajo porque sino en mi casa no podríamos vivir. Además de pagar los gastos de la Facultad yo apporto a mi casa, porque además tengo a mi hija y el padre no me da nada. La tengo que mantener yo nomás...” (Claudia, 28 años, profesorado de educación inicial) *“Trabajar me permite cubrir mis gastos y los de mi familia. Vivo con mi mamá y mi hermana menor” (Sofía, 25 años, profesorado de educación primaria)*

En principio en las entrevistas realizadas hasta el momento no se observan demasiados comentarios directamente ligados con una perspectiva de género, pero sí surge con fuerza la relación entre el acceso al trabajo y el sector social de pertenencia. La mayoría de los entrevistados manifiestan la necesidad de trabajar, ligado a sus condiciones materiales de existencia. Si se cruzan estos resultados con los datos secundarios procedentes de las bases de datos de la Facultad, se observa que un sector importante de nuestra población estudiantil pertenece a sectores sociales medio- bajos y sectores populares, siendo para muchos de ellos la primera generación de sus familias que transita la universidad. Su situación de vulnerabilidad económica y social y de género por ser la mayoría de las estudiantes mujeres, hace que deban trabajar en distintos empleos a lo largo de su carrera porque de lo contrario no podrían estudiar ni aportar dinero en sus hogares.

Respecto del objetivo de *analizar la influencia de políticas socioeconómicas y sociales actuales en la inserción prematura en empleos de los jóvenes universitarios que estudian profesados en la Facultad de Educación*, se pueden observar ciertos comentarios de los entrevistados que marcan la inserción en el mercado laboral antes de obtener sus títulos por una serie de necesidades económicas:

“Yo tuve que buscar trabajo de maestra este año, porque está todo muy complicado y mi papá ya no puede ayudarme. Mi papá perdió el trabajo y no puede mandarme plata. Si



bien vivo con una compañera, no tengo plata para quedarme acá. Sino tendría que volver a vivir a San Rafael...” (Romina, 23 años, profesorado de sordos)

“Desde el año pasado tuve que trabajar en escuelas, con carpeta porque todavía no me recibo. Yo pensaba no trabajar hasta recibirme, pero la situación del país está muy mal, por eso tuve que arrancar antes...” (Javier, 24 años, profesorado de educación primaria)

“Si no trabajo no como... Es muy difícil mantenerse actualmente. Por eso busqué trabajo en un instituto privado. Por suerte me tomaron...” (Laura, 22 años, profesorado en discapacidad mental y motora)

“Uno a veces piensa que recién va a empezar a trabajar cuando se reciba. Pero las circunstancias hacen que tengas que buscar trabajo antes. Decí que para nuestra carrera hay bastante trabajo, porque sino no sé cómo haría. No tengo ninguna beca y no podría mantenerme estudiando si no contase con la plata del trabajo, aunque sé que esto me atrasa en la carrera” (María, 23 años, profesorado en discapacidad mental y motora)

“En su momento (hace dos años) salí a trabajar porque en mi casa ya no alcanzaba con lo que ganaba mi mamá. Está muy duro todo...” (Sofía, 25 años, profesorado de educación primaria)

Pareciera que las actuales políticas socioeconómicas en Argentina han operado para que un número creciente de estudiantes tengan que comenzar a trabajar prematuramente en la docencia o en otras actividades para poder solventar sus gastos y colaborar con la economía familiar.

Egresadas y egresados de los distintos profesorados de la Facultad de Educación- UNCuyo que actualmente están trabajando o han trabajado en la docencia:

Al entrevistar a estos jóvenes docentes que ya egresaron de la Facultad, nos encontramos con algunos datos interesantes que marcan sus trayectorias actuales y sus representaciones acerca de los distintos aspectos indagados:

Respecto al *perfil demográfico, socio-económico y familiar* se observa que la mayoría de los egresados entrevistados también proceden de sectores medio-bajos, como los estudiantes encuestados. Sus hogares se ubican en los departamentos del Gran Mendoza. Más de la mitad de los entrevistados tienen sus familias (con hijos a cargo) o viven con sus familias de origen:

“Vivo con mi mamá y mi hijo de 2 años. Mi casa está en Las Heras” (Marcela, 24 años, profesorado de educación primaria)



“Vivo con mi novio desde hace un año en un departamento que alquilamos en Godoy Cruz. No tenemos hijos por ahora” (Rocío, 25 años, profesorado de sordos)

“Vivo con mi mamá y mi papá y mi hermano menor en San Martín...” (Melisa, 23 años, profesorado de educación primaria)

“Vivo con mi mamá y mi hermana menor” (Sofía, 25 años, profesorado de educación primaria)

Con referencia a la descripción de los procesos de inserción laboral de docentes noveles recibidos en la Facultad de Educación en el sistema educativo formal, tanto en instituciones públicas como privadas, surgen algunos testimonios interesantes:

“Hace un año y medio que trabajo en una escuela primaria en Rodeo del Medio. Antes estuve en un reemplazo en una escuela en Guaymallén por tres meses. La verdad es que conseguí trabajo rápido, apenas me recibí”. (Laura, 25 años, profesorado de educación primaria)

“Yo empecé a trabajar dos años antes de recibirme. Primero trabajé en un instituto privado. Ahora trabajo en una escuela que tiene la modalidad de mi título. Y también hago una integración en otra escuela primaria” (Marta, 24 años, profesorado de sordos)

“Tomé un reemplazo hace un año con carpeta de antecedentes. Y después me recibí y empecé a trabajar en la escuela que estoy ahora. Fue automático...” (Carla, 23 años, profesorado de educación inicial)

Todas las entrevistadas plantean que su inserción fue inmediata, incluso antes de recibirse ya tenían trabajo en la docencia. Esto muestra una alta demanda de empleos docentes en Mendoza ya que algunos egresados aun antes de recibirse ya consiguen trabajo. Es una tendencia que se viene dando desde hace más de diez años. Hay gran demanda de docentes y escasa cantidad de maestros o profesores para personas con discapacidad.

Respecto a **las características propias que asume la inserción de las egresadas de los profesados de la Facultad de Educación de la UNCuyo desde una perspectiva de clase social y género**, surgen los siguientes testimonios:

“Yo trabajo porque soy mamá soltera. Tengo a mi gordo de dos años y medio y lo crío sola. No podría no trabajar. Así como yo somos varias maestras las que somos cabeza de hogar en mi escuela” (Melina, 25 años, profesorado de educación primaria)

“Siempre trabajé. En mi casa mi mamá quedó viuda joven. Ella siempre trabajó y mis hermanas y yo también lo hicimos desde chicas. Todas mujeres y todas



trabajando... Siempre estuvimos justas con los gastos. Ahora yo trabajo en la escuela y colaboro en mi casa. Sigo viviendo con dos de mis hermanas y mi mamá. Mis otras dos hermanas se fueron a vivir en parejas con sus novios” (Mariela, 29 años, profesorado de ciegos)

“Mi mamá es maestra. Yo elegí la carrera porque me gustaba lo que hacía ella. Pero también porque tenés un trabajo fijo. Nosotros somos de una clase social media, nunca nos sobró nada...” (Carla, 23 años, profesorado de educación inicial)

“Yo trabajo desde un tiempo antes de recibirme. Siempre trabajé en cuestiones ligadas a la docencia y ahora puedo ejercer mi profesión con el título” (Mariela, 26 años, profesorado de discapacitados mentales y motores)

En las entrevistas realizadas se observan comentarios relacionados con una perspectiva de género, mostrando una ligazón entre el trabajo docente y la femineización de la profesión. Además, las entrevistadas relacionan sus testimonios con el sector social de pertenencia y su necesidad de trabajar para mantener a sus familias, mostrando la alta vulnerabilidad del colectivo. Al igual que los estudiantes entrevistados, estos docentes jóvenes pertenecerían a sectores sociales medio- bajos y sectores populares. Las actuales políticas económicas y sociales también influyen en la búsqueda de empleos docentes. Como se dijo anteriormente, el título docente pareciera ofrecer actualmente una posibilidad de inserción laboral más rápida que en otras épocas.

Conclusiones preliminares

Si bien la investigación de la que se desprende esta ponencia todavía está en la fase intermedia del trabajo de campo y por lo tanto faltan realizar casi todas las entrevistas a otros estudiantes de profesorado de la Facultad de Educación que no trabajan en tareas docentes, una parte de entrevistas a profesores de la Facultad de Educación y directivos de escuelas, entre otros informantes claves, las entrevistas realizadas a estudiantes y recientes egresados que trabajan actualmente en escuelas de la provincia nos permiten comenzar a conocer una serie de aspectos que son muy importantes en la tesis doctoral que se está elaborando.

En primer lugar se observa que las características socioeconómicas y familiares de los estudiantes y los egresados son similares, ya que tanto la procedencia, los tipos de familias y las condiciones económico- sociales de las mismas son muy parecidas. Estos jóvenes en su mayoría proceden de hogares del Gran Mendoza, en barrios del conurbano, con características habitacionales y sociales similares. Los tipos de familias



descriptas también se parecen: viven con sus padres o sus hijos, generalmente deben colaborar en la economía familiar con aportes que algunos casos son significativos.

Respecto a las trayectorias educativas de los y las estudiantes de los profesorados, en los testimonios recogidos hasta el momento se observan algunas trayectorias cambiantes e interrumpidas en la escuela secundaria y en algunos casos los estudiantes iniciaron otras carreras universitarias antes de comenzar a estudiar en la Facultad de

Educación. Las trayectorias educativas previas denotarían que la docencia no fue la primera opción al momento de elegir la carrera.

En el caso de la descripción de los procesos de inserción laboral de estudiantes y docentes noveles recibidos en la Facultad de Educación en el sistema educativo formal, tanto en instituciones públicas como privadas, los comentarios muestran que la inserción de los mismos ha sido inmediata. Esto se relaciona con la alta demanda de docentes que existe en la provincia de Mendoza, ya que faltan docentes de todos los niveles, pero especialmente de nivel inicial, primario y fundamentalmente de carreras especiales. Por ello los estudiantes antes de recibirse ya se insertan en la docencia. Y los egresados consiguen titularizar en los primeros llamados. Si bien esto no es prioritario de señalar en esta ponencia, las condiciones del sistema educativo mendocino y las condiciones actuales se analizarán en profundidad en la tesis doctoral de la que se desprende este breve escrito.

En cuanto a las características propias que asume la inserción de las estudiantes y de los egresados de los profesorados de la Facultad de Educación de la UNCuyo desde una perspectiva de clase social y género, se observan nítidamente las marcas de los sectores sociales en la incorporación de estos en la docencia. Además en algunos comentarios, especialmente de las egresadas, la perspectiva de género está presente, relacionando además el trabajo docente con las condiciones materiales de las mujeres y la alta femineización que tiene la profesión docente en nuestra provincia y la vulnerabilidad que tienen las mujeres en la docencia.

Otro aspecto importante a destacar es la influencia que actualmente tienen las políticas socioeconómicas y sociales en la inserción prematura en empleos de los jóvenes universitarios que estudian profesorados en la Facultad de Educación, como así también en los egresados que son docentes recientemente. Las condiciones de nuestro país y



de nuestra provincia con problemas para conseguir trabajo en distintas ramas de actividad hace que la tarea docente sea una actividad laboral a la que se accede rápidamente debido a la gran demanda existente, lo que permite tener un empleo estable y si bien no lo suficientemente remunerado, permite tener un sueldo seguro. Más allá de esto, resta analizar las condiciones laborales actuales, en cuanto a la cantidad de horas, tareas desempeñadas, condiciones de contratación vigentes, etc. No obstante, la docencia seguiría siendo una actividad que permite acceder a un empleo más rápidas que en otras profesiones.

Si bien deberá profundizarse la mirada en estos y otros aspectos en la tesis doctoral de referencia, además de abordar algunos emergentes que han surgido en este análisis incipiente de una parte del trabajo de campo, este primer abordaje permite delinear algunos aspectos de la relación entre los jóvenes, sus trayectorias educativo – laborales y su inserción ocupacional en el sector de la enseñanza en Mendoza y las representaciones que éstos tienen sobre su actual trabajo docente.

Bibliografía consultada

Alliaud, A. (2010) La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional. En Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação ISSN: 1681-5653 n.º 53/4 – 15/08/10 Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Bendit, R. (1998): El aprendizaje – servicio en la experiencia alemana y europea. En: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa (ed.): El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar. Actas del 1º Seminario Internacional “Educación y servicio comunitario”. Buenos Aires, p. 37 – 75.

Birgin, A. (1999) El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego. Buenos Aires. Troquel.

Birgin, A (2000) La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Casal, J (2015) Clase 2: Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes, en Curso: Jóvenes, Educación y Trabajo: nuevas tendencias y desafíos- Cohorte 6-FLACSO Argentina.

Díaz Puppato, D y otros (2016) Los estudiantes en la formación docente inicial. Facultad de Educación Elemental y Especial. UNCuyo. SECTyP- UNCuyo- Mendoza- Informe Final 2013-2016.



Díaz Puppato, D y otros (2016) Trayectorias educativas y formación docente inicial: encuentros y tensiones. Un análisis desde las representaciones de estudiantes universitarios. SECTyP- UNCuyo- Mendoza- Proyecto de Investigación 2016-2018.

Filmus, D. y Miranda, A. (1999) América Latina y Argentina en los 90: más educación, menos trabajo, igual más desigualdad. En Los noventa: política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo. S.E., S.L. Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. Review of research in education, 25: 99–125.

Hernández Sampieri, R. (2000), Metodología de la Investigación, Mc Graw- Hill, México.

Jacinto, C. (1998): “¿Qué es calidad en la formación para el trabajo de jóvenes de sectores de pobreza? Un análisis desde las estrategias de intervención”, en Jacinto, C. y M.

A. Gallart (coords.) *Por una segunda oportunidad. La formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*. Montevideo, CINTERFOR-RET, pp. 311-341

Jacinto, C (2004) “Ante la polarización de oportunidades laborales de los jóvenes de América Latina. Un análisis de algunas propuestas recientes en la formación para el trabajo” en Claudia Jacinto (Coord.) *¿Educar para que trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*, Buenos Aires, La Crujía. Pp. 187-200.

Jacinto, C (2006) “Los caminos de América Latina en la formación vocacional de jóvenes en situación de pobreza. Balance y nuevas estrategias”, en Claudia Jacinto, Cristina Girardo, María de Ibarrola, y Prudencio Mochi, *Estrategias educativas y formativas para la inserción social y productiva*, Montevideo, CINTERFOR/ OIT, Pp. 87- 105.

Jacinto, C (2008) Los dispositivos recientes de empleo juvenil: institucionalidades, articulaciones con la educación formal y socialización laboral En Revista de Trabajo, Año 4, Número 6, Agosto - Diciembre 2008, MTEySS- Bs As.

Jacinto, C. y C Dursi. (2010): “La socialización laboral en cuestión: las pasantías ante las incertidumbres de las transiciones laborales de los jóvenes” en Jacinto, C. (comp.) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*, Buenos Aires, Teseo.

Jacinto, C (2013) Educación, capacitación y transiciones laborales. ¿Rupturas provisorias en las trayectorias de los jóvenes provenientes de hogares de bajo capital educativo? En Sudamérica: Revista de Ciencias Sociales- N°2- 2013- Bs. As. Universidad Nacional de Mar del Plata- ISSN 2250-7779.

Jure, E (2015) El ingreso a la docencia: un estudio histórico. En 12° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo- ASET. Grupo Temático N° 08: Procesos de inserción ocupacional y trayectorias laborales. Buenos Aires, 5,6 y 7 de agosto de 2015.



Miranda, A (2007), Tesis Doctoral: Desigualdad educativa e inserción laboral segmentada de los jóvenes en la Argentina contemporánea, Doctorado en Ciencias Sociales, FLACSO.

Romagnoli, C. y Otros (2007) Esto es para mí. Las “elecciones” educativas de los alumnos de sectores populares, SECTyP- UNCuyo.

Tenti Fanfani, E. (2010) Estudiantes y profesores de la formación docente. Opiniones, valoraciones y expectativas. Serie Estudios Nacionales. 1a ed. - Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.



Análisis longitudinal de las trayectorias escolares de los estudiantes de licenciatura de la UNAM

Damián Canales Sánchez

Resumen

En una gran cantidad de investigaciones en México y en otros países, los especialistas coinciden en una posición teórica que toma distancia de los enfoques estructuralistas y marxistas, según los cuáles el llamado perfil de ingreso de los alumnos determina de manera decisiva lo que acontecerá con ellos en la universidad. Uno de los problemas con este enfoque es que niega prácticamente cualquier posibilidad de que tanto los estudiantes como la institución escolar, por distintos factores, transformen o modifiquen, en cualquier sentido, las prácticas, las concepciones y los resultados académicos alcanzados. El objetivo de este trabajo es mostrar evidencias empíricas de si las características sociales y los antecedentes escolares de los estudiantes de licenciatura de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) tienen algún impacto sobre sus resultados académicos obtenidos y sus trayectorias escolares. Se sigue la trayectoria escolar de una generación de estudiantes durante nueve años. Los datos provienen de las bases de datos del registro escolar. Se utiliza la técnica estadística del análisis de secuencias. Mediante el análisis de regresión logística se identifican los factores que se relacionan en mayor medida con el hecho de desarrollar una trayectoria regular, irregular y con la deserción. Los resultados muestran que un mayor porcentaje de mujeres concluyen la licenciatura, pero los hombres terminan la carrera de manera regular en mayor porcentaje; la educación de los padres pareciera no tener incidencia en la trayectoria de los estudiantes, pero cuando se abre por área de conocimiento, sí tiene incidencia.

Palabras clave: trayectorias escolares, educación superior, estudiantes, acceso a la educación, desigualdad educativa.

Introducción

En décadas recientes, la educación superior se ha expandido en muchos sistemas educativos en el mundo (Trow, 1984). En México, país donde se centra este trabajo, la mayor expansión de la educación superior se produjo a inicios de la década de 1990, con un incremento en el número de instituciones; el sistema de educación superior pasó de 776 instituciones que atendían a 1.25 millones de estudiantes de licenciatura y



posgrado en 1990 a 3,186 instituciones con una matrícula de 4.6 millones de estudiantes para el ciclo 2017-2018. Un crecimiento de aproximadamente 270% (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2018). Junto con este crecimiento se produjo un proceso de diversificación, a las universidades precursoras se sumaron otras instituciones de educación superior principalmente de carácter tecnológico.

Los efectos sociales de la expansión en la educación superior han sido abordados por diferentes investigaciones, las cuales muestran que las nuevas oportunidades mantienen las desigualdades sociales, como se reporta en Estados Unidos (Brint & Karabel, 1989) y en México (Tuirán & Muñoz, 2010; Villa, 2013). Los hallazgos de estas investigaciones muestran evidencias que sustentan la hipótesis de la Desigualdad Mantenido al Máximo (Raftery & Hout, 1993), la cual menciona que los miembros de los grupos privilegiados, quienes tienen más recursos materiales, culturales y cognitivos toman ventaja de las nuevas oportunidades de ingreso a la educación. Aunque estas ventajas se mantendrán hasta que se alcance un punto de saturación en su participación; entonces el argumento de esta hipótesis es que sólo con la expansión de la educación se puede contribuir a disminuir la desigualdad en el acceso de los estudiantes. Este punto de vista es divergente del propuesto por Lucas (Lucas, Samuel, 2001), quien se refiere a la parte cualitativa (es decir, el tipo de educación recibida en cada nivel), además de la cuantitativa (el nivel de educación obtenido). Lucas sugiere que, en un sistema saturado, y aún en ausencia de saturación, los estudiantes de los grupos privilegiados socialmente buscarán tener mayores ventajas tanto cuantitativas como cualitativas. Entonces, la estratificación puede ocurrir en el número de estudiantes que llegan a un cierto nivel y en el tipo de educación obtenida en ese nivel en particular.

La implicación de esto es que, aunque la desigualdad en el acceso a la educación superior disminuya, la desigualdad cualitativa, expresada por el prestigio del que goza cada institución y área de estudio, podría permanecer igual o incluso incrementarse. En este caso, la desigualdad cualitativa podría identificarse dentro de un cierto nivel educativo a través del porcentaje de estudiantes que continúan de un nivel al siguiente, es decir, la tasa de estudiantes inscritos (Ayalon & Shavit, 2004). Recientes investigaciones muestran que la educación superior está estratificada horizontalmente. Los estudiantes que pertenecen a los grupos aventajados socioeconómicamente asisten a instituciones que gozan de mayor prestigio y estudian carreras con mayor



prestigio, mientras que los estudiantes menos favorecidos estarán en el caso contrario (Ayalon & Yogev, 2005, 2006).

Algunos investigadores refieren a las condiciones sociales, económicas y educativas para explicar por qué los estudiantes con mejores condiciones toman ventaja de las oportunidades educativas (Karen, 2002); tienen mejores habilidades para seleccionar las mejores alternativas educativas; y para vincular la clase social y la racionalidad de sus decisiones para asegurar las credenciales educativas que les permitan la movilidad social (Breen & Jonsson, 2000; Raftery & Hout, 1993). Menor atención se ha puesto en el mecanismo estructural, como el examen de admisión y el desempeño en el bachillerato, que puede estar ordenando a los estudiantes en ciertas instituciones y carreras. Además, pareciera que este mecanismo permite explicar por qué los estudiantes difieren en su selección de campus y carrera de acuerdo con sus orígenes sociales, económicos, sexo y otras variables exógenas. Aquí cabe preguntarse si ¿existe evidencia de que este mecanismo está o no ordenando a los estudiantes en las instituciones y carreras mostrando una segregación por origen social? Este proceso que homogeneiza a los estudiantes ¿permite que tengan una mejor trayectoria escolar?

En este trabajo se pretende mostrar evidencia de cómo el origen social de los estudiantes se relaciona con el campus en el que se encuentran inscritos. En concordancia de la estratificación horizontal planteada por Lucas (Lucas, Samuel, 2001), nosotros primero mostramos cómo los estudiantes más favorecidos se agrupan en el campus central de la Universidad Nacional Autónoma de México (Ciudad Universitaria, CU) y los menos favorecidos en los cinco campus externos de la misma Universidad (Facultades de Estudios Superiores: Acatlán; Aragón; Cuatitlán; Iztacala; y Zaragoza); cabe mencionar que el mecanismo que existe para asignar a los estudiantes en los diferentes campus no considera variables sociales. Si los estudiantes menos favorecidos o con mayores carencias se agrupan en ciertos campus universitarios, se esperaría que ellos tuvieran una peor trayectoria dadas sus condiciones, y aquí se plantea la siguiente hipótesis: cuando los estudiantes inscritos en una institución tienen las mismas características, se pueden generar las condiciones para que desarrollen una trayectoria regular en la universidad.

2. Metodología

El análisis realizado consta de tres partes. En la primera se comparó el perfil socioeconómico y académico de los estudiantes que ingresan a los diferentes campus



de la UNAM; en la segunda, se compararon las trayectorias escolares que desarrollan los estudiantes que ingresaron a los diferentes campus; y en la tercera, se realizó un análisis de regresión logística con la intención de identificar si alguna característica o condición de los estudiantes estaba relacionada con los estudiantes que tenían una trayectoria regular. El objetivo fue mostrar la estratificación horizontal de los estudiantes que ingresan a la universidad, y si esta estratificación de los estudiantes en los diferentes campus tiene algún efecto en la trayectoria escolar.

Las bases de datos se obtuvieron de la Dirección General de Evaluación Institucional de la UNAM. Los registros proporcionados son los resúmenes de las historias académicas de la cohorte de estudiantes de licenciatura que ingresó en la modalidad escolarizada en agosto de 2008. En lo sucesivo para referirnos a estos estudiantes, los llamaremos generación 2009.

3. Desarrollo

3.1 Prestigio del campus CU

A pesar de que las mismas carreras que se imparten en las FES también se ofertan en CU, las facultades en CU parecen gozar de mayor prestigio. Este prestigio está fundamentado en su producción científica, mayor presupuesto y un mayor número de profesores de tiempo completo. En cuanto a la producción científica, las facultades del campus central producen 86% de los 4420 artículos publicados por académicos en revistas indexadas en ISI Web of Science.

En referencia al presupuesto, para dimensionar las diferencias, la carrera de psicología se imparte en la Facultad de Psicología del campus CU, en la FES Iztacala (FESI) y en la FES Zaragoza (FESZ; la facultad psicología campus CU sólo tiene una carrera y recibe un presupuesto aproximado de 25 millones de dólares anuales para atender una matrícula de 2,652 estudiantes; mientras que la FESI recibe un presupuesto aproximado de 65 millones dólares anuales para atender a 11,955 alumnos de seis carreras: médico cirujano, psicología, cirujano dentista, biología, enfermería y optometría. La FESZ recibe un presupuesto aproximado de 53 millones de dólares anuales para atender una matrícula de 11,170 estudiantes de ocho carreras.

Respecto a los profesores de tiempo completo, se puede decir que se concentran en las facultades del campus CU. Por ejemplo, la FES Aragón (FESAr) sólo cuenta con 74 académicos contratados de tiempo completo y 1,894 profesores contratados por horas para atender una matrícula de 17,680 estudiantes de 14 carreras (Derecho,



Comunicación y Periodismo, Ingeniería en Computación, Ingeniería Civil, Pedagogía, Relaciones Internacionales, Arquitectura, Economía, Ingeniería Eléctrica y Electrónica, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Industrial, Sociología, Diseño Industrial y Planificación para el Desarrollo Agropecuario). La Facultad de Ingeniería cuenta con 265 profesores de tiempo completo y 1,364 profesores contratados por horas para atender a una población de 13,033 estudiantes.

3.2 Segmentación de los estudiantes de acuerdo con sus condiciones socioeconómicas y académicas

Al ingresar los estudiantes a la universidad deben llenar un cuestionario con datos socioeconómicos, para los intereses de este estudio se consideraron sólo cuatro preguntas: nivel educativo de la madre, nivel educativo del padre, promedio en el bachillerato e ingresos familiares.

Estas cuatro preguntas permitieron identificar a los grupos de estudiantes con mejores condiciones socioeconómicas y académicas (MCSA) y diferenciarlos de aquellos con mayores desventajas. Para formar al grupo de estudiantes con MCSA se consideró que al menos uno de los padres hubiese cursado la educación superior, que el estudiante hubiese obtenido un promedio en el bachillerato superior a 8.5 en una escala del 1 al 10 y que los ingresos familiares fueran superiores a 4 salarios mínimos (aproximadamente 450 dólares americanos). El grupo de los estudiantes con desventajas socioeconómicas y académicas (DCSA) estuvo formado por estudiantes que dijeron que sus padres habían cursado como máximo la educación secundaria (nivel CINE 2 educación secundaria baja), su promedio en el bachillerato fue entre 7 y 8, y los ingresos familiares eran de menos de cuatro salarios mínimos.

3.2 Comparación de las trayectorias escolares en los diferentes campus

Debido a que en cada FES se imparten diferentes carreras, para realizar la comparación se partió del hecho de que los estudiantes deberían de cumplir con los créditos establecidos en su plan de estudios. El método utilizado para analizar las trayectorias académicas de los estudiantes de licenciatura se sustenta en el enfoque teórico metodológico de curso de vida. En particular en los conceptos de trayectoria y transición. El concepto de trayectoria se refiere a una línea o carrera, que puede variar y cambiar de dirección, grado y proporción (Blanco, 2011:12; Elder, 1998).



El concepto que vincula a la trayectoria y las transiciones son los estados; un estado es la situación en que se encuentra nuestra unidad de análisis en un momento dado del tiempo (Abbott, 2001). Los estados miden o representan la característica de interés y en esta investigación la característica de interés es el avance en créditos del estudiante.

Así, si observamos la situación de la unidad de análisis en diferentes momentos del tiempo y categorizamos su situación (estados) podemos proporcionar una representación de cómo evoluciona nuestra unidad de análisis a través del tiempo.

En esta investigación se propuso definir la situación de los estudiantes (estados) en función de lo establecido en la norma del plan de estudios de la licenciatura que estaban cursando. El plan de estudios y los créditos son dos variables que nos permitieron establecer la situación del estudiante al final de cada año escolar (ciclo escolar) de acuerdo con la normatividad de la universidad.

Uno de los estados o situación del estudiante al final del ciclo escolar es la regularidad (avance en créditos conforme lo establecido en el plan de estudios y el año desde su primera inscripción). Si el plan de estudios establece que durante el primer año el estudiante debía cursar, por ejemplo, cierto número de materias que juntas sumaban 100 créditos y el alumno reprobó o no cursó alguna materia de tal manera que al final del año sólo suma 80 créditos, entonces se decía que el estudiante tenía un rezago del 20% o que se encuentra en un estado de rezago del 20%. Se definieron seis estados para categorizar la situación del estudiante al final del ciclo escolar. En la tabla 1 se muestran las seis categorías y el avance en créditos. Este indicador constituye una medida del avance (o progreso) en la carrera (Ayán & Díaz, 2011).

Definir estos estados o situación de los estudiantes con base en los créditos permitió comparar el avance de los estudiantes sin importar la carrera que cursaban (Nurmi, Aunola, Salmela-Aro, & Lindroos, 2003), identificar los momentos de las transiciones (cambio de estado), seguir la trayectoria de los estudiantes durante la licenciatura de acuerdo con su desempeño, medir el apego de los estudiantes al plan de estudio y mostrar los grupos de estudiantes que compartían una misma trayectoria.

| Clave | Categoría | Definición |
|-------|----------------|--|
| R0 | Regular | El estudiante ha cubierto los créditos que establece el plan de estudios para ese año o ciclo escolar. |
| R2 | Rezago del 20% | El estudiante ha cubierto entre el 80 y 100% de los créditos que establece el plan de estudios para ese año o ciclo escolar. |



| | | |
|----|------------------------------|---|
| R3 | Rezago entre el 20% y el 80% | El estudiante ha cubierto entre el 20 y 80% de los créditos que establece el plan de estudios para ese año o ciclo escolar. |
| R4 | Rezago de más del 80% | El estudiante ha cubierto menos del 20% de los créditos que establece el plan de estudios para ese año o ciclo escolar. |
| E | Egreso | El estudiante ha cubierto el 100% de los créditos que establece el plan de estudios. |
| SI | Sin inscripción | El estudiantes no inscribió asignaturas en ese ciclo escolar. |

Tabla 1. Definición de estados de acuerdo con el avance en créditos, el tiempo transcurrido y el plan de estudios

Así, en esta investigación entenderemos a la trayectoria escolar como el conjunto de transiciones entre los diferentes años o semestres que deben cursar los estudiantes, el avance en créditos y el orden en que los estudiantes deben cubrir estos créditos de acuerdo con el plan de estudios (si se encuentran inscritos o no y en qué momento dejaron la universidad).

4. Resultados

4.1 Segmentación de los estudiantes por campus

En la tabla 2 se puede observar que a las facultades de CU ingresaron estudiantes con mejores condiciones socioeconómicas y académicas (MCSA) en comparación con los estudiantes que ingresaron a las FES. El 14.7% de los estudiantes que ingresaron a las facultades de CU tenían MCSA, mientras en la FESAr sólo alcanza 3.1% de su matrícula. La excepción es la FESI donde 8.1% de los estudiantes tiene MCSA, aunque aquí cabría señalar que en esta FES se imparten carreras con mayor prestigio como son medicina, biología y cirujano dentista.

En cuanto a los estudiantes con desventajas en sus condiciones socioeconómicas y académicas (DCSA) se observa que se presentan en mayor porcentaje en general en las FES en comparación con CU; aunque sobresalen las FES Cuautitlán (FESC) y FESAr, 14.7 y 14.3% respectivamente.

Estos resultados describen de mejor manera los planteamientos de la teoría de Lucas (Lucas, Samuel, 2001) sobre que los estudiantes con mejores condiciones socioeconómicas buscarán diferenciarse del resto asistiendo a las instituciones que les proporcionen una distinción cualitativa o de mayor prestigio. La teoría de la desigualdad mantenida al máximo de Raftery y Hoof (Raftery & Hout, 1993) parece que no logra mostrar ese punto de saturación para el grupo de estudiantes con MCSA, pues existe un cierto porcentaje que se matriculan en los campus con menor prestigio.



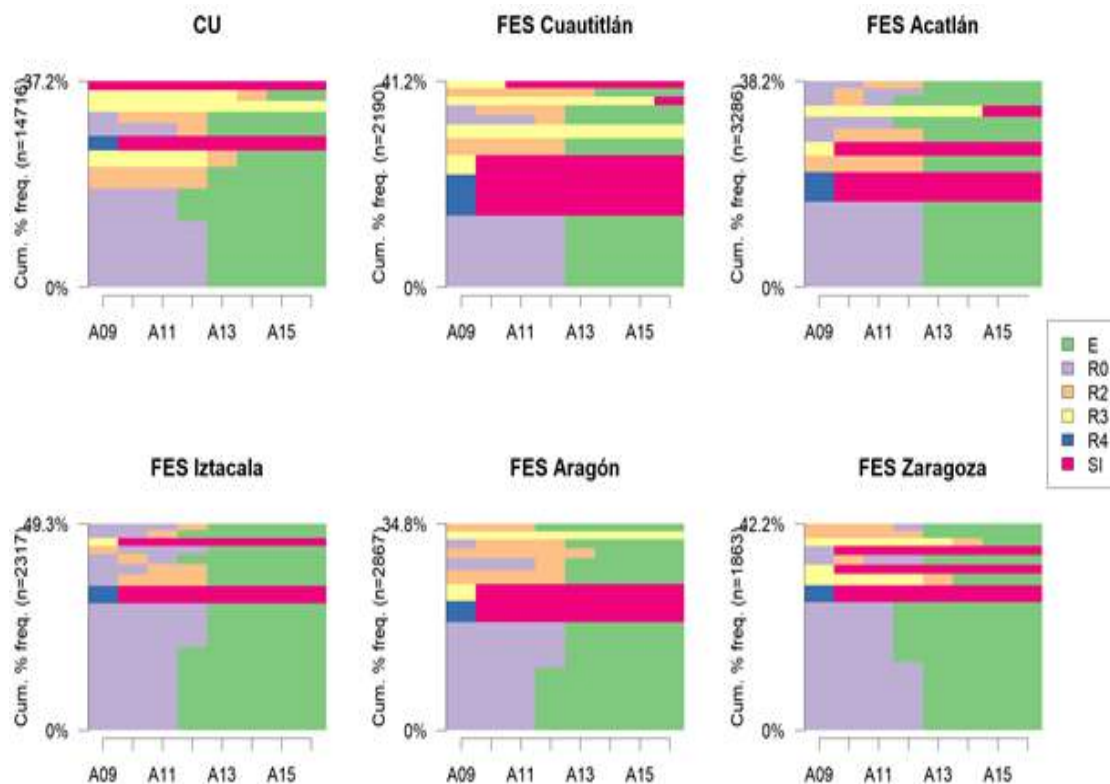
| Campus | Estudiantes | | Total alumnos | Porcentaje | |
|--------|-------------|------|---------------|------------|------|
| | DCSA | MCSA | | DCSA | MCSA |
| CU | 750 | 2164 | 14716 | 5.1 | 14.7 |
| FESC | 323 | 126 | 2190 | 14.7 | 5.8 |
| FESA | 422 | 150 | 3286 | 12.8 | 4.6 |
| FESI | 221 | 188 | 2317 | 9.5 | 8.1 |
| FESAr | 409 | 89 | 2867 | 14.3 | 3.1 |
| FESZ | 191 | 82 | 1863 | 10.3 | 4.4 |
| Total | 2316 | 2799 | 27239 | 8.5 | 10.3 |

Tabla 2. Alumnos inscritos en cada campus, generación 2009
Fuente: Elaboración propia con datos de la DGEI de la UNAM

En este sentido se planteó la siguiente hipótesis: si en el campus CU ingresan más alumnos con MCSA, entonces se esperaría que en las facultades de este campus los estudiantes transitaran de mejor manera por la licenciatura en comparación con los estudiantes que ingresan a las FES.

4.2 Trayectorias de los estudiantes segmentados

En la figura 1 se muestran las trayectorias que siguieron los estudiantes de la generación 2009 que ingresaron a los diferentes campus universitarios. En estas gráficas se representan las trayectorias más frecuentes en cada campus. El eje de las abscisas



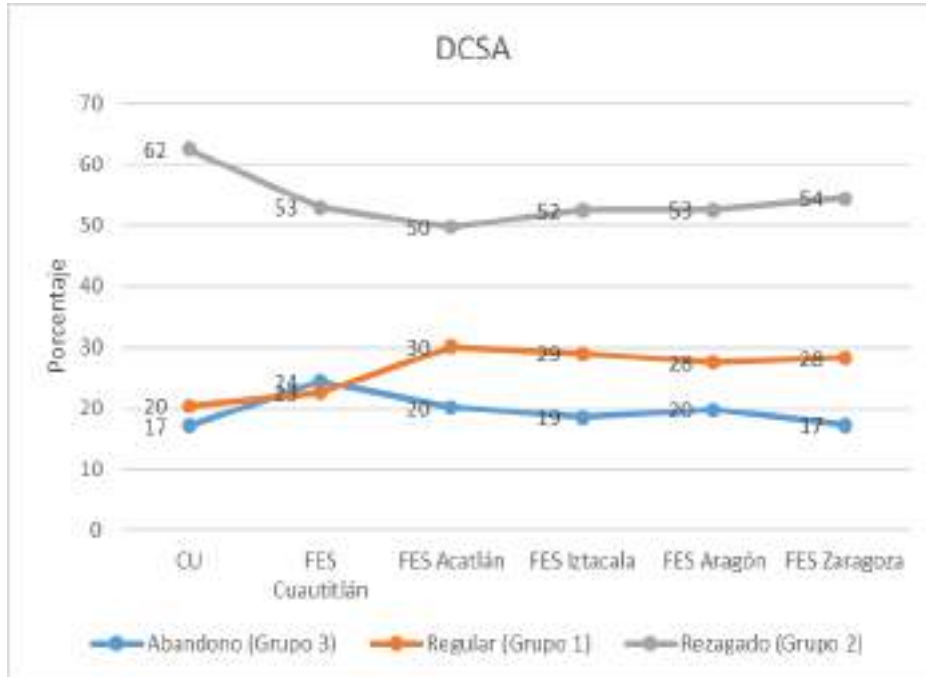


corresponde a los años, A09 representa el año 2009 y así sucesivamente hasta el año 2016 en que se dejó de observar a los estudiantes. El color lila ilustra a los estudiantes que tuvieron un avance regular en ese año (R0 color lila). Se puede ver que en todos los campus la trayectoria más frecuente fue la de los estudiantes que cursaron la carrera de manera regular (R0 color lila) y después egresaron (E color verde).

*Figura 1. Trayectorias más frecuentes de la generación 2009 por campus
Fuente: Elaboración propia.*

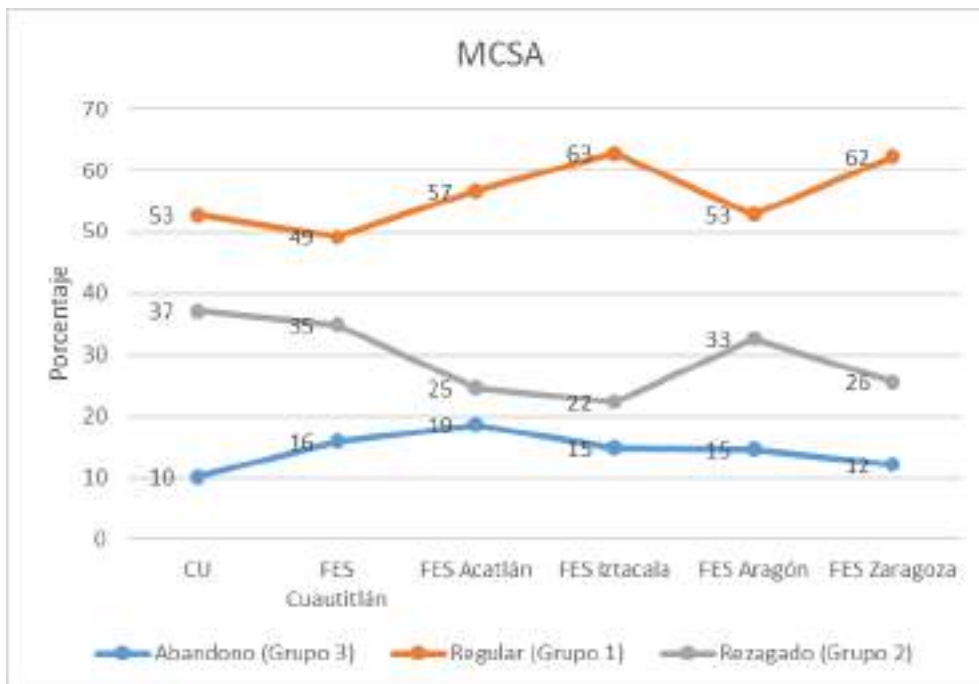
Una vez que se identificaron las trayectorias de los estudiantes en cada campus, se procedió a formar grupos o clusters. El objetivo era identificar las trayectorias más homogéneas, utilizando para ello la distancia entre los objetos. Para realizar estos análisis se utilizó el software R con los algoritmos de TraMiner. Se utilizó la técnica de “Optimal Matching (OM) distances” que genera la distancia de mínimo costo, en términos de inserciones, borrado y substracción para transformar una secuencia en otra. Los costos de inserción/borrado fueron de 1 y se utilizó la matriz de tasas de transición como la matriz de costos de substitución (dados por el costo de substituir un estado/evento por otro). En cada campus se solicitó 3 grupos. El grupo de los estudiantes que había cursado la carrera de manera regular, los que se habían rezagado por alguna razón y los que habían abandonado la universidad. Se omite el dendograma por falta de espacio. El método utilizado fue el de Ward con distancia euclidia al cuadrado.

En las gráficas 1 y 2 se presentan los porcentajes de estudiantes con DCSA y MCSA según su trayectoria en la licenciatura. Se puede observar que para los estudiantes con DCSA, el mayor porcentaje se concentra en la trayectoria de rezagados, es decir, que por algún motivo se han retrasado. También, se puede ver que en todas las FES existe un mayor porcentaje de estudiantes que tienen una trayectoria regular en comparación con CU. En cuanto, a los estudiantes que abandonaron, al parecer no existen mucha diferencia entre las FES y CU.



Gráfica 1. Porcentaje de estudiantes con DCSA agrupados por trayectoria

En cuanto a los estudiantes con MCSA, en la gráfica 2 se puede apreciar que la mayoría tiene una trayectoria regular, como era de esperarse; sin embargo, cabe destacar el mayor porcentaje de estudiantes que abandona en las FES en comparación con CU. En CU solamente 10% abandona.



Gráfica 2. Porcentaje de estudiantes con MCSA agrupados por trayectoria



4.3 Regresión logística

Se realizaron análisis con los modelos de regresión logística multivariados, con la intención de identificar el efecto de las variables independientes, en este caso las variables de los orígenes sociales de los estudiantes, sobre la variable dependiente, en este caso que los estudiantes desarrollaran una trayectoria regular. La variable dependiente toma valores cero cuando el estudiante no desarrolló una trayectoria regular y uno cuando sí lo hizo. Las variables independientes que se consideraron en cada modelo fueron cinco: 1) Estudios de las madres (EST_MADRE); 2) Estudios del padre (EST_PADRE); 3) Promedio en el bachillerato (PROMEDIO); 4) Ingresos mensuales de la familia (INGRE_MEN); y 5) Sexo del estudiante (SEXO).

Se realizaron 12 modelos de regresión (ver tabla 3). Dos para cada campus. Uno para los estudiantes con DCSA y otro para los estudiantes con MCSA. La intención era identificar si para los estudiantes que asistían a ese campus, los orígenes sociales, medidos a través de estas cinco variables, estaban o no correlacionados con la trayectoria que desarrollaban los estudiantes. En la tabla se reporta la constante Beta y si es significativa la variable independiente en el modelo. No se reportan las razones de odds ajustadas porque no nos interesa hacer análisis sobre la medición del efecto de la variable independiente en la dependiente y porque el coeficiente beta reporta si es positiva o negativa la correlación de las variables en cuestión.

| Variables en la ecuación | Campus CU | | | | Campus FES A | | | | Campus FES C | | | |
|--------------------------|--------------|--------|--------|--------|---------------|--------|--------|--------|--------------|--------|--------|--------|
| | DCSA | | MCSA | | DCSA | | MCSA | | DCSA | | MCSA | |
| | B | Sig. | B | Sig. | B | Sig. | B | Sig. | B | Sig. | B | Sig. |
| EST_MADRE | -0.172 | 0.316 | 0.015 | 0.653 | -0.007 | 0.974 | -0.076 | 0.511 | -0.073 | 0.762 | 0.09 | 0.498 |
| EST_PADRE | 0.292 | 0.098 | -0.09 | 0.047* | -0.112 | 0.587 | -0.165 | 0.274 | 0.142 | 0.572 | 0.584 | 0.028 |
| PROMEDIO | 0.384 | 0.069 | 0.352 | 0 | 0.479 | 0.034* | 0.297 | 0.244 | -0.119 | 0.659 | 0.206 | 0.442 |
| INGRE_MEN | -0.209 | 0.132 | -0.033 | 0.393 | 0.121 | 0.437 | -0.163 | 0.293 | -0.073 | 0.715 | -0.07 | 0.687 |
| SEXO | 0.733 | 0.000* | 0.282 | 0.001* | 0.463 | 0.034* | 0.337 | 0.332 | -0.294 | 0.327 | 0.739 | 0.056 |
| Constante | -3.045 | 0 | -1.287 | 0.006 | -2.208 | 0.003 | 0.622 | 0.717 | -0.72 | 0.464 | -6.423 | 0.011 |
| Variables en la ecuación | Campus FES I | | | | Campus FES Ar | | | | Campus FES Z | | | |
| | DCSA | | MCSA | | DCSA | | MCSA | | DCSA | | MCSA | |
| | B | Sig. | B | Sig. | B | Sig. | B | Sig. | B | Sig. | B | Sig. |
| EST_MADRE | -0.208 | 0.455 | 0.056 | 0.631 | -0.238 | 0.277 | 0.49 | 0.002* | 0.038 | 0.904 | -0.289 | 0.07 |
| EST_PADRE | 0.573 | 0.078 | 0.117 | 0.42 | 0.34 | 0.125 | 0.149 | 0.458 | 0.158 | 0.639 | 0.251 | 0.406 |
| PROMEDIO | 0.301 | 0.392 | 0.423 | 0.116 | -0.227 | 0.314 | -0.007 | 0.984 | 0.943 | 0.017* | 1.264 | 0.008* |



| | | | | | | | | | | | | |
|---------------|------------|-------|------------|-------|------------|-------|------------|-------|------------|-------|------------|-------|
| INGRE_ME N | 0.164 | 0.457 | - 0.063 | 0.654 | - 0.191 | 0.242 | - 0.107 | 0.624 | 0.155 | 0.535 | 0.189 | 0.423 |
| SEXO | 0.348 | 0.285 | - 0.147 | 0.66 | 0.435 | 0.062 | - 0.437 | 0.347 | 0.281 | 0.41 | - 0.616 | 0.286 |
| Constante | - 3.281 | 0.005 | - 1.939 | 0.292 | - 1.148 | 0.164 | - 2.601 | 0.281 | - 3.818 | 0.003 | - 4.831 | 0.164 |

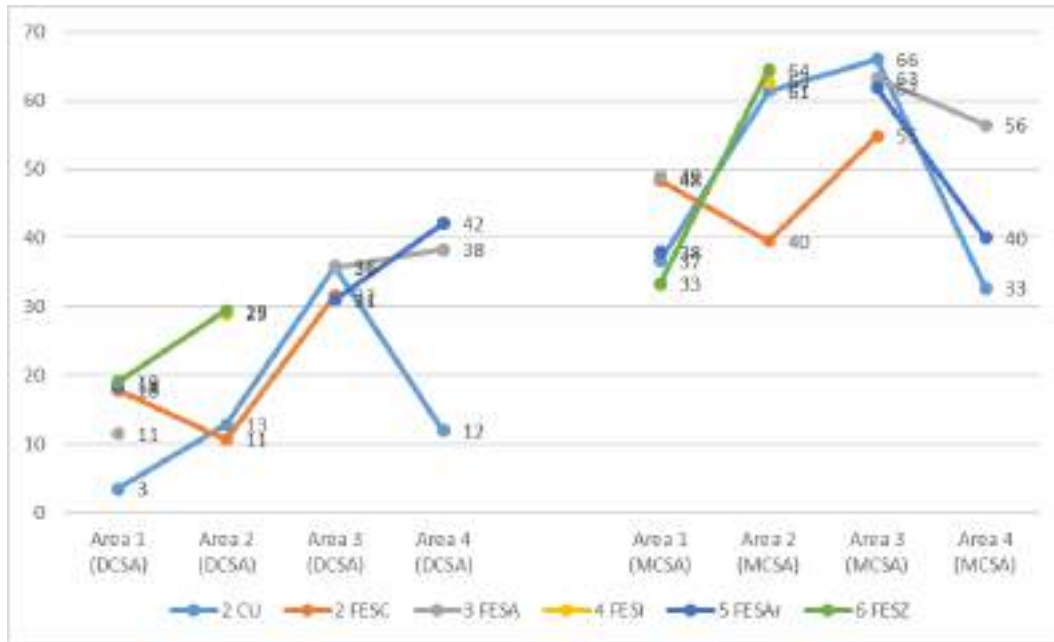
Tabla 3. Modelos logísticos ajustados a los estudiantes de los diferentes campus
* $p < 0.05$ Valores estadísticamente significativos

Así, se puede ver en la tabla 3 que para los estudiantes con DCSA del campus CU, ninguna de las variables independientes está correlacionada con el hecho de que los estudiantes desarrollen una trayectoria regular. En contraste, para los estudiantes con MCSA, los estudios del padre y el sexo del estudiante sí tiene un efecto. En general para los estudiantes con DCSA que asisten a los campus de las FES, el promedio del bachillerato al parecer sí tiene un efecto, pero esto sólo se presenta en FES Acatlán y FES Zaragoza. Para los estudiantes con MCSA en las FES, la educación del padre es significativa en FES Cuautitlán, la educación de la madre es significativa en FES Aragón y el promedio en bachillerato en FES Zaragoza. En resumen, según los resultados de la regresión logística, al parecer la segmentación que hace la universidad de los estudiantes en los diferentes campus no tiene un efecto directo en la trayectoria de los estudiantes.

4.4 Trayectoria regular por área de conocimiento

En la gráfica 3 se presenta el porcentaje de estudiantes del grupo 1 (trayectoria regular) agrupados por área de conocimiento. Las áreas de conocimiento en la universidad son cuatro, área 1 comprende las carreras de ciencias física – matemáticas y las ingenierías, el área 2 comprende a las carreras de las ciencias biológicas, químicas y de la salud; el área 3 corresponde a las ciencias sociales y el área 4 a las humanidades y las artes.

Se puede ver que el porcentaje de estudiantes con DCSA que desarrolla una trayectoria regular es menor en comparación de los estudiantes con MCSA en todos los campus. Cabe hacer notar que existen espacios en blanco para algunos campus porque no se imparten licenciaturas del área correspondiente.



Gráfica 3. Porcentaje de estudiantes que desarrollaron una trayectoria regular por área de conocimiento

Observando la gráfica 3 pareciera que el efecto del campus en el desarrollo de una trayectoria regular es encubierto por el efecto de los orígenes sociales. Sin embargo, es de resaltar el desempeño de los estudiantes con DCSA en las FES, donde se puede ver que existe un mayor porcentaje de estudiantes con trayectoria regular que en las facultades de CU. Se debe seguir indagando sobre el efecto del campus y los orígenes sociales por área de conocimiento, pues se ve claramente que esta tiene efectos diferenciados.

Discusión y conclusiones

En esta discusión de los resultados quisiera retomar las preguntas e hipótesis formuladas al inicio del trabajo. La primera pregunta refiere a si el mecanismo que existe en la universidad para asignar a los estudiantes en las diferentes licenciaturas y campus está asociado con el origen social de los estudiantes. A este respecto, expuse una hipótesis: hipótesis de homogeneidad, que predice el desarrollo de una trayectoria regular dado que los estudiantes comparten características. La hipótesis alternativa es que los estudiantes con desventajas socioeconómicas y académicas asignados a ciertos campus desarrollen una peor trayectoria escolar, dados sus antecedentes y características. ¿Qué indican los resultados con respecto a estas hipótesis? El análisis de segmentación que se hizo de los estudiantes de acuerdo con las variables de orígenes sociales y la asignación a las facultades del campus CU y a las diferentes FES



(tabla 2) revela que los estudiantes con mejores condiciones socioeconómicas y académicas (MCSA) son asignados en mayor porcentaje a las facultades del campus central, mientras que los estudiantes con desventajas en sus condiciones socioeconómicas y académicas (DCSA) son asignados a las carreras de los campus de las FES en mayor porcentaje. Por tanto, estos resultados parecen apearse más a la teoría de la desigualdad eficientemente mantenida (Lucas, 2001), en tanto que los estudiantes con MCSA seleccionan las carreras en el campus con mayor prestigio. Esto implicaría que los estudiantes en las facultades del campus central deberían de tener mejores trayectorias que los estudiantes asignados a las FES.

La otra pregunta formulada tiene que ver con las diferencias en las trayectorias de los estudiantes en los diferentes campus universitarios ¿Los estudiantes en las FES desarrollan una peor trayectoria escolar en comparación con los estudiantes asignados al campus CU? El análisis de secuencias (Figura 1) revela que no existe evidencia que los estudiantes con DCSA asignados a las FES desarrollen una peor trayectoria que los asignados a CU, de hecho, parece que tienen un mejor desempeño en las FES. También, un mayor porcentaje de los estudiantes con MCSA (Gráfica 2) desarrolla una trayectoria regular en las FES en comparación con los estudiantes de CU.

Se realizaron dos análisis confirmatorios, uno fue la regresión logística y el otro fue la desagregación del porcentaje de estudiantes que desarrollaron una trayectoria regular por área de conocimiento. En cuanto a la regresión logística, se encontró que las variables con las que se segmentaron los grupos DCSA y MCSA no estaban correlacionadas de manera individual con el hecho de que el estudiante desarrollara o no una trayectoria regular. Esto parecería resultar algo lógico pues los estudiantes comparten las mismas características; sin embargo, algunas de las variables resultaron estadísticamente significativas, lo cual quiere decir que algunas tienen un mayor peso. En cuanto a la desagregación por área de conocimiento, pareciera que el área de estudio tiene un mayor efecto en la trayectoria escolar. Estos resultados obligan a reconocer que no existe una dimensión única o dominante de la estratificación social, sino efectos acumulativos asociados a la variación conjunta de múltiples dimensiones (Grusky & Kanbur, 2006)(Grusky y Kanbur, 2006).

En síntesis, los resultados de este trabajo muestran que, los estudiantes en la UNAM sí son segmentados debido a la selectividad de las carreras y a sus orígenes sociales de los estudiantes, lo que estaría generando una desigualdad de oportunidades. Sin embargo, esta asignación de los estudiantes en los diferentes campus no genera



desigualdades en la progresión escolar. No obstante, es poco lo que sabemos sobre los efectos que genera la asignación de los estudiantes con mejores o peores condiciones en los diferentes campus para producir la estratificación educativa. Esta quizá sea una línea de investigación que debemos seguir.

Referencias bibliográficas

Abbott, A. (2001). *Time Matters. On theory and method*. The University of Chicago Press.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, [ANUIES]. (2018). *Visión Acción 2030. Una propuesta de la ANUIES para la renovación de la educación superior en México*. Retrieved from <https://www.uv.mx/crss-anuies/files/2018/01/ANUIES.-Vision-y-Accion-2030.pdf>

Ayalon, H., & Shavit, Y. (2004). Educational reforms and inequalities in Israel: The MMI hypothesis revisited. *Sociology of Education*, 77(2), 103–120. <https://doi.org/10.1177/003804070407700201>

Ayalon, H., & Yogev, A. (2005). Field of study and students' Stratification in an expanded system of higher education: The case of Israel. *European Sociological Review*, 21(3), 227–241. <https://doi.org/10.1093/esr/jci014>

Ayalon, H., & Yogev, A. (2006). Stratification and diversity in the expanded system of higher education in Israel. *Higher Education Policy*, 19(2), 187–203. <https://doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300119>

Ayán, M. N. R., & Díaz, M. Á. R. (2011). Indicadores de rendimiento de estudiantes universitarios: Calificaciones versus créditos acumulados. *Revista de Educacion*, 355, 467–492. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-355-033>

Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5(8), 5–31.

Breen, R., & Jonsson, J. O. (2000). Analyzing Educational Careers: A Multinomial Transition Model. *American Sociological Review*, 65(5), 754. <https://doi.org/10.2307/2657545>

Brint, S., & Karabel, J. (1989). *The Diverted Dream: Community Colleges and the Promise of Educational Opportunity in America, 1900-1985*.

Elder, G. H. (1998). The Life Course as Developmental Theory. *Child Development*, 69(1), 1–12. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06128.x>

Grusky, D. B., & Kanbur, R. (2006). *Poverty and Inequality*. Stanford University Press.



- Karen, D. (2002). Changes in Access to Higher Education in the United States: 1980-1992. *Sociology of Education*, 75(3), 191. <https://doi.org/10.2307/3090265>
- Lucas, Samuel. (2001). Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642–1690.
- Raftery, A. E., & Hout, M. (1993). Maximally maintained inequality: Expansion, reform and opportunity in Irish education 1921–75. *Sociology of Education*, 66(1), 41. <https://doi.org/10.2307/2112784>
- Trow, M. A. (1984). The Analysis of Status. In *Perspectives on Higher Education: Eight Disciplinary and Comparative Views* (pp. 132–155). University California Press. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.4.644>
- Tuirán, R., & Muñoz, C. (2010). La política de Educación Superior: trayectoria reciente y escenarios futuros. In A. Arnaut & S. Giorguli (Eds.), *Los grandes problemas de México. VII Educación* (Vol. VII, pp. 359–390). El Colegio de México. Retrieved from <http://2010.colmex.mx/16tomos/VII.pdf>
- Villa, L. (2013). Modernización de la educación superior , alternancia política y desigualdad en. *Revista de La Educación Superior*, XLII(167), 81–103.



Debate de la enseñanza de la comunicación organizacional en las universidades públicas de América Latina

Mtra. Virginia Estela Reyes Castro
Lic. Ana Gabriela Piedra Miranda

Resumen

Con la idea de abrir un debate que aporte la experiencia, al análisis y el conocimiento de avances y retos en la formación académica y educativa de la Comunicación Organizacional (también llamada comunicación empresarial, o corporativa) en las universidades públicas de México y América Latina, abordaremos a través de una revisión documental las evidencias de las políticas institucionales que inciden en la enseñanza de esta Opción terminal en las universidades públicas del país antes mencionado. En primera instancia, explicaremos la manera en que las instituciones tipifican los procesos de la Educación Superior con base en los preceptos de formación que dictan las instituciones globales para generar modelos que orientan la Educación Superior. En segundo lugar, señalaremos la participación de los actores involucrados en la convergencia de una variedad de perspectivas que buscan coadyuvar en la construcción de conocimiento para la enseñanza de la comunicación organizacional, en América Latina. Finalmente, se presentan los resultados de un diagnóstico exploratorio, mediante el cual se revisó la currícula de Comunicación Organizacional de la UNAM, tanto en sus lineamientos y contenidos para explicar cuáles han sido los factores que han incidido en su construcción y periódicas reformas. Estos aspectos deben comprenderse en el marco de las exigencias sociales que se acrecientan ante la incertidumbre del panorama económico y los efectos globalizadores de las reformas en materia educativa. La alineación de los diversos enfoques y metodologías de enseñanza responden a una dinámica de intereses institucionales y corporativos que niegan el compromiso fundamental de la universidad pública en México y, en general, de América Latina.

Palabras clave: Educación Superior, Reformas Educativas, Universidades Públicas, Comunicación Organizacional.

Introducción

En esta ponencia se presentan algunas reflexiones en torno a la enseñanza de la Comunicación Organizacional en la Educación Superior pública en América Latina, tomando el caso de México y en particular el de la Universidad Nacional Autónoma de



México (UNAM), para exponer la forma en cómo ha evolucionado esta especialidad en el marco del contexto de la agenda neoliberal en la Educación Superior y los retos que han asumido las Instituciones de Educación Superior (IES) para afrontar las demandas del mercado laboral, en ocasiones contrapuestas a las necesidades sociales. Con este planteamiento surgen cuestiones como: ¿Qué políticas institucionales han guiado los propósitos de la enseñanza de la Comunicación Organizacional en una universidad pública? ¿Para qué fines surgió esta subdisciplina? ¿Y socialmente a quiénes beneficia?

Metodología

Para responder a estas inquietudes se parte de una revisión documental sobre el macroproyecto neoliberal para entender la forma en que las transformaciones de los marcos institucionales incidieron en el ámbito educativo y, con ello, anteponer los intereses del mercado global. Posteriormente nos enfocaremos a revisar las políticas educativas que han incidido de manera general en la Educación Superior en América Latina y la existencia de subdisciplinas o asignaturas enfocadas a la comunicación organizacional y/o empresarial en diversas universidades públicas, en especial examinaremos el contexto histórico de las políticas educativas a nivel superior en México. Finalmente se presentan los resultados de un diagnóstico realizado en la UNAM para reformar la orientación y la currícula de la opción terminal de Comunicación Organizacional desde un enfoque integral, considerando la participación de distintos actores y refrendando el compromiso de la educación pública con la sociedad.

La educación superior y el neoliberalismo

El macroproyecto neoliberal debe ser entendido como un proyecto político-económico impulsado por un conjunto de instituciones (Banco Mundial, FMI, OCDE, UNESCO) que obedece a la reconfiguración del orden mundial en el período de la posguerra acontecido durante los años setenta y ochenta, en el cual se manifestó un proceso de reorganización de la división internacional del trabajo y del capital. Sus fundamentos ideológicos promueven la liberación del mercado, la propiedad privada y el movimiento del capital, sustentado en la economía del racionalismo individual y la desregulación de los marcos políticos del Estado. (Torres y Schugurensky, 2002; Muñoz y Rodríguez, 2004; Tello, 2015)

A diferencia de las fases previas del capitalismo, en el neoliberalismo el centro de atención se concentró en el capital financiero más que en el capital productivo. En este



sentido, se promovió una intensa reestructuración para permitir el flujo de capitales, a partir de la flexibilización de los mecanismos institucionales. Se iniciaron modificaciones profundas en las formas de organización institucional, que apuesta por un modelo de producción flexible, capaz de adaptarse a los cambios vertiginosos del mercado y reduce costos porque la producción se realiza bajo demanda (Kumar, 2012).

El neoliberalismo ha trascendido gracias a la configuración de un aparato institucional que lo valida y legitima a través del proceso de conversión; del control estatal de bienes y servicios al sector privado. La transición de los estados-nacionales hacia estados neoliberales se basó esencialmente en la transferencia de los poderes administrativos, ya que otorga "...poder a las corporaciones globales e instala aparatos y conocimientos a través de los cuales las personas son reconfigurados como emprendedores económicos productivos de sus propias vidas." (Davies y Bansel, 2007: p.5)

Con esta lógica neoliberal de impulsar a las personas a concebirse como emprendedores económicos, el ámbito educativo fue reestructurado también para contribuir a dicho interés. La educación para el neoliberalismo es, fundamentalmente, un bien de consumo y, por tanto, se concibe a los educandos como clientes potenciales de un sector rentable, los centros educativos pasan a funcionar bajo esta lógica de flexibilización y se exige cumplir con estándares de calidad para estimular la competencia. (Pardo y García, 2003; Latapí, 2007)

Las instituciones supranacionales favorecieron este esquema al establecer políticas orientadas a modelar los sistemas educativos bajo patrones estandarizados para desarrollar competencias, habilidades y aptitudes demandadas por el nuevo mercado laboral. Como señala Rizvi (2017), "Las reformas educativas ahora se enmarcan, justifican y promueven con la creencia generalizada de que es necesario alinear las políticas y prácticas educativas con los profundos cambios económicos, políticos y culturales que significa la globalización." (p. 2)

Uno de los ejemplos más destacados es la imposición de la prueba PISA, promovida por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)¹, que evalúa los conocimientos y habilidades adquiridos por los educandos durante la etapa de educación obligatoria. Este es un sistema de evaluación y control con el que se busca monitorear la efectividad de las políticas en cada uno de los países miembro, en sus propias palabras "este enfoque refleja el hecho de que las economías modernas recompensan a los individuos no por lo que saben, sino por lo que pueden hacer con lo que saben" (OCDE, 2016: 3).



Estas mediciones estandarizadas han fortalecido el argumento sobre la necesidad de vincular el conocimiento científico global con las instituciones de los países en vías de desarrollo. En los años ochenta y noventa, los centros universitarios de las potencias europeas y asiáticas ya transitaban hacia la competitividad internacional, el liderazgo de excelencia y se nombraban instituciones de clase mundial.² No obstante, con base en los diagnósticos de las instituciones globales como la OCDE y la CEPAL, se indicó que América Latina tenía problemas de calidad en los procesos y contenidos escolares en todos los niveles. Apoyados en estos argumentos, los capitales privados vieron una oportunidad para adentrarse de forma legítima en el sector educativo en Latinoamérica. (Torres y Schugurensky, 2002)

De forma general, la implementación de la agenda neoliberal en las instituciones educativas se ha servido de otros argumentos como la reducción del gasto público en la educación, también ha impulsado políticas orientadas a la libre participación de capitales privados en el sector educativo, la vinculación directa entre universidades y empleadores (especialmente de empresas transnacionales) y la estandarización de los sistemas de evaluación y formación académica. El proceso contempló además la estructuración del curriculum, carreras y contenidos acorde a los intereses prioritarios del proyecto neoliberal.

Con este marco de referencia en el que la educación ha venido experimentando fuertes transformaciones, en lo siguiente abordaremos las políticas educativas que han incidido en la reconfiguración de la Educación Superior en América Latina.

Políticas y perspectivas en la construcción del conocimiento para la enseñanza de la educación superior en América Latina

En el caso de la Educación Superior de los países latinoamericanos, se fundaron universidades públicas entre el siglo XIX y XX con la idea de formar profesionistas que atendieran los problemas económicos, políticos y sociales para coadyuvar al crecimiento y desarrollo de las naciones. No obstante, conforme se fueron estableciendo las nuevas condiciones políticas y económicas del contexto internacional, los gobiernos de dichos países realizaron importantes reformas educativas adecuando la educación a la nueva lógica del capitalismo neoliberal. “El sentido de la gran transformación universitaria en América Latina en los ‘90 fue el cambio de la identidad pública universitaria –necesaria durante el imperio del Estado Benefactor– hacia una identidad en tránsito en el contexto global del estado empresarial”. (Mollis, 2003: p.10)



Con esta nueva identidad, los recursos públicos dirigidos a las universidades públicas de América Latina en las cuatro últimas décadas han sido restringidos para volver más eficiente el desarrollo de la economía de mercado abriendo una brecha desigual sobre los valores de las instituciones educativas y la realidad latinoamericana.

Así, el diseño de las currículas en las IES posee características singulares que responden a los procesos de oferta profesional ofrecido por la globalización como la contaduría, la administración, las finanzas, el turismo, hotelería, la mercadotecnia, la comunicación, entre otras, entendidas todas ellas como carreras para continuar con las políticas económicas del neoliberalismo.

Cabe señalar que durante los años noventa empezó a operar la nueva estrategia del neoliberalismo para dar salida a los excedentes de capital a través de las inversiones en el sector de las universidades, los cuales ya no podían ser invertidos en las industrias debido a la recurrente sobreproducción de bienes. Esta nueva estrategia consistió en la desestatización de los servicios públicos al que fueron sometidos los países de Latinoamérica (electricidad, gas, telefonía, ferrocarriles, medios de transporte, entre otros), incluidos los sistemas educativos, en este sector fue creciendo la inversión privada y se redujo la disposición de recursos públicos mediante recortes presupuestales. (Muro y Cepeda, 2007)

En esa fase de desestatización, surgieron diversas universidades privadas en los países latinoamericanos como Argentina, Brasil, Haití, Honduras, Costa Rica, Chile³, Colombia⁴, El Salvador y otros. El caso de México es particular, ya que la intención era restringir el gasto a las universidades públicas y aumentar las cuotas de inscripción siguiendo la política neoliberal, con la idea de privatizar paulatinamente la educación pública, no obstante, en el caso de la UNAM los movimientos estudiantiles lo impidieron (Meneses, 2018). Ante este hecho, crecieron tecnológicos y universidades de Educación Superior privados, en parte para inducir el exceso de matrícula de las instituciones públicas al privado, por ejemplo, durante las dos últimas décadas sólo ingresa el 10% de los aspirantes a alguna licenciatura de la UNAM.⁵

Con estas políticas, el capitalismo neoliberal contó con las condiciones para invertir en la Educación Superior, sin embargo, limitó el acceso al conocimiento de muchos estudiantes a dicho nivel por la falta de recursos económicos para estudiar en una universidad privada, esto significó la existencia de una política educativa desigual.



Bajo este control, "...el sistema educativo público está actualmente delegando a la iniciativa privada el desarrollo del currículum, que es un elemento fundamental en la definición de una enseñanza y en la construcción de las condiciones de una plena ciudadanía". (Seminario Privatización de la Educación en América Latina y Caribe, 2012: pp. 13-14)

Marcela Mollis (2003) plantea una serie de factores que han orientado las últimas reformas universitarias en Latinoamérica, éstos permiten observar la dirección de la economía neoliberal como producto del materialismo histórico. El listado de Mollis se elaboró con base en indicadores de las transformaciones educativas que se llevaron a cabo en la década de los noventa en Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, México y Venezuela. A continuación, se presentan los aspectos más destacables:

La apertura a fuentes alternativas al financiamiento estatal (cobro de cuotas y aranceles en sistemas tradicionalmente gratuitos, patentes, venta de servicios, asociaciones, entre otros.)⁶

Las alianzas estratégicas entre agencias internacionales y tomadores de decisiones gubernamentales; también con otras universidades (intercambios académicos), corporaciones y sector público.

El aumento en la oferta de Educación Superior privada, no controlada por el interés público.

La evaluación y rendición de cuentas; acreditación y certificación de programas, establecimientos y sujetos (órganos centrales para acreditar y evaluar).

Establecimiento institucional de coordinación a nivel nacional, regional e inter-universitaria; así como reformas institucionales y normativas.

La diferenciación del cuerpo académico en función de indicadores de productividad (políticas de incentivos).⁷

Las reformas académicas, a través de la flexibilización de la currícula por modalidad de créditos, importación de modelos educativos basados en la "adquisición de competencias profesionales".

Predominio de tecnologías de la información, formas de aprendizaje a distancia (universidad virtual), tutorías remotas, certificación de saberes y destrezas, reciclamiento de competencias. (Mollis, 2003:10-11).



Considerando estas condiciones y la intervención de políticas designadas a proteger y hacer crecer el capital neoliberal observamos tres cuestiones: por un lado, se restringe el deseo de los estudiantes a ingresar a una universidad pública, no obstante se obliga, de alguna forma, a la familia a hacer esfuerzos para que paguen una institución privada “con créditos accesibles”, la segunda es que en las escuelas privadas se imparten carreras enfocadas al campo laboral que fortalece el sistema neoliberalista y la reproducción del capital financiero (mercadotecnia, publicidad, relaciones públicas, comunicación organizacional o empresarial, administración, finanzas, turismo, gastronomía, principalmente). Y tres el neoliberalismo busca políticas legítimas de adquirir para obtener mayores ganancias, las certificaciones, acreditaciones, etcétera. Prácticamente en toda Latinoamérica la Educación Superior privada se ha incrementado a diferencia de la pública.

En cuanto a las universidades públicas que imparten licenciaturas en Ciencias de la Comunicación y en las que se imparten materias relacionadas a la comunicación corporativa u organizacional en América Latina (Ver anexo 1), estas disciplinas fueron incluidas en sus programas de estudio a finales de los años 90, convirtiéndose en una de las carreras con mayor demanda por el aumento de la oferta laboral en el sector empresarial. No sin dejar de mencionar que prácticamente en toda Latinoamérica la Educación Superior privada se ha incrementado a diferencia de la pública.⁸

Una vez mencionado el proceso de reconfiguración en la Educación Superior en América Latina, se abordarán las políticas educativas que han marcado las directrices en México. En este sentido, las políticas educativas institucionales que han permeado en el quehacer académico con base en una cultura profesional surgida de las disciplinas de la institución y del Sistema Nacional de Educación Superior, están sujetas a los intereses políticos o del mercado influyendo en la forma de generar e impartir el conocimiento. (Galaz y Vilorio, 2014)

La Universidad en México ha estado sujeta a prototipos de desarrollo, manifestado en tres grandes proyectos educativos. En el primer proyecto, liberal-revolucionario-popular (1920-1946), las políticas de desarrollo social y cultural se antepusieron a las del desarrollo económico. “Se trató de un proyecto educativo cuya expresión más acabada encontramos en la idea de la creación de una universidad nacional combinada con el propósito de que la nación mexicana superara su deuda histórica de justicia social con los sectores campesino y popular.”⁹ (De la Torre, 2002: p. 2). Esta etapa se caracterizó por la inestabilidad y el conflicto sociopolítico.



De los años cuarenta a los setenta, se puso en funcionamiento el segundo proyecto llamado modernizador, las políticas de la Educación Superior estuvieron consensadas en la reforma educativa cuyo principal objetivo era formar cuadros profesionales para el desarrollo de la economía y la movilidad social. “Es un proyecto producido todavía en el marco del pensamiento liberal, pero matizando sus aspectos de integración social y desentendiéndose en parte de los compromisos sociales con los sectores obrero y campesino¹⁰ asumidos por los gobiernos anteriores.” (De la Torre, 2002: p. 3)

En los años ochenta, en el contexto de las recurrentes crisis económicas, las instituciones estatales y mercantiles se vieron obligadas a reorientar el papel de la educación hacia un tercer proyecto llamado neoliberal¹¹. En este proyecto, se considera la educación como comercio de capital cultural como un elemento de competencia productiva en el campo laboral para maximizar la calidad en el mercado (López, et al. 2009) En este sentido, las nuevas políticas son resultado de complejos contextos donde interactúan fuerzas políticas, económicas y culturales en las que se expresa una nueva concepción de la educación, con un papel estratégico para la inserción en la economía neoliberal.¹² Como dice Jerome Brumer en Latapí (2007), “la concepción del conocimiento que está en la base de la ciencia moderna ha resultado en un empobrecimiento de la educación, y quizá está propiciando que nuestra especie se desarrolle en una sola dirección, cercenando posibilidades de su dotación genética y espiritual” (p.122).

Tras la revisión de la literatura sobre la influencia del neoliberalismo en las políticas educativas en México, se explicará la inserción y evolución de la opción de Comunicación Organizacional en la UNAM. En primera instancia, se retoman aspectos relevantes sobre el surgimiento de esta Opción en esta universidad y, posteriormente se presentan resultados a partir de un diagnóstico que permitieron un replanteamiento de la currícula y la orientación de esta Opción desde una perspectiva multidisciplinaria.

En México, al igual que en muchos países de América Latina, se iniciaron las propuestas para actualizar la currícula de la Carrera en Ciencias de la Comunicación durante los años noventa. En 1994, comenzó el proyecto para la reforma del Plan de Estudios de la carrera en Ciencias de Comunicación en la UNAM, el objetivo general consistió en modificarlo para adecuarlo y ajustarlo a los avances y evolución del entorno comunicacional en el marco de la globalización, así como los cambios de la estructura comunicativa de los sectores público y privado. En esa medida se determinó que el enfoque de dicho Plan de Estudios fuera profesionalizante, debido al crecimiento de las



innovaciones tecnológicas que requería de la capacitación operativa y técnica, contrario a los enfoques de planes de estudio anteriores que consistían en formar comunicólogos a partir de una currícula orientada al periodismo, la comunicación audiovisual y la investigación considerando el compromiso profesional con el país.

En 1997 se aprueba dicho Plan, en el que se propusieron cinco opciones terminales en la Carrera de Ciencias de la Comunicación: Periodismo, Producción, Publicidad, Comunicación Política y Comunicación Organizacional, las cuales se impartían a partir de sexto semestre. Con respecto a esta última, el objetivo era formar profesionistas capaces de diagnosticar, planear y producir estrategias de comunicación para la realizar actividades con el fin de conseguir las metas y objetivos de la organización, para formar un profesional dotado de conocimientos, conceptos y técnicas de la comunicación para diseñar la identidad y la imagen de una organización. Con esta formación se pretendía que el egresado pudiera desempeñarse como director, asesor, investigador, o analista de las diversas organizaciones públicas o privadas. Las asignaturas de esta currícula¹³ comprendían asignaturas teóricas y prácticas; no obstante, la postura epistemológica fue abordada desde el enfoque positivista con visiones reduccionistas y acotadas debido a que la bibliografía, en términos generales, estaba orientada con textos de literatura administrativa. Posteriormente se llevó a cabo una revisión del Plan de Estudios (2010) con pocos cambios.¹⁴

En el 2013 se inició un nuevo proceso de revisión del Plan de Estudios de la mencionada carrera, en particular, el responsable de la de Comunicación Organizacional, de acuerdo con la metodología pedagógica, se propuso realizar un diagnóstico de la Opción con la participación alumnos, egresados, representantes del campo laboral y cuerpo docente¹⁵ con el fin de reflexionar y debatir los aspectos relevantes para diseñar el mapa curricular que se integraría al nuevo Plan de Estudio 2016. A continuación, se presentan los resultados más destacados (Ver Tabla 1).



| Académicos | Alumnos |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Integrar más asignaturas teóricas para fortalecer los conocimientos fundamentados en las ciencias sociales. - Cambiar la perspectiva positivista por una multidisciplinaria y de sistemas complejos. - Enfocar los contenidos y la bibliografía a las ciencias sociales y no a la administración. - Evitar la repetición de contenidos en las asignaturas. - Actualizar los programas de algunas asignaturas y proponer nuevas con contenidos de las ciencias sociales, contemplando el contexto prevaiente. Se integran asignaturas como cultura organizacional, teoría de sistemas complejos, sustentabilidad en las organizaciones, convergencia tecnológica y digital, plan de negocios. El propósito esta actualización es que los alumnos reciban un conocimiento multidisciplinario, para ampliar su entendimiento mediante la articulación de los diferentes referentes políticos, sociales, culturales y simbólicos. - Abarcar a otras formas de organización (PYMES, OSC, ONG, etcétera), así como implementar casos de estudio sobre organizaciones mexicanas. - Promover alternativas laborales entre los alumnos ante el contexto de crisis e incertidumbre. - Implementar las tecnologías de la sonunicación y la información como herramientas de trabajo. | <ul style="list-style-type: none"> - Con los conocimientos obtenidos, consideran que pueden estudiar cualquier clase de organización, ya sea de carácter gubernamental, empresarial o de la sociedad civil. - Reconocieron las diversas áreas de oportunidad laboral. - Reconocieron la importancia de complementar su formación académica con conferencias y talleres, así como revisar con regularidad información electrónica vinculada con los temas de la carrera. - El interés de los alumnos se enfocó en cuestiones relacionadas con las Estrategias, Relaciones Públicas y Diagnóstico Organizacional. - Identifican otras carreras que pueden ser competencia en el mercado laboral, principalmente del campo de la Administración, Psicología e Ingeniería. - Señalaron la necesidad de incluir en la currícula asignaturas como Estadística, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Plan de Negocios y otras relacionadas al desarrollo de habilidades para la reflexión, análisis y metodologías de la investigación que les permitan tener ventaja competitiva. |
| Exalumnos | Campo laboral |
| <ul style="list-style-type: none"> - La adquisición de los conocimientos les permitió desarrollar sus competencias académicas y habilidades profesionales. - Consideran la opción como un área integral que permite optimizar las funciones de las organizaciones de acuerdo con las exigencias del campo laboral, por esta situación se demanda una constante actualización de los programas de cada asignatura. | <ul style="list-style-type: none"> - Existe un desconocimiento por parte de los empleadores de las pequeñas y medianas empresas sobre las funciones y actividades de la Comunicación Organizacional. - En las grandes corporaciones se requiere personal con múltiples habilidades (lógica, software especializado, experiencia previa, cursos de especialización). |

Tabla 1. Resultados del diagnóstico de la opción de Comunicación Organizacional para el diseño del mapa curricular correspondiente al Plan de Estudio 2016. Elaboración propia.

Esta experiencia dio como resultado la integración de las diversas demandas y perspectivas de la comunidad interesada en dicho campo. Con estas ideas, los profesores contribuyeron al diseño y reestructuración de un nuevo mapa curricular en el cual se buscó integrar las preocupaciones actuales del alumnado y hacer énfasis en aquellas habilidades que son requeridas en el mercado laboral, pero considerando el compromiso social de la universidad pública.

Además, se hizo evidente la necesidad de actualizar la bibliografía en la cual se incluyeron nuevas corrientes de pensamiento social y metodologías científicas para el campo de los estudios organizacionales. Se tuvo gran interés en reconstruir el mapa curricular con un enfoque multidisciplinario y de sistemas complejos para sustituir el enfoque positivista y así crear una Opción Terminal que contemple las tendencias teórico-metodológicas que exige la sociedad Latinoamericana.

Conclusiones

A pesar de que la Comunicación Organizacional surgió como un campo de estudio emergente como consecuencia de la injerencia neoliberal en el diseño curricular y el énfasis de abordar el conocimiento desde la perspectiva positivista en las universidades públicas de América Latina, en la UNAM a través de las diversas revisiones de la currícula, se asumió que el mapa curricular de esta área debía asumir el liderazgo en



la creación de conocimiento para enfrentar los desafíos sociales de las organizaciones mexicanas, considerando las necesidades básicas como la alimentación, la vivienda, la educación, la seguridad, las energías renovables, entre otros factores del bienestar social. Con ello, se buscó dejar de lado una formación influenciada por los poderes económicos y políticos que solo benefician a unos cuantos.

Aunado a lo anterior, el panorama sobre el crecimiento económico en México es inestable e incierto debido a que ha sido insuficiente el compromiso de la universidad pública para satisfacer las diversas demandas que exige la sociedad. Con este escenario complejo se requiere la participación y el compromiso de la Educación Superior, a través de la producción del conocimiento, para enfrentar los desafíos que actualmente padece la sociedad mexicana y, en general, las sociedades latinoamericanas. Para ello, se requiere el intercambio de experiencias científicas, académicas y pedagógicas entre los miembros de estas entidades públicas de Latinoamérica y con ello motivar la cooperación interinstitucional y refrendar el compromiso de la universidad latinoamericana con la sociedad.

Notas

¹ “La OCDE congrega a 39 países que representan el 80% del comercio mundial y las inversiones; lo que le otorga un papel fundamental para abordar los desafíos que enfrenta la economía mundial.” (OCDE, 2019)

² Aparte de los conceptos sobre excelencia y calidad también hay que agregar el concepto de sociedad del conocimiento como bien señala Pablo Latapí (2007) “Se propone hoy a las instituciones de enseñanza superior, como dije al principio, asumir el paradigma de la “sociedad del conocimiento” para normar sus transformaciones: ante la globalización ineluctable, ellas deben esmerarse —dice el discurso ortodoxo— en proveer el conocimiento que requieren los países para su desarrollo... se trata sobre todo del conocimiento necesario para conquistar los mercados, o sea el conocimiento práctico, aplicado, el vinculado a la economía, el que produce innovaciones rentables y asegura el éxito en la competencia.” (pp. 118-119)

³ “El creciente lucro en la educación fue de hecho foco de las protestas estudiantiles en Chile, en donde el llamado a acabar con el lucro ocupó un lugar central en la agenda política de los movimientos y de la ciudadanía que tomó las calles” (Seminario Privatización de la Educación en América Latina y Caribe, 2012: p.12). Es necesario también decir que aún con los esfuerzos de la Educación Superior privada de difundir campañas para señalar que la Educación Superior privada tiene mejor nivel de



formación educativa, son las universidades públicas las que siguen manteniendo un estatus superior en cuanto a la enseñanza y la investigación, además las currículas de las universidades privadas están diseñadas para formar cuadros de profesionistas dirigidos al sector empresarial.

⁴ Ha sido uno de los países que han seguido fielmente la perspectiva neoliberal en las políticas públicas educativas sobre la privatización de la educación.

⁵ En 2019, en la primera vuelta “de 153 mil 183 aspirantes a cursar alguna de las carreras que imparte la UNAM, únicamente 15 mil 449 estudiantes obtuvieron un resultado positivo” (El Heraldo, 2019); en la segunda vuelta de 76 mil 217 aspirantes sólo ingresaron 6 mil 137, de acuerdo con cifras de la Dirección General de Administración Escolar. (Villa, 2019)

⁶ Con estas iniciativas reformistas, las IES según Mendiola y Vries desde finales de la década de los ochenta es un modelo que está agotado pues las políticas centradas en la evaluación y el otorgamiento de financiamientos extraordinarios no logran más de lo que ha conseguido, por el contrario, refuerzan incentivos perversos, inhiben el cambio y no se obtiene la calidad deseada ni la capacidad competitiva que las instituciones requieren en el mundo actual. (Mendiola y Vries, 2014: p. 37)

⁷ Por ejemplo, las instituciones exigen a los docentes a través de parámetros como el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) o en el caso de la UNAM el Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE), en los cuales los académicos tienen que cumplir con la formación de recursos humanos, la docencia, la investigación, la difusión y la vinculación lo cual afecta directamente a la productividad de los miembros de la entidad. Al aumentar las actividades de los académicos con estos programas, los productos de investigación y docencia no contemplan los criterios de calidad para construir conocimiento que beneficie a la sociedad. Otras limitantes son los recursos financieros, la infraestructura, entre otros, que coadyuvan a demeritar el rigor científico de los productos.

⁸ Argentina públicas 85, privadas 108. Brasil públicas 134, privadas 118. Bolivia públicas 12, privadas 56. Costa Rica públicas 16, privadas 93. Chile públicas 17, privadas 63. Colombia públicas 75, privadas 285. Ecuador públicas 30, privadas 49. Panamá públicas 20, privadas 45. Paraguay públicas 6, privadas 54. Perú públicas 48, privadas 252. Venezuela públicas 70, privadas 42. Uruguay públicas 15, privadas 24. De México solo se contabilizaron los de la CDMX, en las que únicamente existen 47 públicas y 269 privadas. Con esto nos podemos dar una idea de cómo la Educación Superior privada aumentó a raíz de la desestatización en los países latinoamericanos. Fuente: *Altillo.com*,



(2019), Guía de Universidades. Recuperado el 5 de agosto del 2019 de: <https://www.altillo.com/universidades/index.asp>.

⁹ Se emitió una ley para conceder la autonomía. El proyecto de Ley Orgánica de la Universidad enviado al Congreso, del 10 de julio de 1929, integraba la forma de gobierno, el subsidio que se otorgaría y el número de instituciones que la integraban. El 31 se instaló el Consejo Universitario, que nombró Rector a Ignacio García Téllez, mientras que la nueva Ley Orgánica de la UNAM se aprobó el 19 de octubre de 1933.

¹⁰ Pierre Bourdieu (2003) señalaba la relación entre los sistemas de enseñanza superior y los puestos por ello se intensificó con gran fuerza la utilización de la enseñanza superior para formar cuadros que las fracciones de la clase dominante (patrones industriales y comerciales) y de las clases medias (artesanos y comerciantes) para asegurar la reproducción del capital económico. “Entre 1954 y 1975, la proporción relativa de industriales y grandes comerciantes disminuye de forma brutal mientras se acrecienta muchísimo la proporción de asalariados que deben su posición a sus titulaciones académicas, cuadros, ingenieros, profesores e intelectuales. “De igual modo, la desaparición de muchas pequeñas empresas comerciales o artesanales encubre el trabajo de reconversión del *trabajo asalariado*” (el subrayado es nuestro). (pp.129-137)

¹¹ “La transformación del contexto internacional de las organizaciones, la economía capitalista se complejizó al implantar modelos globales que posibilitaron a las organizaciones, en especial a las empresas transnacionales, desempeñar un papel clave en la configuración de un escenario para crear nuevas condiciones de acumulación. De esta forma, entraron al escenario temas diversos como: la nueva división del trabajo, las tecnologías de la información, la liberación del mercado nacional... etcétera.” (Reyes, 2018: p. 13)

¹² En el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES) elaborado en 1987 en México y avalado por la ANUIES. Se puso “énfasis en la contribución de la Educación Superior para atender, en mayor grado, las necesidades y los problemas que plantea el desarrollo cabal de la nación mexicana, particularmente aquellos relacionados con los cambios estructurales requeridos en el momento actual. La urgencia de crear y desarrollar carreras prioritarias, programas de investigación y postgrados estimulando la complementariedad regional e interinstitucional y la descentralización y desconcentración de grupos de alto nivel académico.” (Anuies, 1987: s/p)



¹³ Comunicación Organizacional, Teoría de las Organizaciones, Identidad Cultural e Identidad Corporativa, Entorno Social de las Organizaciones, Las Organizaciones Emergentes, Estrategias de Comunicación Organizacional, Diagnóstico de la Imagen Corporativa, Asesoría y Servicios de Comunicación, Diseño de Comunicación en las Organizaciones, Taller de Planeación, Taller de Imagen, Gestión de la Comunicación en las Organizaciones, Seminario de Tesis, Seminario de Tesis II, Relaciones Públicas, Prospectiva Estratégica, Psicología de las Organizaciones.

¹⁴ Esta información fue obtenida del Plan de estudios de Ciencias de la Comunicación (1997), Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.

¹⁵ La mitad de la Plantilla docente de la opción de Comunicación Organizacional participó en el diseño de la currícula, los programas de las materias y propuestas de nuevas asignaturas.



Anexos

| Nombre de la Universidad | Licenciatura | Plan de estudios |
|--|--|---|
| Universidad de Buenos Aires, Argentina | Ciencias de la Comunicación Social | - Metodología del Planeamiento en Comunicación: el Proceso de la Planificación. - Promoción de Actividades Comunitarias |
| Universidad Nacional de la Plata, Argentina | Comunicación Social con orientación en Planificación Comunicacional | - Taller de prácticas e intervenciones en organizaciones: planificación de procesos Comunicación mediática y organizaciones - Comunicación, mercado e instituciones - Comunicación en organizaciones e instituciones |
| Universidad Nacional de Córdoba, Argentina | Comunicación visual | - Comunicación en Publicidad y Propaganda. - Comunicación Institucional |
| Universidad de Concepción de Chile | Periodismo | - Gestión de la Comunicación en las Organizaciones - Gestión Empresarial |
| Universidad de Chile | Comunicación social | - Teorías de la imagen - Comunicación estratégica - Relaciones públicas - Comunicación interna |
| Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia | Comunicación social y periodismo | - Teoría de las Organizaciones - Gestión y políticas públicas de comunicación |
| Universidad de Costa Rica | Ciencias de la Comunicación Colectiva | - Organizaciones Publicitarias - Estrategia de marca |
| Universidad Central de Ecuador | Comunicación social | - Comunicación social - Comunicación Institucional |
| Universidad de la Habana | Comunicación Social | - Gerencia y Mercadotecnia - Gestión y Lenguajes de los Medios de Comunicación |
| Universidad Nacional Autónoma de Honduras | Periodismo | - Organización de Medios - Relaciones Públicas - Publicidad y Propaganda |
| Pontificia Universidad Javeriana (Colombia) | Comunicación social con especialización en Comunicación Organizacional | - Comunicación y organización - Organización y responsabilidad social - Diagnóstico de comunicación |
| Universidad de São Paulo, Brasil | Relaciones Públicas, Propaganda y Turismo | - Comunicación interna y cultura organizacional - Comunicación pública - Comunicación visual en organizaciones |
| Universidad de Brasil | Comunicación Organizacional | - Asesoría y consultoría en Comunicación - Gestión estratégica para la sociedad - Planificación de gestión en organizaciones públicas. |
| Universidad Mayor de San Simón, Bolivia | Comunicación Social | - Comunicación organizacional - Publicidad y propaganda |
| Universidad Nacional del Centro de Perú | Comunicación Organizacional | - Comunicación empresarial. - Gestión empresarial en comunicación. - Manejo de la imagen corporativa |
| Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú (UNMSM) | Comunicación Social | - Comunicación en las Organizaciones - Publicidad y Propaganda - Taller de Producción de Medios de Com. Org. - Cultura Organizacional - Evaluación y Auditoría de Comunicación Organizacional |
| Universidad de la República de Uruguay | Ciencias de la Comunicación | - Comunicaciones Organizacional - Cibercultura, Sistemas, Tecnología y Comunidad |
| Universidad Central de Venezuela | Comunicación Social | - Publicidad - Relaciones públicas |
| Universidad de Panamá | Relaciones Públicas | - Comunicación organizacional - Relaciones Públicas y técnicas de solución de conflicto - Identidad Reputación e Imagen Corporativa - Asesoría y Servicio de Comunicación |

Anexo 1. Tabla de universidades públicas de América Latina en las que se imparte Comunicación Organizacional.

Referencias Bibliográficas

ANUIES. (1987). Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES). Recuperado de: http://publicaciones.anui.es.mx/acervo/revsup/res_060/txt7.htm

Bourdieu, P. (2003). La distinción. Criterio y bases sociales del gusto. Taurus. México.



- Davies, B. y Bansel, P. (2007). Neoliberalism and Education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. Vol. 20. 247-259. URL: [10.1080/09518390701281751](https://doi.org/10.1080/09518390701281751).
- De la Torre, M. (2002). Educación en el siglo XX. Recuperado de: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_8.htm
- El Heraldo. (2019, 27 de marzo). ¿Cuántos estudiantes fueron rechazados por la UNAM en 2019? [en línea]. El Heraldo de México. Recuperado el 1 de septiembre de 2019. <https://heraldodemexico.com.mx/tendencias/cuantos-estudiantes-fueron-rechazados-por-la-unam-en-2019/>
- Galaz, J.F. y Vilorio, E. (2004). La carrera del académico mexicano a principios del siglo XXI: Una exploración con base en la encuesta RPAM 2007-2008. *Revista de Educación Superior*. Vol. 43. 37-65.
- Kumar R. (2012). "Neoliberal Politics Impacting Education: Imagining Possibilities of Resistance" [en línea]. *Education and the Reproduction of Capital. Marxism and Education*. Palgrave Macmillan, Nueva York. URL: https://doi.org/10.1057/9781137007582_7
- Latapí, P. (2007). Conferencia magistral al recibir el doctorado Honoris Causa de la Universidad Autónoma Metropolitana. *Perfiles Educativos*. vol. XXIX, No. 115, 113-122 URL: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v29n115/n115a7.pdf>
- López, M.D. Lagunes C.A. y Recio C.E. (2009). Políticas públicas y Educación Superior en México. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_09/ponencias/1480-F.pdf
- Mendiola, G. y Vries, W. (2014). "El éxito y el fracaso de las políticas para la Educación Superior" en Muñoz, H. (Coord). (2014). *La Universidad Pública en México. Análisis, reflexiones y perspectivas*. Seminario de Educación Superior. M.A. Porrúa. México.
- Meneses, M. (2018). Memorias de la huelga estudiantil en la UNAM 1999-2000. IIS-UNAM. México. Recuperado de URL: https://www.ses.unam.mx/curso2018/presentaciones/S11_Meneses.pdf
- Mollis, M. (Coord). (2003). *Las Universidades en América Latina: ¿Reformadas o Alteradas? La cosmética del poder financiero*. CLACSO, Buenos Aires. URL: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101109010429/mollis.pdf>
- Muñoz, H. y Rodríguez, R. (2004). "La Educación Superior en el contexto actual de la sociedad mexicana", Cuadernos del Seminario de Educación Superior, No. 1, UNAM-Miguel Ángel Porrúa, México.



- Muro, P. y Cepeda, J.L. (2007), El comercio de servicios educativos y la Educación Superior. Reencuentro. No. 50. 73-82. URL: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005010>
- OCDE. (2016). PISA 2015. Resultados Clave. 1-15. URL: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- OCDE. (2019). Historia. Recuperado de: <https://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/historia-ocde.htm>
- Pardo, J.C. y García, A. (2003). Los estragos del neoliberalismo y la educación pública. Educatio. No. 20-21. 39-85. URL: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/134/118>
- Plan de estudios de Ciencias de la Comunicación (1997), Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.
- Reyes, V.E. (2018). La cultura organizacional: miradas desde el enfoque antropológico. FCPyS-UNAM. México.
- Rizvi, F. (2017). Globalization and the Neoliberal Imaginary of Educational Reform. Education Research and Foresight Series, No. 20. 1-13. URL: <https://en.unesco.org/node/262287>
- Seminario Privatización de la Educación en América Latina y Caribe. (2012). Chile. Recuperado de: http://www.campaignforeducation.org/docs/private/CLADE_Privatizacao_espanhol.pdf
- Tello, C. (2015). Globalización neoliberal y políticas educativas en Latinoamérica. Journal of Supranational Policies of Education. No. 4, 38-53. URL: <https://revistas.uam.es/index.php/jospoe/article/download/5664/6079>
- Torres, C.A. y Schugurensky, D. (2002) The political economy of higher education in the era of neoliberal globalization: Latin America in comparative perspective. Higher Education. Vol. 43. 429-455. URL: <https://doi.org/10.1023/A:1015292413037>
- Villa, P. (2019, 12 julio). UNAM acepta a 2 de cada 10 en segundo examen de admisión. [en línea]. El Universal. Recuperado el 1 de septiembre de 2017. <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/sociedad/unam-acepta-2-de-cada-10-aspirantes-en-segundo-examen-de-admision>



El proceso de profesionalización del politólogo. De la formación universitaria a la cualificación profesional.

Francisca de la Luz Bermejo Pajarito

Resumen.

En esta ponencia se trabajó a partir de una investigación que se encuentra en la etapa de delimitación conceptual. El objetivo de la investigación es estudiar el proceso de profesionalización de los politólogos egresados de la Universidad de Guadalajara. Exponemos diferentes acepciones del concepto de profesionalización utilizado en diferentes contextos del ejercicio profesional para acercarnos a un marco teórico que pueda responder cómo estudiar el proceso mediante el cual esta profesión puede desarrollarse con éxito en una actividad laboral.

Palabras clave: Profesionalización, práctica profesional, formación profesional, competencias.

Introducción.

Este trabajo surge de la problematización teórico-empírica de una investigación en curso cuyo objetivo es dar cuenta de la profesionalización de la práctica del licenciado en Estudios Políticos y Gobierno. La pregunta a contestar es ¿cómo se va configurando la “profesionalización” de los politólogos que les permite desarrollarse con éxito en una actividad laboral? Por el momento estamos trabajando en la problematización teórico-empírica del objeto de estudio en lo que se refiere a la clarificación conceptual. Encontramos que el concepto de profesionalización se utiliza para referirse a fenómenos, que si bien suceden en la sociedad tecnocrática, revisten características diferentes. En este escrito damos cuenta de las principales acepciones del concepto para acercarnos a la manera más adecuada para estudiar la profesionalización con una delimitación teórica-conceptual, como el saber teórico y práctico especializado que permiten a una profesión desarrollarse con éxito en una actividad laboral. Consideramos que con nuestra investigación podemos contribuir a la discusión teórica sobre el tema y como insumo para evaluar la pertinencia de los planes de estudio.

Problematización.

¿Las técnicas profesionales se aprenden en la escuela o en otras partes? Esta es una de las preguntas que Randall Collins hace en su obra “La sociedad credencialista:



sociología histórica de la educación y de la estratificación” (1979)¹ para debatir una de las premisas de la Teoría del Capital Humano (Schultz, 1960; Becker, 1964) la cual señala que los individuos educados obtienen mayores ingresos económicos que los individuos no educados como consecuencia de su calidad y productividad en el trabajo.

Para discutir esta proposición, Collins expuso resultados de algunas investigaciones empíricas que señalan que las personas con educación profesional formal generalmente no se desenvolvían mejor en el trabajo que las que carecían de ella (Plunkett, 1960; Duncan, 1964). Otras investigaciones efectuadas entre las profesiones de educación, medicina, leyes, farmacia y comercio arrojaron que muchas de las técnicas utilizadas en empleos directivos y profesionales se aprenden en los mismos lugares de trabajo (Weinstein, 1943; Pierson, 1959; Gordon y Howell, 1959). Una de las conclusiones de estos estudios fue que las escuelas preparan a sus estudiantes para un determinado trabajo inicial pero no enseñan destrezas que puedan ser utilizadas con éxito a través de la carrera.

Si bien queda claro que las profesiones se practican sobre la base de un conocimiento especializado adquirido sistemáticamente y en un largo proceso de aprendizaje en las instituciones educativas no sabemos de que manera y en qué medida este saber es recreado y significado con el saber práctico en los lugares de trabajo. Aunque existen indicios de que los procesos de formación formal facilitan el aprendizaje funcional y las operaciones normativas al mismo tiempo, el debate de la relación teoría-práctica, es decir, el papel jugado por la formación en el aula y su relación con la práctica en los lugares donde ésta se lleva a cabo es un asunto aún pendiente de resolver (Offe, 1970).

Diferentes acepciones del concepto de profesionalización.

Primera acepción.

En México, el término “profesionalización” se incorpora al discurso de la administración pública para cuestionar el sistema de ingreso de las personas al servicio público denominado como sistema de patronazgo o sistema de botín. Este sistema de ingreso a los cargos públicos es una práctica recurrente de los partidos políticos que mediante elecciones obtienen el poder ejecutivo, los cuales para otorgar los cargos de la administración pública, tanto de niveles superiores como de los inferiores, nombran a sus simpatizantes sin basarse en los principios de mérito y capacidad técnica o profesional. La práctica también incluye la cesantía masiva del personal que labora en



los distintos empleos públicos nombrados por la administración anterior para colocar en sus lugares a los militantes o adeptos del nuevo gobierno.

Si bien el sistema de patronazgo guarda la lógica de asegurar un equipo de trabajo leal que, desde la burocracia, no boicotee las políticas del nuevo gobierno, no asegura su capacidad. Algunas de las razones del porqué este sistema tiene resultados perjudiciales para la eficacia y eficiencia de la administración pública son que el constante cambio de los funcionarios borra la memoria institucional cada vez que hay alternancia en el poder con la llegada de improvisados a la función pública; los empleados del gobierno carecen de lealtad hacia sus funciones y al Estado porque la misma está en el partido político; los líderes de los partidos requieren que su “clientela” dedique tiempo y dinero a los asuntos del partido confundiendo las labores propias del ejercicio público con las labores partidarias; y corrupción con la compra de puestos públicos.

En este contexto, la profesionalización ha adquirido principalmente dos sentidos: uno, como capacitación y formación de los recursos humanos que componen los cuadros administrativos de la administración pública para desarrollar un servicio público eficaz y eficiente; y dos, como el establecimiento de un modelo de burocracia gubernamental con elementos weberianos, particularmente con la figura del servicio civil de carrera, para el ingreso y permanencia de las personas al servicio público debido a sus méritos. Por lo tanto, en este modelo los diferentes puestos de la estructura organizacional serán cubiertos con personal profesional designado por sus habilidades y competencias.

Por añadidura encontramos el concepto en el campo burocrático como componente de un gobierno eficaz y eficiente en el cual la profesionalización se define como “sistema integral vinculado a un adecuado esquema de reclutamiento y selección, formación, promociones, ascensos, estímulos y retribuciones que reconoce y asegura la motivación del servidor público para especializarse y desempeñarse en términos de calidad, compromiso y eficiencia para conseguir los fines de la organización de la que forma parte” (Martínez, 2013, p.32).

Segunda acepción.

El concepto de profesionalización más utilizado en el campo académico proviene de la sociología de las profesiones y es usado para designar el proceso político mediante el cual un grupo ocupacional obtiene el estatus profesional. En si, el concepto sociológico



surge ante la necesidad de caracterizar a las ocupaciones que merecen ser llamadas profesiones debido a la falta de una definición consensuada del concepto “profesión”.

En su origen, los términos ocupación y profesión no representaban mayor problema debido a que en inglés se utilizaban indistintamente para designar actividades especializadas de jornada completa que constituían la principal fuente de ingresos del sujeto. La diferenciación ocurre a medida que el término profesión comienza a asociarse exclusivamente con las tres profesiones originales educadas en las universidades medievales europeas como fueron la medicina, el derecho y el sacerdocio, destinando el término ocupación para las nuevas actividades que iban surgiendo a medida que se desarrollaba la estructura ocupacional del industrialismo capitalista durante el siglo diecinueve en Inglaterra y después en los Estados Unidos.

Posteriormente, el consenso terminológico cayó en confusión por “los esfuerzos de las ocupaciones de clase media, recientemente reorganizadas o recientemente formadas, para lograr el título de “profesión”, ya que éste estaba relacionado con el estatus de caballero de las profesiones educadas tradicionales” (Freidson, 2001, p. 32)². Además, para las ocupaciones era importante el reconocimiento como “profesión” porque el título también se usaba para establecer el estatus de las ocupaciones exitosas y terminó siendo parte del esquema de clasificación ocupacional oficial en Estados Unidos e Inglaterra. Sumado a esto, el título legitimaba el esfuerzo de las ocupaciones para demandar al Estado la protección de sus nichos de mercado laboral frente a la competencia de grupos ocupacionales similares en un contexto de *laisse-faire*.

Esta exposición poco explica qué es una profesión pero lleva intrínseca el significado del término “profesionalización”. Es decir, el foco no está en la deficiencia del resultado sino en el proceso. Este proceso, de acuerdo con Wilensky (1964), consta de cinco etapas que consisten en que el trabajo se convierte en una ocupación de tiempo integral como consecuencia de la necesidad social del surgimiento y ampliación del mercado de trabajo; se crean escuelas para el adiestramiento y formación de nuevos profesionales; se constituye la asociación profesional que define los perfiles profesionales; se reglamenta la profesión asegurando así el monopolio de competencia del saber y de la práctica profesional; y se adopta un código de ética con la intención de preservar así a los “genuinos profesionales”. En este espacio la profesionalización se puede concebir como “el conjunto de procesos históricamente analizables mediante los cuales un grupo de profesionales logra demostrar su competencia en una actividad de relevancia social y es capaz de transmitir a otros tal competencia y de imponer su modelo frente a otros



profesionales y profesiones concurrentes con la ayuda del Estado; es decir, es capaz, a juicio de éste, de conservar el monopolio y las gratificaciones en orden a una solución de los problemas, aceptada socialmente” (Tenorth, 1988, pag. 82).

Tercera acepción.

El proceso descrito en el punto anterior corresponde al contexto anglosajón en el cual las ocupaciones reclamaban la protección del Estado para asegurar un nicho laboral en el mercado abierto en donde tenían que competir con ocupaciones rivales. Asimismo, estas corporaciones tenían que organizar sus propias instituciones de capacitación y credencialización porque el Estado estaba ajeno a estos asuntos. En la práctica, estos grupos funcionaron como estamentos manteniendo autonomía para establecer las normas técnicas de la formación y la certificación del ejercicio profesional de sus miembros, así como para controlar las normas que regían sus respectivos campos laborales.

A diferencia, en otros países europeos, por ejemplo Francia, el Estado era mucho más activo para organizar tanto la capacitación como el empleo y las profesiones obtenían su estatus y aseguraban su nicho laboral al asistir a instituciones élite de educación superior controladas por el Estado, mismas que les garantizan posiciones en el servicio civil u otros puestos técnicos administrativos. Así, la identidad “profesional” “no se adquiría por la ocupación, sino por el estatus obtenido mediante la educación de élite, sin importar la especialidad en particular” (Freidson, 2001, p. 34).

Ahora, el liberalismo francés que sustentó las ideologías políticas de las independencias de los países de Hispanoamérica de la Corona Española también influyó en diversos ámbitos de la organización política, económica y cultural de las naciones recién creadas, por ejemplo, el de la educación. En consecuencia, el modelo de universidad española es sustituido por el modelo de universidad francesa ideado por Napoleón en cuanto a su estructura, organización y finalidad, y por ende, el modelo de formación profesional que además de elementos formativos de carácter técnico también contemplaba otros de carácter cultural y enciclopédico con una fuerte carga humanista (Barrón *et al*, 1996).

En este modelo liberal la presencia de las Instituciones de Educación Superior (IES) alcanza tal relevancia que actualmente las profesiones están estructuradas con base en la segmentación de los conocimientos y de su propio ejercicio ante la necesidad de regular y reglamentar las formas de ejercicio de las habilidades profesionales, buscando legalizar lo escolar como la única forma válida de tener acceso al conocimiento



(Fernandez, 2001). Así, desde el siglo XIX, las universidades empezaron a monopolizar la cesión legítima de los conocimientos de las disciplinas científicas al interior de los Estados nación, quienes establecieron diversas legislaciones para acreditar y regular el ejercicio de las profesiones al interior de sus fronteras.

En México, este control es realizado en mayor instancia por las universidades y los gobiernos federal y estatal debido a que las IES públicas desde los años cuarenta del siglo XX obtuvieron de la Secretaría de Educación Pública (SEP) el derecho a expedir títulos y certificados. Después de los años cuarenta del siglo pasado se estableció un sistema descentralizado de educación superior, con regulación centralizada para el ejercicio profesional, sobre todo en las normas de acreditación para las profesiones liberales como, por ejemplo, medicina, derecho e ingenierías. Sin embargo, esta centralización fue haciéndose laxa con relación a las nuevas profesiones que emergieron en el llamado desarrollo estabilizador y de la modernización económica, de tal manera que para el ejercicio de las profesiones nuevas, particularmente las de carácter técnico y del área de las ciencias sociales, no era necesario el registro del título ante la Dirección General de Profesiones de la SEP, por lo que la certificación de las profesiones empezó a recaer en mayores grados en las IES (Bermejo, 2010).

En este segundo modelo de profesionalización la actividad política de los grupos ocupacionales para obtener el reconocimiento estatal no es necesaria debido a que la regulación está dada por medio de la credencialización reglamentada adquiriendo relevancia el proceso instruccional como formación técnica para desempeñar las diferentes actividades productivas y de servicios que la sociedad demanda. En consecuencia, encontramos la vinculación del concepto de profesión con el de “formación profesional”, entendida como:

“el conjunto de procesos sociales de preparación y conformación del sujeto, referido a fines precisos para un posterior desempeño en el ámbito laboral. Es el proceso educativo que tiene lugar en las instituciones de educación superior orientado a que los alumnos obtengan conocimientos, habilidades, actitudes, valores culturales y éticos, contenidos en un perfil profesional y que corresponda a los requerimientos para un determinado ejercicio de una profesión” (Fernández, 2001, p. 28).

Desde luego que la formación profesional es sólo una dimensión de la profesionalización, pero su vinculación con la “profesión” en el sentido actual es tal que a esta suele relacionarse comúnmente con estudiar una licenciatura en una de las IES ignorando otros elementos de la identidad profesional señalados en la sociología de las



profesiones. Es decir, en nuestro medio social solemos designar como “profesionista” al individuo que estudió y egresó de una institución de educación superior.

La formación profesional.

Para Barrón y otros (1996), en México se identifican cuatro tendencias que caracterizan la formación profesional universitaria en ciencias sociales ofrecida en los estudios de las diversas licenciaturas impartidas en instituciones de educación superior públicas y privadas.

La primera comprende una etapa que va de los años 1930 a 1950 con una tendencia de formación profesional liberal basada en una visión generalista y humanista-espiritualista del desarrollo individual que articula aspectos científicos, sociales y pedagógicos del debate europeo del siglo XIX como son el liberalismo, positivismo, racionalismo y neohumanismo kantiano. En este período se suma, además, la influencia nacionalista proveniente del movimiento de la Revolución Mexicana

En la segunda, que va de los años de 1950 a 1970, la educación superior atravesó por un proceso de socialización ligado al proyecto de modernización del país. Esta fue una etapa de transición en la que convergieron el modelo de profesionista liberal y la demanda sobre la incorporación de contenidos científicos útiles. Esto, en un contexto de expansión del aparato estatal con un discurso desarrollista y modernizante que enfatizó el papel social de la educación como factor básico en la democratización y el desarrollo del país.

En la tercera etapa, de 1970 a 1982, se observó una tendencia de formación profesional técnico-científica a raíz de la implantación del pensamiento pedagógico pragmático estadounidense, cuyo eje fundamental estuvo conformado por los criterios de la eficiencia, la preparación para resolver los problemas prácticos y la capacitación para el empleo. En este período sobresale la visión funcionalista de la educación y la formación universitaria quedó desligada de un proyecto político y cultural al concedérsele mayor importancia al aprendizaje científico-técnico para atender fundamentalmente los problemas y demandas propios de cada profesión.

En la cuarta etapa, que comienza en 1982, se observa una tendencia de formación profesional técnico-productivista. En esta etapa se comienzan a implementar las políticas de corte neoliberal al sistema educativo nacional, ignorando la historia, los procesos, las prácticas y las concepciones de los diversos subsistemas educativos del país. Para las autoras, es en este momento cuando se observa la pérdida de la



orientación en la formación que tenían los sistemas educativos y las universidades van modificando sus funciones, como espacio para la reflexión, la crítica, el desarrollo de las diferentes posiciones del pensamiento y la preservación de la cultura para orientarse, ahora, hacia la preparación para el empleo.

Este último cambio se explica en un contexto posibilitado por diversos factores. Para el caso de México fueron la caída de los precios internacionales del petróleo, la consecuente crisis fiscal y la contención del gasto público en la década de los ochenta. Influyó también las nuevas lógicas de operar de los gobiernos que comienzan finalizando la década y que adoptan un modelo económico neoliberal en un proceso de globalización e integración económica en los que el país vio envuelto. Otro factor externo fue el proceso de mundialización que se sintetizan en la llamada sociedad del conocimiento. En este entorno se redefine la política nacional para la educación superior.

Carlos Salinas de Gortari asume la presidencia de México el 1 de diciembre de 1988 en un escenario económico nacional de alta inflación y desempleo. La estrategia que seguiría Salinas para reactivar la economía sería proseguir con el Pacto para la Estabilidad y el Crecimiento Económico (PECE), creado un año antes por el presidente Miguel de la Madrid, buscando consolidar la estabilidad económica y fortalecer la capacidad negociadora del gobierno mexicano frente a sus acreedores. Los compromisos establecidos en el PECE fueron “la estricta disciplina en el manejo de las finanzas públicas; realizar un ajuste parcial de precios públicos; ajustar la política cambiaria, llevando el deslizamiento a un peso diario y reducir la dispersión arancelaria” (Gutiérrez y Avendaño, 2006, p. 276). Pero sin duda, la característica principal de la administración de Salinas fue el de extender el proyecto neoliberal en México buscando modificar el papel del Estado convirtiéndolo en un promotor de la inversión y del crecimiento económico con base en procesos de apertura comercial.

Asimismo, bajo el discurso de “modernización”, Salinas intentó distanciarse de las políticas desarrollistas y el manejo de la economía que caracterizaron a los gobiernos mexicanos antecesores apremiando por la necesidad de un Estado modesto; la apertura a la economía mundial; “la búsqueda de la eficiencia y la calidad en los procesos económicos (y, por extensión, en las demás actividades de la sociedad) y el valor de la competencia como sustituto del patrocinio estatal” (Kent, 2002, p. 279). Para Martínez Rizo, la modernización propuesta por Salinas tuvo dos vertientes: por una parte, el distanciamiento respecto a las posturas postrevolucionarias, especialmente en la



versión predominante en los sexenios de Echeverría y López Portillo, considerados populistas e ineficientes; por otra, el deseo de incorporar a México al grupo de países altamente desarrollados. Ambas vertientes:

Coincidían en orientar la política en dirección de la reducción del peso del Estado en la economía, incrementando en cambio el papel del mercado, coincidiendo con las tendencias de Reagan y Thatcher dominantes en la época. En el marco de las nuevas ideas sobre la sociedad del conocimiento y de la importancia de basar la competitividad no en el bajo precio de las materias primas y de la mano de obra, sino en una mayor productividad gracias a los avances de la ciencia y la tecnología, la modernización del país incluía, como componente fundamental, la del sistema educativo (2001, p. 41).

Así, Salinas volvió a recalcar la importancia de la educación como factor de modernización económica y tecnológica. En octubre de 1989 presentó el “Programa para la Modernización Educativa 1989-1994” en donde planteó que en virtud de la interacción de los mercados mundiales, el dinamismo del conocimiento y la productividad, era prioritario estructurar un sistema educativo de mayor calidad. También dedicó más recursos financieros a la educación superior, los cuales en la década anterior habían disminuido, pero modificando la manera de ejercer el gasto educativo sobre la base de los resultados en la calidad y transparencia en el manejo de los fondos.

Esta nueva manera de asignar recursos financieros a las universidades públicas, ligada a consideraciones de calidad y rendimiento, representó la instauración de una nueva relación entre el gobierno federal y las universidades públicas en el que el primero intenta incidir en las actividades de las segundas a través del presupuesto. De esta forma, el gobierno de Salinas emprendió una serie de cambios en la política educativa introduciendo temas como “la evaluación, el financiamiento por proyectos, la deshomologación salarial y la vinculación con el sector productivo” (Kent, 1995, p. 17).

Desde entonces, las políticas educativas con respecto a la formación profesional se han formulado bajo perspectivas técnicas de la teoría del capital humano la cual considera que existe una relación positiva entre la educación y el desarrollo económico de los países. La teoría del Capital Humano también considera la educación como una inversión que producirá mayores ingresos a los individuos debido a su productividad. Sin embargo, para que existan rendimientos en la “inversión”, tanto en términos macroeconómicos como individuales, es necesario que los hombres educados “estén en contacto con el mercado”. En vista de estos planteamientos es necesario que el



capital humano encuentre una aplicabilidad económica a través del mercado, para que las personas, como consecuencia, de una mayor formación, encuentren las oportunidades que le permitan mejorar su desempeño en el trabajo, incrementen la productividad e impulsen el crecimiento de la economía. Es decir, para el capital humano de nada vale que un hombre tenga “educación” sino desempeña un trabajo en donde pueda poner en práctica los conocimientos y habilidades adquiridos en sus años de estudio. Bajo estas premisas se pretende que el sistema universitario se adecue a las demandas del aparato productivo y el discurso de que el país requiere de la formación de jóvenes en programas necesarios para “el desarrollo nacional” ha estado presente en el diseño de las políticas educativas del país en los últimos 30 años.

Por añadidura, durante los años noventa el sistema educativo mexicano fue objeto de evaluaciones externas por diversos organismos internacionales, como el Banco Mundial, el Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación (CIDE) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Otras recomendaciones para atender las deficiencias en educación superior que recibió el país provinieron de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Algunos de los temas críticos con respecto a la educación superior señalados por los organismos internacionales fueron el crecimiento del sistema, el financiamiento, la calidad y la pertinencia. Las recomendaciones para reestructurar la educación superior fueron en una dirección que parece estar a tono con las crecientes necesidades del mercado y del Estado (Alcántara, 2008)³.

Así, bajo la pretensión de que el sistema universitario se adecue a las demandas del aparato productivo preparando profesionales para el empleo, desde la década de los noventa comienza a implementarse el modelo de educación basado en normas de “competencia”. Dicho término aparece en un principio relacionado con los procesos productivos en las empresas del campo tecnológico y nace de las denominadas “competencias laborales, “concepto que presenta varias definiciones, entre las que sobresale aquella que las describe como la “capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada” (González y Ramírez, 2011, p.3).

Por su parte, las competencias profesionales pueden entenderse como “el resultado de un proceso de educación de la personalidad para el desempeño profesional eficiente y responsable que no culmina con el egreso del estudiante de un centro de



formación profesional sino que lo acompaña durante el proceso de su desarrollo profesional en el ejercicio de la profesión” (González, 2002, p.50). De esta definición queremos destacar que el enfoque de las competencias profesionales reconoce que el desempeño efectivo de un trabajo depende tanto del aprendizaje escolar formal como del aprendizaje derivado de la experiencia en situaciones reales en el mismo lugar del trabajo.

A manera de conclusión.

El trabajo realizado hasta el momento tuvo el objetivo de contribuir a la clarificación conceptual de término profesionalización para estudiar cómo el saber teórico y práctico especializado le permiten a una profesión desarrollarse con éxito en una actividad laboral. Encontramos que la “formación” es una dimensión indispensable de la profesionalización independientemente del ámbito laboral en donde el individuo tenga que “desempeñarse”. Por ejemplo, si nos referimos al servicio público, un funcionario está profesionalizado cuando está capacitado y especializado para desempeñarse en términos de calidad, compromiso y eficiencia para conseguir los fines de la organización de la que forma parte.

Para el caso de la formación profesional esta ha transitado de la tradicional formación profesional liberal, entendida como una formación en un sentido amplio, hacia la llamada “formación por competencias” que tiene la intención de vincular la educación universitaria con las necesidades del mercado laboral. Sin embargo, tanto la teoría del capital humano⁵ como el enfoque de competencias profesionales reconocen que el desempeño efectivo de un trabajo no depende solamente del aprendizaje en el espacio escolar sino que también interviene el aprendizaje derivado de la experiencia en el mismo lugar del trabajo.

Entendemos la formación profesional como el proceso educativo que tiene lugar en las instituciones de educación superior con el objetivo de que los alumnos obtengan conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el ejercicio de una determinada profesión. Empero, cuando delimitamos la profesionalización a las competencias especializadas que le permiten a una profesión desarrollarse con éxito en una actividad laboral tendremos que referirnos a la formación profesional en sus vertientes teórica y práctica. Además, de acuerdo con Abbott (1988), la práctica es una variable fundamental sin la cual es imposible explicar los procesos de profesionalización que están siguiendo las diferentes profesiones y no cabe hablar de competencias o destrezas si no se piensan en la acción en el cual pueden recrearse. Esto implica que para estudiar la



profesionalización de la manera propuesta necesitamos analizar la aplicación de los conocimientos teóricos en función de su aplicación en situaciones concretas del ejercicio profesional.

Notas

¹ El Credencialismo dice que no existe relación entre el acceso al mercado de trabajo, la ocupación de un puesto laboral y los conocimientos adquiridos en el sistema escolar. Postula que la educación formal sirve para otorgar al egresado una “credencial” educativa que se convierte en una coartada para justificar el acceso a las posiciones sociales privilegiadas en las unidades económicas, a pesar de que detrás de esas posiciones no exista conocimiento e independientemente de la connotación formativa y la correspondencia que presenta esa formación con las necesidades del país. También sostiene que lo esencial es que los individuos y grupos utilizan los títulos escolares como arma legitimada socialmente para obtener o defender posiciones de privilegio. Así las credenciales se constituyen como un recurso que permite a las personas que los detentan dominar determinadas ocupaciones y espacios mediante el control del acceso a los empleos privilegiados. En este sentido, la credencial constituye un bien cultural y no académico (Collins, 1979).

² Eliot (1972) llama “profesiones de estatus” a las primeras y “profesiones ocupacionales” a las segundas.

³ Empero, los criterios más aceptados en el país para reorientar las reformas de las instituciones de educación superior fueron los de la UNESCO, los cuales se resumen en calidad, pertinencia e internacionalización. “La calidad entendida multidimensionalmente –calidad del personal docente, de los programas académicos, de los estudiantes-; pertinencia como el modo como la universidad responde a las necesidades económicas, sociales y culturales de su entorno; e internacionalización entendida tanto en lo que significa el carácter universal del conocimiento como los actuales procesos de integración económica” (Luengo, 2003, p. 21).

⁴ Becker (1964) define el capital humano como “el conjunto de las capacidades productivas que un individuo adquiere por acumulación de conocimientos generales o específicos”. Los primeros son útiles a todas las empresas y se obtienen por medio de educación general, mientras que los segundos implica que el trabajador o la empresa inviertan en un conocimiento específico que solo traerá beneficios a quienes incurrieron en dicho gasto.



Bibliografía.

Abbott, Andrew (1988). *The System of the Professions. An Essay of the Division of Expert Labour*. Chicago, University of Chicago Press.

Alcántara, Armando (2008). Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 48, pp. 147-165.

Barrón Tirado, Concepción; Rojas Moreno, Ileana; Sandoval Montaña, Rosa Ma. (1996). Tendencias en la formación profesional universitaria en educación. En *Perfiles Educativos*, núm. 71, enero-marzo, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Becker, Gary S. (1983). [Original de 1964] Inversión en capital humano e ingreso. En Luis Tohaira (comp.) *El mercado de trabajo, teorías y aplicaciones*. España, Alianza Editorial. Pp. 39-62.

Bermejo Pajarito, Luz (2010). *¿Es lo que conoces o a quien conoces? El mercado laboral y el proceso de inserción laboral de los egresados de estudios políticos y gobierno de la Universidad de Guadalajara*. México: Universidad de Guadalajara.

Collins, Randal (1979). *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación*. España, Akal.

Fernández Pérez, Jorge A. (2001). Elementos que consolidan el concepto profesión. Notas para su reflexión. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(2), [fecha de Consulta 25 de Noviembre de 2019]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155/15503202>

Freidson, Eliot (2001). La teoría de las profesiones: Estado del arte. En: *Perfiles educativos*, vol.23, n.93, pp.28-43. ISSN 0185-2698.

González González, Margarita e Ignacio Ramírez Ramírez (2011). La formación de competencias profesionales: un reto en los proyectos curriculares universitarios. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 8 (16). Recuperado el 25 de noviembre del 2019a partir de: <http://www.odiseo.com.mx/2011/816/gonzalez-ramirez-formacion-competencias.html>

González Maura, Viviana (2002) ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológivs. En: *Revista cubana de educación superior*, ISSN 0257-4314, Vol. 22, N° 1, 2002, págs. 45-53.

Gutiérrez Lara, Aníbal y Eréndira Avendaño Ramos (2006). Inflación y desinflación en México. *Cambio estructural de la economía mexicana*, coordinado por Carlos Javier Cabrera Adame, pp. 247-329. México: UNAM.



- Kent, Rollin (1995). *Regulación de la educación superior en México*. México: ANUIES. Las políticas de evaluación. *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa*, compilado por Rollin Kent, pp. 254-324. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Fondo de Cultura Económica.
- Luengo González, Enrique (2003). *Tendencias de la educación superior en México: una lectura desde la perspectiva de la complejidad*. Trabajo elaborado para el Seminario sobre Reformas de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, realizado el 5 y 6 de junio del 2003, en Bogotá, Colombia, bajo los auspicios del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESACC) y la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN).
- Martínez Puón, Rafael (2013). *La profesionalización de la función pública: ideas para Latinoamérica*. Venezuela, Colecciones de Gobierno y Administración Pública del Gigep.
- Martínez Rizo, Felipe (2001). Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001. *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 27, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, pp. 35-56.
- Offe, Claus (1970). *Leistungsprinzip und industrielle Arbeit*. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt.
- Schultz, Theodore. (1983). [Original de 1960]. La inversión en capital humano. *Educación y sociedad*. Volumen 8, Nº 3.
- Tenorth, Heinz Elmar (1988). Profesiones y profesionalización. Un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus obligaciones. *Revista de educación*, 285, pp. 77- 94.
- Wilensky, Harold L. (1964) The professionalization of everyone? *Amer. Journal Sociology*. 70:137-58. [Department of Political Science, University of California, Berkeley, CA]



Evaluación de la coherencia y niveles de satisfacción del área básica del currículo de estudios 2015-2019 del programa académico de sociología

UNA Puno

Peregrino Melitón López Paz
Milton Antonio López Cueva
Lourdes Antonieta López Cueva

Resumen

La ponencia, tiene como *objetivos* a) Determinar el grado de coherencia de la organización del área básica del currículo de estudios por competencias, b) Determinar el grado de coherencia de las competencias con su normalización c) Determinar el grado de coherencia de las cartas descriptivas y los sílabos, d) Determinar el grado de coherencia del sílabo, e) Determinar el grado de coherencia de la carta descriptiva con el sílabo, f) Determinar el grado de coherencia de la malla curricular, g) Determinar el grado de coherencia del plan de estudios h) Evaluación del grado de coherencia de la malla curricular con el plan de estudios, i) Evaluación de la enseñanza según grados de satisfacción, j) Evaluación del aprendizaje según grados de satisfacción, k) Evaluación del grado de satisfacción del aprendizaje de las competencias.

Palabras claves: Evaluación, competencia, coherencia, satisfacción, enseñanza-aprendizaje.

1. Introducción

La Escuela Profesional de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano, dentro de su quehacer tiene como uno de sus objetivos llevar a cabo la actualización del currículo de estudios teniendo en cuenta las normas legales como la Ley Universitaria 30220, Estatuto Universitario y las normas de política curricular de la UNA Puno, a través del Vicerrectorado Académico y de las oficinas de licenciamiento y acreditación de, dependientes del Sistema Nacional de Evaluación Acreditación y Calidad Educativa (SINEACE) y de la Superintendencia Nacional de Educación Universitaria SUNEDU).

La UNA Puno, la EPS, durante los años 2014-2017, ha venido llevando a cabo procesos de adecuación a la nueva ley universitaria a través de los procesos de acreditación y licenciamiento por lo que ha sido de interés y especial atención la actualización del currículo de estudios para la formación académico profesional. Para el año 2017-2018, en consejo de docentes de loa EPS designo la comisión curricular en la EPS para llevar



a cabo el estudio de la planificación, ejecución y evaluación del currículo de estudios. La evaluación del currículo de estudios del programa académico de sociología permitirá mejorar la implementación y la ejecución del currículo de estudios para lograr la idónea formación académica y profesional de los estudiantes.

Además desde el Vicerrectorado académico, se ha propiciado el inicio del estudio-evaluación del área básica del currículo de estudios, para indagar sobre la coherencia de las dimensiones del currículo: competencia, la malla curricular, el plan de estudios, la carta descriptiva, el sílabo; por otra parte indagar sobre los niveles de satisfacción que tienen los estudiantes sobre la enseñanza, el aprendizaje y el logro de competencias del área básica.

Por tanto, es de necesidad vital para la adecuada formación académica y profesional, el estudio y evaluación del área básica del currículo de estudios del programa académico de sociología de la EPS para su mejora continua.

2. Fundamentación del problema

La evaluación es importante porque permite indagar sobre la satisfacción que tienen los docentes y estudiantes de la organización e implementación del área básica del currículo 2015-2019, el cual se encuentra en el octavo semestre de ejecución. Los Resultados y conclusiones serán utilizados para mejorar el área básica del currículo de estudios de la Escuela Profesional de Sociología, lo cual debe de contribuir a la idónea formación profesional de los estudiantes.

3. Metodología

3.1. Objetivo general

Realizar la evaluación del área básica del currículo de estudios por competencias y flexible 2015-2019, según el modelo determinado por la política curricular de la UNA Puno, versión 2.0.

3.2. Objetivos específicos

- a) Determinar el grado de coherencia de la organización del área básica del currículo de estudios por competencias por docente.
- b) Determinar el grado de coherencia de las competencias con su normalización de los componentes curriculares del área básica por docente.



- c) Determinar el grado de coherencia de la carta descriptiva de cada componente curricular por docente.
- d) Determinar el grado de coherencia del silabo de cada componente curricular por docente.
- e) Determinar el grado de coherencia de la carta descriptiva con el silabo de cada componente curricular, por docente.
- f) Determinar el grado de coherencia de la malla curricular del área básica en el programa de formación por docente.
- g) Determinar el grado de coherencia del plan de estudios del área básica del programa de formación por docente.
- h) Evaluación del grado de coherencia de la malla curricular con el plan de estudios del área básica.
- i) Evaluación de la enseñanza según grados de satisfacción por componente curricular del área básica por parte de los estudiantes.
- j) Evaluación del aprendizaje según grados de satisfacción por componente curricular del área básica por parte de los estudiantes.
- k) Evaluación del grado de satisfacción de la evaluación de las competencias del componente curricular del área básica por estudiante.

3.3. Población y tamaño de muestra

La población en estudio está constituida por los componentes curriculares, los estudiantes y docentes que estuvieron en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el semestre 2017-2, grupos del primero al cuarto semestre de la EPS, de los turnos mañana y tarde. Por tanto, la población está constituida de la siguiente forma.

3.4. Población de componentes curriculares del área básica con sus características a ser evaluadas

| Ciclo | Código | Componentes curriculares | Horas | | | Créditos | Pre Requisitos |
|-------|--------|--|-------|----|----|----------|----------------|
| | | | HT | HP | TH | | |
| I | HUM101 | Taller de comprensión de textos académicos | 4 | 2 | 6 | 5 | Ninguno |
| I | CFM102 | Matemática básica | 4 | 2 | 6 | 5 | Ninguno |
| I | SIS103 | Tecnología del procesamiento de la información | 2 | 2 | 4 | 3 | Ninguno |
| I | SOC104 | Taller de estrategias cognitivas para el aprendizaje | 2 | 2 | 4 | 3 | Ninguno |
| I | SOC105 | Seguridad y defensa nacional | 2 | 2 | 4 | 3 | Ninguno |



| | | | | | | | |
|-----|--------------|---|-----------|-----------|-----------|-----------|---------|
| II | HUM106 | Argumentación | 4 | 2 | 6 | 5 | Ninguno |
| II | HUM107 | Psicología social | 4 | 2 | 6 | 5 | Ninguno |
| II | HUM108 | Desarrollo personal | 2 | 2 | 4 | 3 | Ninguno |
| II | SOC109 | Medio ambiente y desarrollo sostenible | 4 | 2 | 6 | 5 | Ninguno |
| III | HUM110 | Taller de producción de textos académicos | 4 | 2 | 6 | 5 | Ninguno |
| III | EST111 | Estadística general | 4 | 2 | 6 | 5 | Ninguno |
| III | ECO112 | Fundamentos de microeconomía | 2 | 2 | 4 | 3 | Ninguno |
| III | SOC113 | Perú contemporáneo | 2 | 2 | 4 | 3 | Ninguno |
| III | SOC114 | Mundo contemporáneo | 2 | 2 | 4 | 3 | Ninguno |
| IV | EST115 | Estadística inferencial | 4 | 2 | 6 | 5 | Ninguno |
| IV | ECO116 | Fundamentos de macroeconomía | 2 | 2 | 4 | 3 | Ninguno |
| | TOTAL | 16 | 48 | 32 | 80 | 64 | |

Fuente: Currículo de estudios 2015-2019 del programa académico de sociología.

3.5. Población de componentes curriculares, docentes por semestre, secciones y número de estudiantes

| Semestre | Sección | Componentes curriculares | Docente | N° de estudiantes |
|----------|---------|--|-------------------------------|-------------------|
| I | A | Taller de comprensión de textos académicos | Bladimiro Centeno Herrera | 31 |
| | A | Matemática básica | Raquel Verónica Ari Suaña | 28 |
| | A | Tecnología del procesamiento de la información | Fidel Hanco Ramos | 34 |
| | A | Taller de estrategias cognitivas para el aprendizaje | Jesús Venegas Sotomayor | 25 |
| | A | Seguridad y defensa nacional | Samuel Gallegos Copa | 30 |
| I | B | Taller de comprensión de textos académicos | Claudia María Atencio Mendoza | 29 |
| | B | Matemática básica | Edgar Rolando Huarcaya Yana | 27 |
| | B | Tecnología del procesamiento de la información | Magali Gonzales Paco | 36 |
| | B | Taller de estrategias cognitivas para el aprendizaje | Félix Quispe Mamani | 27 |



| | | | | |
|-----|---|---|--------------------------------|----|
| | B | Seguridad y defensa nacional | Jesús Venegas Sotomayor | 30 |
| II | A | Argumentación | Rubén Soto Cruz | 27 |
| | A | Psicología social | Rubén Odon Cayra Sahuanay | 22 |
| | A | Desarrollo personal | Carmen Rosa Chique Aguilar | 29 |
| | A | Medio ambiente y desarrollo sostenible | Lourdes Velásquez Alarcón | 21 |
| II | B | Argumentación | Cerafina Condori Ccahua | 25 |
| | B | Psicología social | Roberto Quenta Paniagua | 22 |
| | B | Desarrollo personal | Walter Guillermo Tasson Ruiz | 25 |
| | B | Medio ambiente y desarrollo sostenible | Manuel Estofanero Sucapuca | 23 |
| III | A | Taller de producción de textos académicos | Javier Nuñez Condori | 28 |
| | A | Estadística general | José P. Tito Lipa | 26 |
| | A | Fundamentos de la microeconomía | Karin M. Alvares Rozas | 33 |
| | A | Perú contemporáneo | Silvia Angélica Rosell Rosello | 27 |
| | A | Mundo contemporáneo | Samuel Gallegos Copa | 22 |
| III | B | Taller de producción de textos académicos | Rubén Soto Cruz | 31 |
| | B | Estadística general | José Oscar Huanca Frías | 32 |
| | B | Fundamentos de la microeconomía | Eliseo Canahuire Seje | 34 |
| | B | Perú contemporáneo | Javier Calsin Velásquez | 32 |
| | B | Mundo contemporáneo | Tania Paola Torres Gonzales | 23 |
| IV | A | Estadística inferencial | Leonid Alemán Gonzales | 31 |
| | A | Fundamentos de macroeconomía | Leny Robles Cutipa | 29 |
| IV | B | Estadística inferencial | Rudy Arpasi Pancca | 31 |
| | B | Fundamentos de macroeconomía | Víctor T. Catacora Vidangos | 31 |



| | | | | |
|---|----|----|----|-----|
| 4 | 32 | 32 | 32 | 901 |
|---|----|----|----|-----|

Fuente: Tabla elaborada en base a currículo de estudios de sociología y data de estudiantes obtenida de la coordinación académica.

3.6. Población de estudiantes matriculados en el año académico 2017-2 EPS UNA PUNO

| Semestres | Niveles | Turnos | Grupos | Número de cursos por semestre | Número de estudiantes matriculados en todos los cursos | Número de estudiantes matriculados en los cursos del semestre |
|-----------|---------|--------|--------|-------------------------------|--|---|
| I | Primero | Mañana | A | 05 | 148 | 297 |
| I | Primero | Mañana | B | 05 | 149 | |
| II | Segundo | Tarde | A | 04 | 99 | 194 |
| II | Segundo | Tarde | B | 04 | 95 | |
| III | Tercero | Mañana | A | 04 | 136 | 288 |
| III | Tercero | Mañana | B | 04 | 152 | |
| IV | Cuarto | Tarde | A | 02 | 60 | 122 |
| IV | Cuarto | Tarde | B | 02 | 62 | |
| Totales | 04 | 04 | 08 | 28 | 901 | 901 |

Fuente: Elaboración propia.



3.7. Objetivos, metodología y técnicas de investigación para la evaluación del área básica del programa de estudios EPS

| Objetivo | Metodología | Técnica |
|--|---|-------------------------------|
| a) Determinar el grado de coherencia de la organización del área básica del currículo de estudios por competencias por docente. | - Se evalúa la estructura del árbol del área básica, su objetivo, los campos, las competencias, elementos y componentes curriculares por parte de un experto docente. - Se evalúa el nivel de satisfacción la organización del área básica y del plan de estudios, su orden, las competencias, por parte de los estudiantes. | Escala Likert de coherencia |
| b) Determinar el grado de coherencia de las competencias con su normalización de los componentes curriculares del área básica por docente. | Evaluar desde el sentido inverso, yendo de la normalización hacia la competencia el grado de coherencia de los componentes curriculares | Escala Likert de coherencia |
| c) Determinar el grado de coherencia de la carta descriptiva de cada componente curricular por docente. | - Se evalúa la coherencia entre las cartas descriptivas de cada componente curricular con el silabo por docente. | Escala Likert de coherencia |
| d) Determinar el grado de coherencia del silabo de cada componente curricular por docente. | - Se evalúa la coherencia del silabo del componente curricular por docente. | Escala Likert de coherencia |
| e) Determinar el grado de coherencia de la carta descriptiva con el silabo de cada componente curricular, por docente. | -Se evalúa la coherencia de la carta descriptiva con el silabo por docentes | Escala Likert de coherencia |
| f) Determinar el grado de coherencia de la malla curricular del área básica en el programa de formación por docente. | -Se evalúa la coherencia de la malla curricular por docentes. | Escala Likert de coherencia |
| g) Determinar el grado de coherencia del plan de estudios del área básica del programa de formación por docente. | -Se evalúa el grado coherencia del plan de estudios del área básica por docentes. | Escala Likert de coherencia |
| h) Evaluación del grado de coherencia de la malla curricular con el plan de estudios del área básica. | - Se evalúa el grado de coherencia entre la malla curricular y el plan de estudios del área básica por docentes. | |
| i) Evaluación de la enseñanza según grados de satisfacción por componente curricular del área básica por parte de los estudiantes. | - Se evalúa el nivel de satisfacción de la enseñanza de competencias por componente curricular por parte de los estudiantes. | Escala Likert de satisfacción |
| j) Evaluación del aprendizaje según grados de satisfacción por componente curricular del área básica por parte de los estudiantes. | - Se evalúa el nivel de satisfacción de los aprendizajes por competencias por parte de los estudiantes. | Escala Likert de satisfacción |
| k) Evaluación del grado de satisfacción de la evaluación de las competencias del componente curricular del área básica por estudiante. | - Se evalúa el nivel de satisfacción de la evaluación por competencias de los componentes curriculares por parte de los estudiantes. | Escala Likert de satisfacción |

Fuente: Elaboración propia.



3.8. Descripción de los objetivos, métodos, técnicas y equipos, materiales e insumos.

| Objetivos | Métodos | Técnicas | Equipos, materiales e insumos |
|--|-----------------------|---------------|---|
| a) Determinar el grado de coherencia de la organización del área básica del currículo de estudios por competencias por docente. | Juicio de docente | Escala Likert | Computador, impresora, currículo de estudios, papel bond y otros. |
| b) Determinar el grado de coherencia de las competencias con su normalización de los componentes curriculares del área básica por docente. | Juicio de docente | Escala Likert | Computador, impresora, currículo de estudios, papel bond y otros. |
| c) Determinar el grado de coherencia de la carta descriptiva de cada componente curricular por docente. | Juicio de docente | Escala Likert | Computador, impresora, currículo de estudios, papel bond y otros. |
| d) Determinar el grado de coherencia del silabo de cada componente curricular por docente. | Juicio de docente | Escala Likert | Computador, impresora, currículo de estudios, papel bond y otros. |
| e) Determinar el grado de coherencia de la carta descriptiva con el silabo de cada componente curricular, por docente. | Juicio de docente | Escala Likert | Computador, impresora, currículo de estudios, papel bond y otros. |
| f) Determinar el grado de coherencia de la malla curricular del área básica en el programa de formación por docente. | Juicio de docente | Escala Likert | Computador, impresora, currículo de estudios, papel bond y otros. |
| g) Determinar el grado de coherencia del plan de estudios del área básica del programa de formación por docente. | Juicio de docente | Escala Likert | Computador, impresora, currículo de estudios, papel bond y otros. |
| h) Evaluación del grado de coherencia de la malla curricular con el plan de estudios del área básica. | Juicio de docente | Escala Likert | Computador, impresora, currículo de estudios, papel bond y otros. |
| i) Evaluación de la enseñanza según grados de satisfacción por componente curricular del área básica por parte de los estudiantes. | Juicio de estudiantes | Escala Likert | Computador, impresora, currículo de estudios, papel bond y otros. |
| j) Evaluación del aprendizaje según grados de satisfacción por componente curricular del área básica por parte de los estudiantes. | Juicio de estudiantes | Escala Likert | Computador, impresora, currículo de estudios, papel bond y otros. |
| k) Evaluación del grado de satisfacción de la evaluación de las competencias del componente curricular del área básica por estudiante. | Juicio de estudiantes | Escala Likert | Computador, impresora, currículo de estudios, papel bond y otros. |

Fuente: Elaboración propia.



3.9. Tabla de recolección de datos por objetivos específicos, métodos y técnicas

| Objetivos | Métodos | Técnicas | DATOS (1) |
|--|-----------------------|---------------|------------------------------------|
| a) Determinar el grado de coherencia de la organización del área básica del currículo de estudios por competencias por docente. | Juicio de docentes | Escala Likert | Datos jerarquizados ⁽²⁾ |
| b) Determinar el grado de coherencia de las competencias con su normalización de los componentes curriculares del área básica por docente. | Juicio de docentes | Escala Likert | Datos nominales ⁽³⁾ . |
| c) Determinar el grado de coherencia de la carta descriptiva de cada componente curricular por docente. | Juicio de docentes | Escala Likert | Datos nominales |
| d) Determinar el grado de coherencia del silabo de cada componente curricular por docente. | Juicio de docentes | Escala Likert | Datos nominales |
| e) Determinar el grado de coherencia de la carta descriptiva con el silabo de cada componente curricular, por docente. | Juicio de docentes | Escala Likert | Datos nominales |
| f) Determinar el grado de coherencia de la malla curricular del área básica en el programa de formación por docente. | Juicio de docentes | Escala Likert | Datos jerarquizados |
| g) Determinar el grado de coherencia del plan de estudios del área básica del programa de formación por docente. | Juicio de docentes | Escala Likert | Datos jerarquizados |
| h) Evaluación del grado de coherencia de la malla curricular con el plan de estudios del área básica. | Juicio de docentes | Escala Likert | Datos jerarquizados |
| i) Evaluación de la enseñanza según grados de satisfacción por componente curricular del área básica por parte de los estudiantes. | Juicio de estudiantes | Escala Likert | Datos jerarquizados |
| j) Evaluación del aprendizaje según grados de satisfacción por componente curricular del área básica por parte de los estudiantes. | Juicio de estudiantes | Escala Likert | Datos jerarquizados |
| k) Evaluación del grado de satisfacción de la evaluación de las competencias del componente curricular del área básica por estudiante. | Juicio de estudiantes | Escala Likert | Datos jerarquizados |

Fuente: Elaboración propia



3.10. Matriz de determinación de población y muestra por objetivos y técnicas de investigación

| Objetivo | Población | Muestra | Técnicas |
|--|--------------------------|-----------------------------|-------------------------------|
| a) Determinar el grado de coherencia de la organización del área básica del currículo de estudios por competencias por docente. | Juicio de docentes 31 | 31 | Escala Likert de satisfacción |
| b) Determinar el grado de coherencia de las competencias con su normalización de los componentes curriculares del área básica por docente. | Juicio de docentes 31 | 31 | Escala Likert de satisfacción |
| c) Determinar el grado de coherencia de la carta descriptiva de cada componente curricular por docente. | Juicio de docentes 31 | 31 | Escala Likert de coherencia |
| d) Determinar el grado de coherencia del silabo de cada componente curricular por docente. | Juicio de docentes 31 | 31 | Escala Likert de coherencia |
| e) Determinar el grado de coherencia de la carta descriptiva con el silabo de cada componente curricular, por docente. | Juicio de docentes 31 | 31 | Escala Likert de coherencia |
| f) Determinar el grado de coherencia de la malla curricular del área básica en el programa de formación por docente. | Juicio de docentes 31 | 31 | Escala Likert de coherencia |
| g) Determinar el grado de coherencia del plan de estudios del área básica del programa de formación por docente. | Juicio de docentes 31 | 31 | Escala Likert de coherencia |
| h) Evaluación del grado de coherencia de la malla curricular con el plan de estudios del área básica. | Juicio de docentes 31 | 31 | Escala Likert de coherencia |
| i) Evaluación de la enseñanza según grados de satisfacción por componente curricular del área básica por parte de los estudiantes. | Estudiantes 901 | Los presentes en evaluación | Escala Likert de satisfacción |



| | | | |
|--|--------------------|--------------------------------|----------------------------------|
| j) Evaluación del aprendizaje según grados de satisfacción por componente curricular del área básica por parte de los estudiantes. | Estudiantes 901 | Los presentes en evaluación | Escala Likert de satisfacción |
| k) Evaluación del grado de satisfacción de la evaluación de las competencias del componente curricular del área básica por estudiante. | Estudiantes 901 | Los presentes en evaluación | Escala Likert de satisfacción |

Fuente: Elaboración propia.



4. Resultados y discusión

Empezaremos analizando la información construida sobre la evaluación del área básica del currículo de estudios universitario de la EP de sociología. En la tabla siguiente presentamos la información sobre la valoración que dan los docentes, de una población de 21 personas que tuvieron la voluntad de darnos la información.

| Área Básica | Docentes de sociología | | | | | Total |
|-------------|------------------------|--------------|-----------|------------|----------------|--------|
| | Muy Insatisfecho | Insatisfecho | Aceptable | Satisfecho | Muy Satisfecho | |
| | 0 | 1 | 12 | 6 | 2 | |
| | 0.0% | 4.8% | 57.1% | 28.6% | 9.5% | 100.0% |

Escuela Profesional de Sociología Organización del área básica del currículo de estudios por competencias 2015-2019 por docente

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de la E.P. Sociología, octubre 2018.

La evaluación del área básica es importante como las áreas específica y especializada, establecidas por la ley universitaria actual, pues cada una cumple una determinada función en la organización, ejecución y evaluación del currículo de estudios. La organización del área básica es importante, pues a través de ella los estudiantes inician su formación profesional, requiere que los estudiantes logren los aprendizajes indispensables, ineludibles, para sentar las bases de la formación profesional. Hoy las universidades investigan sobre cuáles son los aprendizajes que deben ser dados para desarrollar la formación profesional. Es decir, cuáles son las competencias que debe lograrse para sentar las bases de la formación profesional.

Según el proyecto Tunning(2002),se determinó las competencias generales para América Latina que deben de ser logradas serían las siguientes: 1) Capacidad de abstracción, análisis y síntesis, 2) Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica ,3) Capacidad para organizar y planificar el tiempo, 4) Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión, 5) Responsabilidad social y compromiso ciudadano, 6) Capacidad de comunicación oral y escrita, 7) Capacidad de comunicación en un segundo idioma, 8) comunicación, 9) Capacidad de investigación, 10) Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente, 11) Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas, 12) Capacidad crítica y autocrítica, 13) Capacidad para actuar en nuevas situaciones, 14) Capacidad creativa, 15) Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas, 16) Capacidad para tomar decisiones, 17) Capacidad de trabajo en equipo, 18) Habilidades interpersonales, 19) Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes, 20) Compromiso con la preservación del

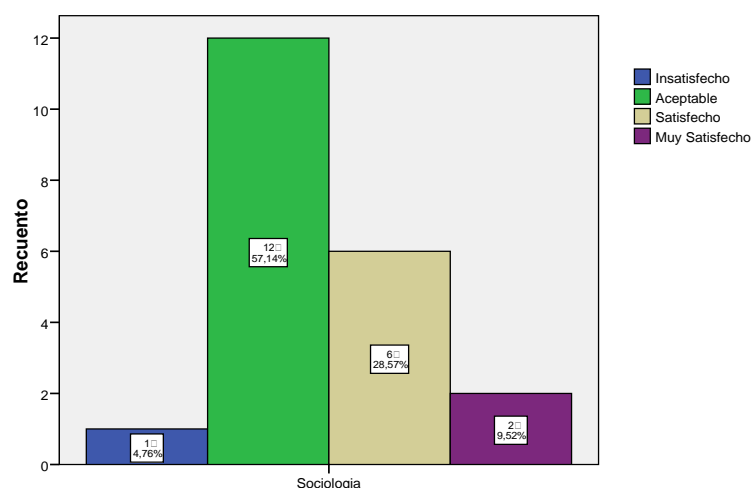


medio ambiente, 21) Compromiso con su medio socio-cultural, 22) Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad, 23) Habilidad para trabajar en contextos internacionales, 24) Habilidad para trabajar en forma autónoma, 25) Capacidad para formular y gestionar proyectos, 26) Compromiso ético, 27) Compromiso con la calidad.

Creemos nosotros que Tunning denomina competencias generales porque deben de ser tomadas en cuenta por los distintos programas de estudios profesionales. Nosotros consideramos que éstas competencias son básicas o de base de una pirámide de competencias porque requieren ser aprendidas y desarrolladas para lograr una adecuada formación profesional. Como la propuesta de Tunning es amplia entonces se requiere seleccionarlas para cada programa de estudios.

El programa de estudios de sociología de la UNA Puno, considera componentes curriculares - los cuales tienen sus competencias - que se relacionan con competencias del Proyecto Tunning para América Latina, como son: Matemática básica, tecnología del procesamiento de la información, taller de estrategias cognitivas para el aprendizaje, seguridad y defensa nacional, argumentación, psicología social, desarrollo personal, medio ambiente y desarrollo sostenible, taller de producción de textos académicos, estadística general, fundamentos de microeconomía, Perú contemporáneo, mundo contemporáneo, estadística inferencial y fundamentos de macroeconomía.

Ahora bien, los docentes dan la valoración que la organización del área básica es aceptable (57.1%) y satisface (28.6%) las necesidades de la formación básica en los estudiantes, lo cual también mostramos en la figura siguiente:



Escuela Profesional de Sociología A) Organización del área básica del currículo de estudios por competencias 2015-2019 por docente.

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de la E.P. Sociología, octubre 2018.



Pasemos ahora a analizar otro factor del área básica del currículo de la EPS: Las competencias. Las competencias están en relación a los objetivos de la formación básica, si estas competencias responden a los intereses y necesidades de los estudiantes que se forman, si se tomó en consideración las competencias propuestas por el proyecto Tunning para AL, si se buscó experiencias en competencias para la formación básica en otros programas de sociología de las universidades del Perú, o de AL, o de programas del medio universitario internacional.

Por otra parte, también se indago si las competencias técnicamente estuvieron adecuadamente construidas, que tengan los siguientes requisitos en su formulación: Verbo en infinitivo más objeto y la condición. Un ejemplo sería: Planificar proyectos de emprendimiento social, teniendo en consideración la creatividad, la innovación y las normas técnicas para su formulación.

Los docentes al consultarles sobre la valoración del tema de la formulación de las competencias, se obtuvieron los resultados siguientes.

| | Docentes de la E.P. Sociología | | | | | Total |
|-------------|--------------------------------|--------------|-----------|------------|----------------|--------|
| | Muy Insatisfecho | Insatisfecho | Aceptable | Satisfecho | Muy Satisfecho | |
| Área Básica | 0 | 5 | 8 | 5 | 3 | 21 |
| | 0.0% | 23.8% | 38.1% | 23.8% | 14.3% | 100.0% |

Escuela Profesional de Sociología B) Grado de coherencia de las competencias con su normalización de los componentes curriculares del área básica por docente.

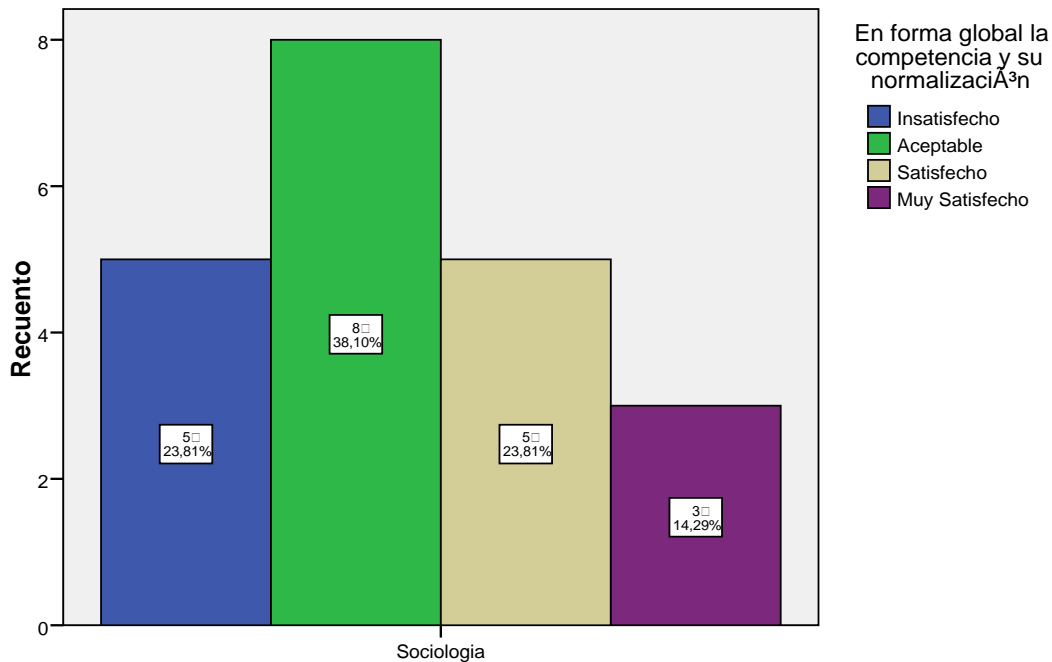
Fuente: Encuesta aplicada a docentes de la E.P. Sociología, octubre 2018.

La formulación técnica de las competencias es un procedimiento sencillo, es saber si una competencia tiene los requisitos de verbo en infinitivo, objeto y condición. Pero lo más difícil es construirla. ¿Cómo se construyen las competencias? Estas requieren seguir varios procedimientos como los siguientes: indagar cómo debe de ser formado el estudiante de sociología en su inicio, para luego que continúe con los saberes que debe de seguir construyendo y ponerlos en práctica en contextos auténticos. También se requiere realizar estudios de funciones en instituciones públicas y privadas para saber las competencias básicas que debe de tener el egresado de sociología como el manejo de TIC, idiomas, lectura y escritura, razonamiento lógico y lingüístico, cultura, contexto social y otros. Requiere la consulta de expertos en construcción de currículos de educación universitaria, en identificar y seleccionar competencias propuestas por



organismos internacionales y nacionales de la importancia de las competencias base (llamadas por el proyecto Tunnic generales), así también de las necesidades del mundo del trabajo, de la ocupación del sociólogo, de las necesidades de la sociedad del conocimiento, de la problemática social, cultural y comunicativa local y regional.

Los docentes respondieron a varios indicadores (factores) de consulta, logrando en forma global obtener el resultado siguiente que lo presentamos en la figura siguiente.



Escuela Profesional de Sociología B) Grado de coherencia de las competencias con su normalización de los componentes curriculares del área básica por docente
 Fuente: Encuesta aplicada a docentes de la E.P. Sociología, octubre 2018.

Otra dimensión que evaluamos fue grado de coherencia de la carta descriptiva de cada componente curricular por docente. La carta descriptiva requirió determinar: la codificación, la competencia, los elementos de competencia, los criterios de desempeños, los conocimientos esenciales, el rango de competencia (categoría y clase), las evidencias de productos y las actitudes. También se realizó la formulación técnica de las competencias y de los elementos de competencia por cada asignatura como determinar el verbo, objeto y condición. Lo mismo también para formular los criterios de desempeño, las evidencias de producto, los logros finales, entre otros temas que se evaluó.

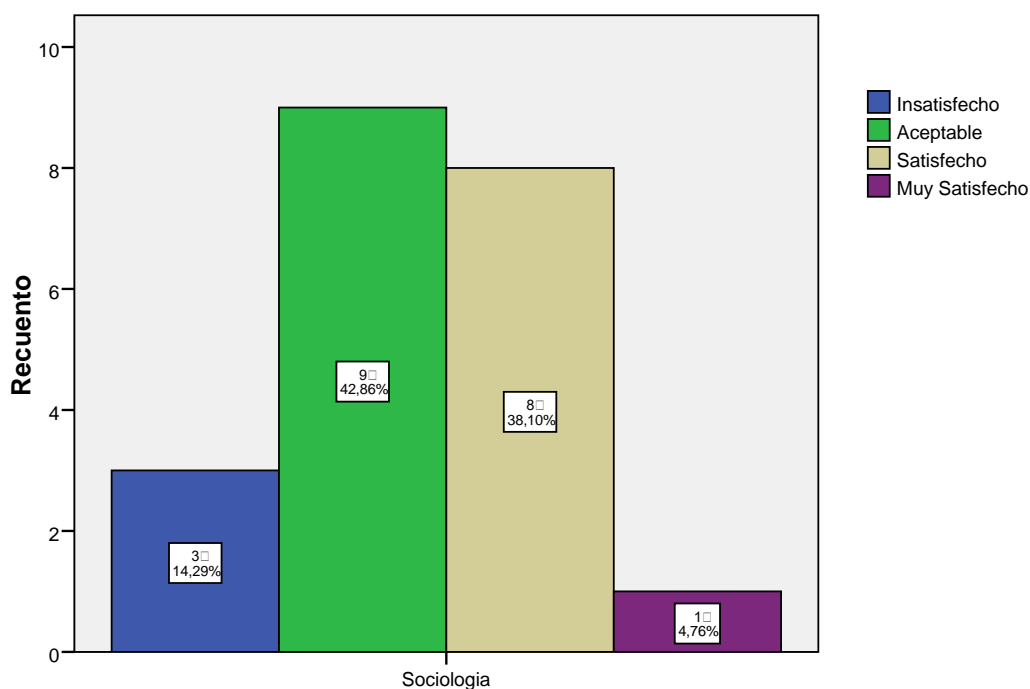


| Área Básica | Docentes de la E.P. Sociología | | | | | Total |
|-------------|--------------------------------|--------------|-----------|------------|----------------|--------|
| | Muy Insatisfecho | Insatisfecho | Aceptable | Satisfecho | Muy Satisfecho | |
| | 0 | 3 | 9 | 8 | 1 | 21 |
| | 0.0% | 14.3% | 42.9% | 38.1% | 4.8% | 100.0% |

Escuela Profesional de Sociología C) Grado de coherencia de la carta descriptiva de cada componente curricular del área básica por docente

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de la E.P. Sociología, octubre 2018.

Apreciando los datos tenemos que decir que los docentes muestran satisfacciones positivas en la elaboración de la carta descriptiva.



C) Grado de coherencia de la carta descriptiva de cada componente curricular del área básica por docente

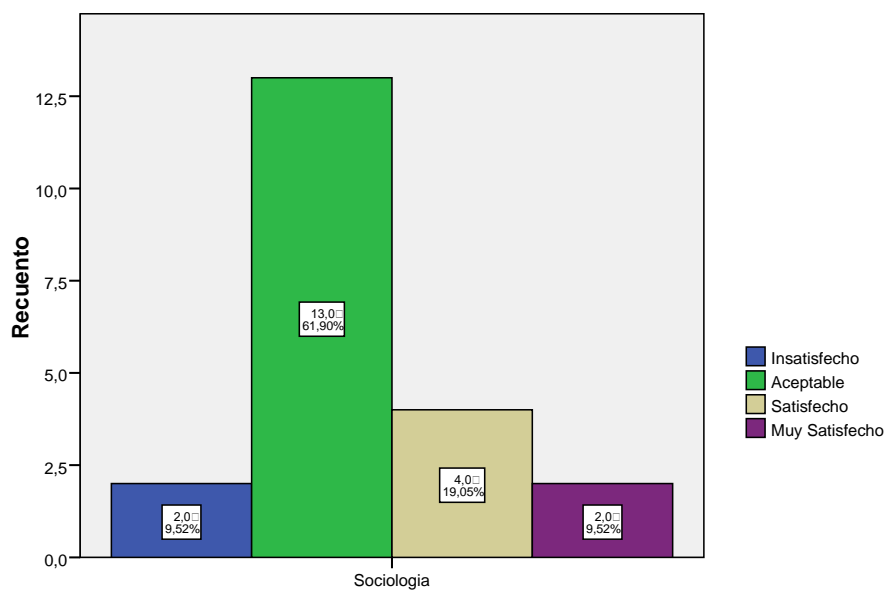
Fuente: Encuesta aplicada a docentes de la E.P. Sociología, octubre 2018.

La UNA Puno tiene una larga tradición en elaboración del silabo, ha experimentado varios modelos, desde el modelo por objetivos hasta por el de competencias en diversas vertientes. Por otra parte cada año académico en la carta descriptiva se presenta el modelo de evaluación del silabo y que nosotros asumimos sus indicadores o factores a evaluar. La construcción del silabo por competencias en la UNA Puno ha tenido modificaciones en los aspectos formales. También hubo a lo largo de los últimos dos décadas ha tenido diversas apreciaciones y valoraciones por parte de los docentes, desde rechazar el modelo, hasta aceptarlo con algunas críticas. Pensamos que el modelo de silabo requiere permanente evaluación y continuo rediseño, pues aparecen



nuevos argumentos, nuevos elementos que deben de incorporarse y otros que deben dejarse de lado.

Por ejemplo en cuanto a la elaboración de la competencia que debe estar presentes en el silabo, hay dos versiones en su redacción técnica: a) verbo en infinitivo, más objeto, más condición; b) verbo en tiempo presente, más objeto, más condición. Incluso en la capacitación que se obtuvo con LASPAU-UNA, a final debe de agregarse los fines en la competencia. Por tanto evaluar los sílabos requiere pensar en la forma como se realiza la micro planificación del desarrollo de las clases.



Escuela Profesional de Sociología D) Grado de coherencia del silabo del área básica de cada componente curricular por docente

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de la E.P. Sociología, octubre 2018.

Fuente: Elaboración propia.

Son varios los factores a ser evaluados en el silabo, requiere tener un adecuado conocimiento de cada uno de ellos tanto para su elaboración como para su evaluación.

Sin embargo, lo más importante es que este adecuadamente elaborado las competencias con sus elementos, la metodología de cómo lograr los aprendizajes por competencias, la evaluación y de cómo lograr los aprendizajes de fin de componente curricular y de cómo el curso y el logro de aprendizajes de competencias cómo contribuye al logro del perfil de egreso.

La valoración que dan los docentes es aceptable con un 61.9% y satisfecho con un 19%. Datos que pueden estar expresando que si se sabe elaborar y evaluar el silabo universitario por competencias.



Pasemos ahora a analizar otro de los temas investigados: El Grado de coherencia de la carta descriptiva y el sílabo de cada componente del currículo por docente ¿Qué es lo que evaluamos entre la elaboración de las cartas descriptivas y los sílabos? Tanto la carta descriptiva como el sílabo demandan construcciones, para ello el uso de enfoques, teorías, y procesos metodológicos son importantes.

En la última capacitación que hizo la UNA Puno, a los docentes a través del programa LASPAU, surgieron otros conceptos que debemos tener presente más adelante, por ejemplo, incorporar en la formulación de la competencia los fines, sería así: verbo en infinitivo, objeto, condición y fin de la competencia.

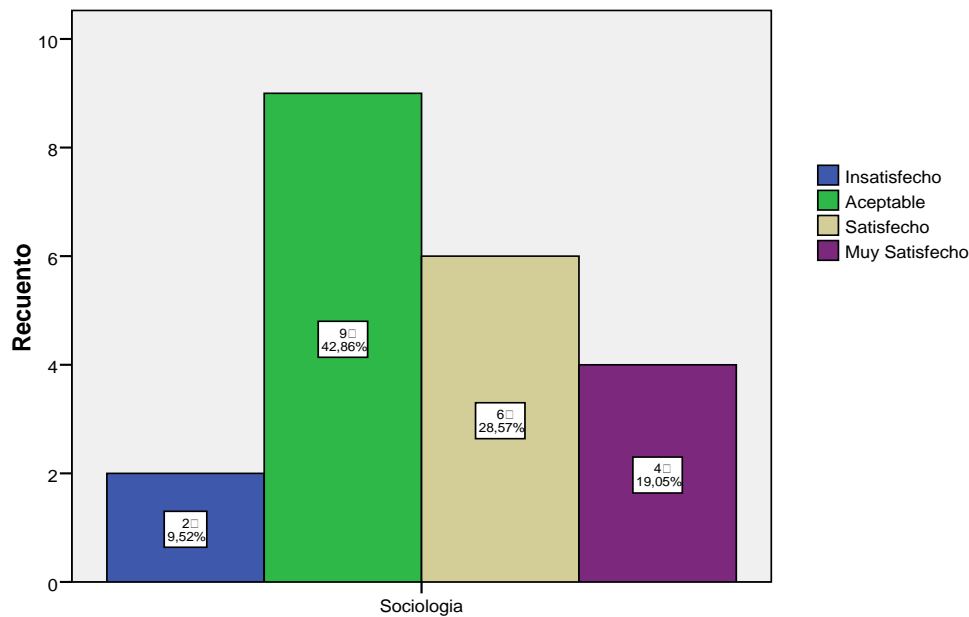
Cuando aplicamos el instrumento a los docentes para evaluar la coherencia entre carta descriptiva y sílabo, el docente tenía los conocimientos y procedimientos metodológicos de cómo se realizó el trabajo por lo que se confió en la valoración que daban a la evaluación de este tema.

A continuación, presentamos tanto la tabla como la figura de la información producida a partir de la aplicación de la encuesta a los docentes de sociología. Veamos los datos siguientes:

| Área Básica | Docentes de la E.P. Sociología | | | | | Total |
|-------------|--------------------------------|--------------|-----------|------------|----------------|--------|
| | Muy Insatisfecho | Insatisfecho | Aceptable | Satisfecho | Muy Satisfecho | |
| | 0 | 2 | 9 | 6 | 4 | 21 |
| | 0.0% | 9.5% | 42.9% | 28.6% | 19.0% | 100.0% |

Escuela Profesional de Sociología E) Grado de coherencia de la carta descriptiva con el sílabo de cada componente curricular por docente

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de la E.P. Sociología, octubre 2018.



Escuela Profesional de Sociología E) Determinar el grado de coherencia de la carta descriptiva con el silabo de cada componente curricular por docente

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de la E.P. Sociología, octubre 2018.

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de la E.P. Sociología, octubre 2018.

¿En qué consistió la evaluación de la coherencia entre carta descriptiva y silabo?

Lo que se buscó evaluar fue si el trabajo de elaboración de la carta descriptiva y los factores del componente curricular están presente en el silabo. Frente a este hecho los docentes respondieron con respuestas contundentes, con un 42.86% de aceptable y con un 28.57% de satisfecho, datos que podemos suponer que si hay una clara comprensión de cómo se elaboran cada uno de estos instrumentos de gestión y de cómo se utilizan. El instrumento que se utilizó para evaluar la coherencia entre carta descriptiva y sílabo fue la siguiente.

A continuación, pasamos a presentar el análisis otra de las dimensiones de la evaluación del área básica: la coherencia de la malla curricular del área básica.

Para organizar el área básica del programa de formación se requiero en pensar, crear y proponer un modelo teórico, metodológico e instrumental para organizarla. Por ahora presentaremos las ideas principales. Lo que hicimos fue pensar en el objetivo de formación del área básica, cuáles fueron sus campos claves, que competencias se propone lograr, en cuantos semestres académicos, los créditos, los componentes curriculares que debía de tener, y que aprendizajes se lograrían con esta parte de la malla curricular. Antes de organizar el área básica se organizó los campos claves.



| | | | |
|---|--|---|---|
| Comunicación e investigación académica | Matemáticas, estadística e informática | Ciencias sociales | Medio ambiente y defensa nacional |
| Taller de comprensión de textos académicos () | Matemática básica | Región y Nación en el Perú moderno | Seguridad y defensa nacional |
| Argumentación | Matemática superior | Perú contemporáneo | Ecología y desarrollo sostenible |
| Taller de producción de textos académicos | Estadística general | Mundo moderno | |
| | Estadística inferencial | Mundo contemporáneo | Sociedad y economía |
| Humanidades | Tecnología de procesamiento de la información | Gestión y emprendimiento en sociología | Fundamentos de microeconomía |
| Filosofía de la ciencia | | Cultura y sociedad | Fundamentos de macroeconomía |
| Estrategias cognitivas para el aprendizaje | | | |
| Desarrollo personal y organizacional | | | |

Campos claves y componentes curriculares del área básica

Luego procedimos a organizar el plan de estudios del área básica, que presentamos a continuación.

| CICLO | Código | Componente curricular | HORAS | | | Créditos | Pre Requisitos |
|-------|--------|--|-------|----|----|----------|----------------|
| | | | HT | HP | TH | | |
| I | HUM101 | Taller de comprensión de textos académicos | 4 | 2 | 6 | 5 | Ninguno |
| I | CFM102 | Matemática básica | 4 | 2 | 6 | 5 | Ninguno |
| I | SIS103 | Tecnología del procesamiento de la información | 2 | 2 | 4 | 3 | Ninguno |
| I | SOC104 | Taller de estrategias cognitivas para el aprendizaje | 2 | 2 | 4 | 3 | Ninguno |
| I | SOC105 | Seguridad y defensa nacional | 2 | 2 | 4 | 3 | Ninguno |
| II | HUM106 | Argumentación | 4 | 2 | 6 | 5 | Ninguno |



| | | | | | | | |
|--------------|--------|---|-----------|-----------|-----------|-----------|---------|
| II | HUM107 | Psicología social | 4 | 2 | 6 | 5 | Ninguno |
| II | HUM108 | Desarrollo personal | 2 | 2 | 4 | 3 | Ninguno |
| II | SOC109 | Medio ambiente y desarrollo sostenible | 4 | 2 | 6 | 5 | Ninguno |
| III | HUM110 | Taller de producción de textos académicos | 4 | 2 | 6 | 5 | Ninguno |
| III | EST111 | Estadística general | 4 | 2 | 6 | 5 | Ninguno |
| III | ECO112 | Fundamentos de microeconomía | 2 | 2 | 4 | 3 | Ninguno |
| III | SOC113 | Perú contemporáneo | 2 | 2 | 4 | 3 | Ninguno |
| III | SOC114 | Mundo contemporáneo | 2 | 2 | 4 | 3 | Ninguno |
| IV | EST115 | Estadística inferencial | 4 | 2 | 6 | 5 | Ninguno |
| IV | ECO116 | Fundamentos de macroeconomía | 2 | 2 | 4 | 3 | Ninguno |
| TOTAL | | | 48 | 32 | 80 | 64 | |

Fuente: Currículo del programa académico de sociología, versión 2.0.

Tomando las ideas de César Coll (2006, p.13) diremos que el área básica es [él sostiene para la educación básica], "...entendida como la provisión de una ayuda sistemática y planificada dirigida a promover la realización de unos aprendizajes esenciales para el desarrollo y bienestar de las personas en las diferentes fases de su existencia, se extiende a lo largo de la vida".

La función del área básica es asegurar aprendizajes vitales que le permita al estudiante formarse como persona, como ciudadano, para comunicarse en forma oral y escrita con pensamiento lógico, matemático y crítico. Hacer uso de la Tecnología de la Informática y de las Comunicaciones (TIC). Además, para reflexionar y situarse en diversos contextos sociales, culturales, reafirmando su cultura e identidad. También, se deberá asegurar con la selección de los aprendizajes-competencias, que se capaz de aprender a producir en los dos primeros años de pregrado ensayos, artículos, monografías iniciándolo en la producción y comunicación científica. Este aprendizaje les será vital para su desarrollo y bienestar personal y profesional en los estudios, además, les servirá para toda su vida.

¿Cuál es el conjunto de conocimientos, capacidades, valores y actitudes que necesitan aprender los estudiantes de pregrado? Puede haber muchos aprendizajes que se propongan, muchos conocimientos y capacidades. Entonces surge la pregunta cómo seleccionarlos y priorizarlos. Tenemos que tomar decisiones racionales, cuidadosas, teniendo como base la formación que asegure la articulación de lo bueno y necesario de la Educación Básica Regular (EBR), con los inicios de la formación básica universitaria y que esta última asegure la calidad de la formación profesional del estudiante de pregrado.

¿Que enseñar y que aprender en el área de formación básica? No se puede enseñar



todo, ni sobrecargarse de contenidos o de capacidades, tampoco pensar en lo “urgente”. Siguiendo a César Coll, diríamos que tenemos que elegir entre lo básico imprescindible y lo básico deseable. Lo básico imprescindible, son los aprendizajes (competencias) que aseguran la formación de persona, de ciudadano crítico, reflexivo, comunicativo, lógico; preparado para el trabajo científico y con los aprendizajes para continuar desarrollando su formación académica y profesional. De no seleccionarse bien estos aprendizajes se corre el riesgo de frustrar el desarrollo del estudiante no sólo para su vida personal y social sino para continuar y fortalecer su formación profesional exitosa. Los aprendizajes básicos deseables, son aquellos que contribuyen significativamente en la formación del estudiante de pregrado, pero que pueden lograrse o recuperarse en otros momentos. Entonces, tenemos que ser capaces de analizar, seleccionar y tomar las decisiones de que aprendizajes son imprescindibles (capacidades, conocimientos y actitudes), que deben estar presentes en el Área de Formación Básica del Currículo Por Competencias Flexible que viene organizando la UNA Puno, según las tres grandes áreas: Ingenierías, Sociales y Biomédicas y en cada una de sus Escuelas Profesionales.

Los ejes sobre el cual gira la educación, la vida, el trabajo y el bienestar de los profesionales están en las exigencias de la educación de calidad, de las demandas sociales y de mercado en un contexto de globalización, del uso de las TIC., y de la formación personal y de ciudadano universal.

El sistema mundo hoy viene siendo organizado por la economía global que articula los procesos económicos, financieros, tecnológicos de las diferentes economías del mundo nunca visto hasta hoy, hecho que pudo darse por haberse producido la revolución tecnológica informacional en el campo de la informática y de la comunicación. Las naciones y los nacionalismos en varios países frente a la penetración cultural por el uso de las Tecnologías de Informática y de la Comunicación (TIC), salen en defensa de sus culturas e identidades. En este tema de globalización cultura e identidades locales no visto hasta iniciado la década de los 90 del siglo XX (Castells, 1997), se hace de necesidad que los estudiantes aprendan a explicar, interpretar y comprender el nacimiento de un nuevo paradigma de desarrollo, llamado informacional, dentro del largo proceso de desarrollo del capitalismo. El proceso de globalización produce dos lógicas, la de inclusión y la de la exclusión, en diferentes aspectos de la vida social, cultural, económica y política. Por estas razones es que se hace necesario que en el pregrado se deba organizar un componente curricular como globalización, cultura e identidades.



Para enseñar este curso se debe de romper con la lógica de la enseñanza disciplinar, es decir que el curso puede y debe de enseñarse por módulos, uno sobre economía y política global y otro sobre cultura e identidades, el primero a cargo de sociólogos o economistas y el segundo a cargo de antropólogos o sociólogos, es decir por académicos de las ciencias sociales.

Los estudiantes ingresantes también deberán de estudiar y tener competencias en herramientas informáticas y en manejo de idiomas académicos como el inglés, el francés, el chino. El dominio de estas herramientas permite al estudiante hacer uso de la información y comunicación que está en la Internet, en las páginas webs especializadas, por lo que estarán en mejores condiciones que otros estudiantes para producir conocimientos en tiempos de globalización y de economía informatizada. Además, de poder postular a becas para hacer estudios en el extranjero, a través de las becas que oferta el Estado peruano y otros organismos internacionales.

La garantía de lograr la calidad de la iniciación de los estudios universitarios está en que debemos lograr que las competencias de aprendizajes estén presentes en los estudiantes (uso, manejo, operación, aplicación). Y cómo saber que las poseen o las tienen, esto lo podemos observar o verificar a través de la evaluación, pero previamente establecido la competencia, unidades y elementos; además, de haber llevado a cabo la normalización, es decir, haber establecido el Diseño de la Norma de Competencia (DNC).

Un DNC, contiene criterios de desempeño, conocimiento y comprensión esenciales, rango de aplicación y evidencias requeridas. Planteado el DNC, tendremos claro el panorama para realizar la evaluación de cada unidad-elemento de competencia de cada componente curricular y poder evidenciar y verificar el logro de los aprendizajes. El Área de Formación Básica, se organiza en función del árbol de competencias con campos claves, unidades y elementos de competencias, estas últimas serán operativizadas.

La organización del área básica dentro del conjunto de la malla del currículo del programa de estudios 2015-2019.



| I | I I | II I | I V | V | V I | VI I | VII I | I X | X |
|--|--|---|--------------------------------------|---|---|--|--|---|---|
| Taller de comprensión de textos académicos 6 | Argumentación 6 | Taller de producción de textos académicos 6 | Cultura y sociedad 4 | Análisis sociológico urbano 4 | Procesos y propuestas urbanas 4 | Formulación de programas y proyectos sociales 6 | Monitoreo de programas y proyectos sociales 4 | Evaluación de programas y proyectos sociales 4 | Sistematización de experiencias de intervención social 4 |
| Matemática básica 6 | Psicología social 6 | Estadística general 6 | Estadística inferencial 6 | Análisis sociológico agrario 4 | Procesos y propuestas rurales 4 | Herramientas informáticas para la intervención social 4 | Estudios de Línea de base 4 | Mediciones de pobreza, inequidad y vulnerabilidad 4 | Ética en la gestión pública 4 |
| Tecnología del procesamiento de la información 4 | Desarrollo personal 4 | Fundamentos de microeconomía 4 | Fundamentos de macroeconomía 4 | Análisis sociológico político 4 | Sociología de la interculturalidad 4 | Análisis y diseño de políticas públicas 4 | Gestión pública y planificación y estratégica 6 | Gestión y desarrollo organizacional 4 | Gerencia y dirección estratégica de la gestión pública 4 |
| Taller de estrategias cognitivas para el aprendizaje 4 | Región y Nación en el Perú moderno 4 | Perú contemporáneo 4 | Teoría sociológica clásica 6 | Teoría sociológica moderna 6 | Teoría sociológica contemporánea 6 | Electivo - Sociología de las políticas públicas - Procesos sociales regionales 6 | Gestión del potencial humano y social 4 | Análisis de relaciones comunitarias y resolución de conflictos sociales 6 | Gestión de relaciones comunitarias y resolución de conflictos sociales 6 |
| Gestión y emprendimiento en sociología 6 | Mundo moderno 4 | Mundo contemporáneo 4 | Análisis sociológico demográfico 4 | Sociología de los conflictos y movimientos sociales 6 | Electivo Inglés Básico I. Nativo Quechua I. Nativo Aymara 6 | Análisis sociológico de las organizaciones 4 | Métodos y técnicas participativas de intervención social 6 | Diagnóstico social participativo y análisis de actores 6 | Prácticas preprofesionales en gestión de programas y proyectos sociales 6 |
| Seguridad y defensa nacional 4 | Medio ambiente y desarrollo sostenible 6 | Epistemología de las ciencias sociales 6 | Investigación social cualitativa I 6 | Investigación social cuantitativa I 6 | Investigación social cualitativa II 6 | Investigación social cuantitativa II 6 | Taller de formulación del proyecto de tesis 6 | Taller de ejecución del proyecto de tesis 6 | Taller de elaboración del informe de tesis 6 |

Fuente: Currículo de estudios del programa académico de sociología, versión 2. Los componentes curriculares en verde pertenecen al área básica.

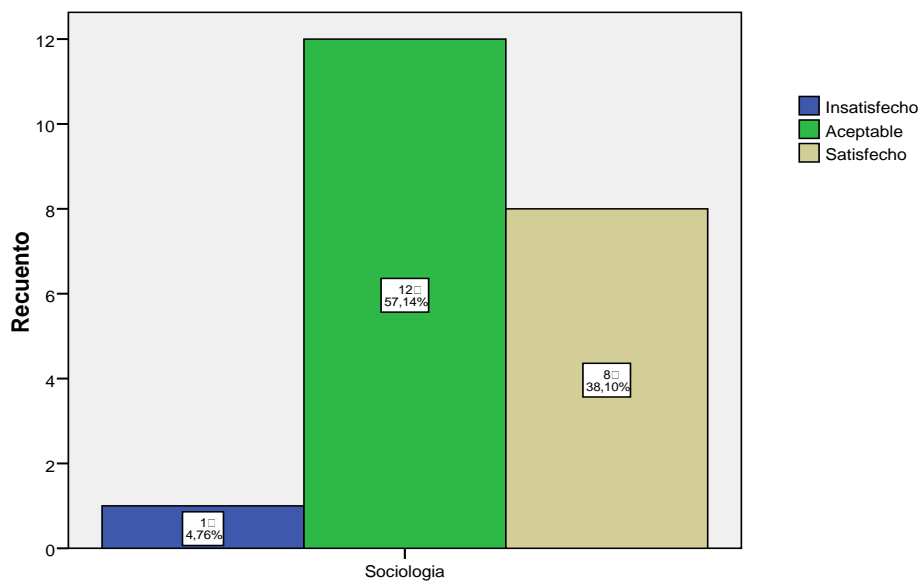


La evaluación del grado de coherencia de la malla curricular del área básica, dio los resultados siguientes, que presentamos en la tabla y figura siguiente.

| Área Básica | Docentes de la E.P. Sociología | | | | | Total |
|-------------|--------------------------------|--------------|-----------|------------|----------------|--------|
| | Muy Insatisfecho | Insatisfecho | Aceptable | Satisfecho | Muy Satisfecho | |
| | 0 | 1 | 12 | 8 | 0 | |
| | 0.0% | 4.8% | 57.1% | 38.1% | 0.0% | 100.0% |

Escuela Profesional de Sociología F) Grado de coherencia de la malla curricular del área básica en el programa de formación por docente

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de la E.P. Sociología, octubre 2018.



Escuela Profesional de Sociología F) Grado de coherencia de la malla curricular del área básica en el programa de formación por docente

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de la E.P. Sociología, octubre 2018.

Las valoraciones importantes fueron las aceptables y satisfechas. Esto quiere decir que los docentes saben qué es, cómo se organiza la malla del currículo del área básica de estudios de programa de sociología y de su función.

En el apartado siguiente está referido a presentar:

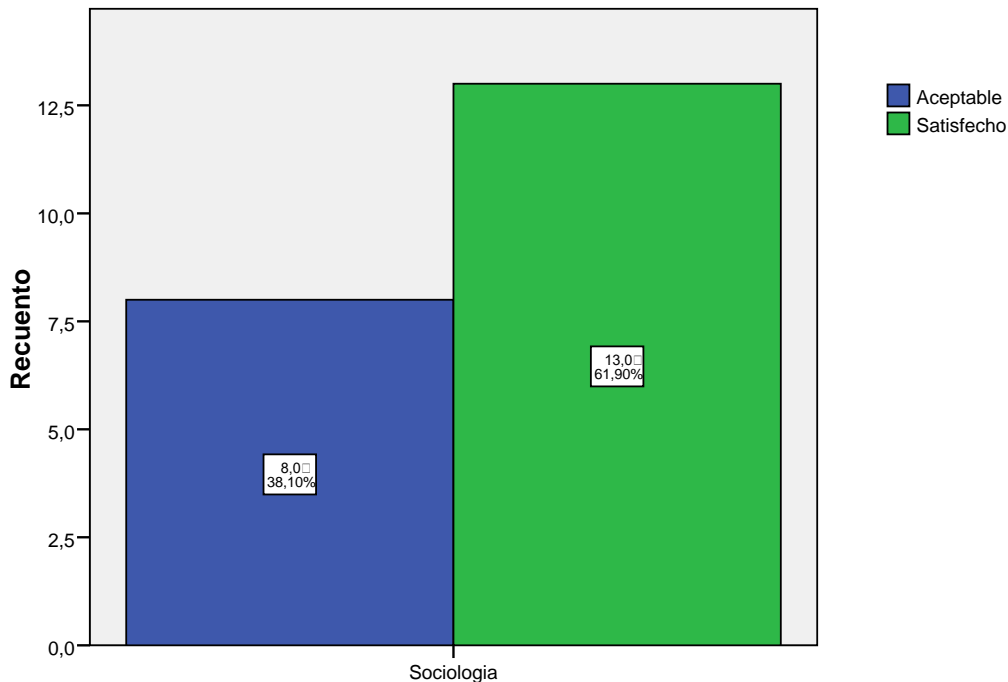
Presentamos a continuación la información producida en tabla y figura de la coherencia del plan de estudios del área básica con la aplicación del instrumento de evaluación.



| Área Básica | Docentes de la E.P. Sociología | | | | | Total |
|-------------|--------------------------------|--------------|-----------|------------|----------------|--------|
| | Muy Insatisfecho | Insatisfecho | Aceptable | Satisfecho | Muy Satisfecho | |
| | 0 | 0 | 8 | 13 | 0 | |
| | 0.0% | 0.0% | 38.1% | 61.9% | 0.0% | 100.0% |

Escuela Profesional de Sociología G) Grado de coherencia del plan de estudios del área básica del programa de formación evaluado por docente

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de la E.P. Sociología, octubre 2018.



Escuela Profesional de Sociología G) Grado de coherencia del plan de estudios del área básica del programa de formación evaluado por docente

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de la E.P. Sociología, octubre 2018.

Los docentes informaron valorando que la organización del plan de estudios del área básica es aceptable y satisfactoria con un 31,1 y 61,9%. La UNA Puno a través del Vicerrector académico en el año 1994, al crear el PEU, dio las orientaciones para formular adecuadamente el plan de estudios en general y en particular la del área básica, además incorporo las exigencias del SUNEDO, como es que se debía incorporar el idioma inglés e idiomas nativos como el quechua y aimara. Por otra parte se incorporó las demandas del INDECI, por lo que se continuó respetando el componente curricular de Seguridad y Defensa Nacional.

Por otra parte también se hizo uso de los criterios técnicos, incorporando los elementos técnicos que requería la organización del área básica como son créditos, horas teóricas, prácticas, ubicación de los componentes curriculares en los semestres, y lo más



importante las competencias pertinentes en cada componente curricular. Las limitaciones y vacíos que están presentes son la metodología y didáctica que se requiere para lograr los aprendizajes, la forma de evaluar las competencias y los logros parciales de aprendizaje en el área de formación básica.

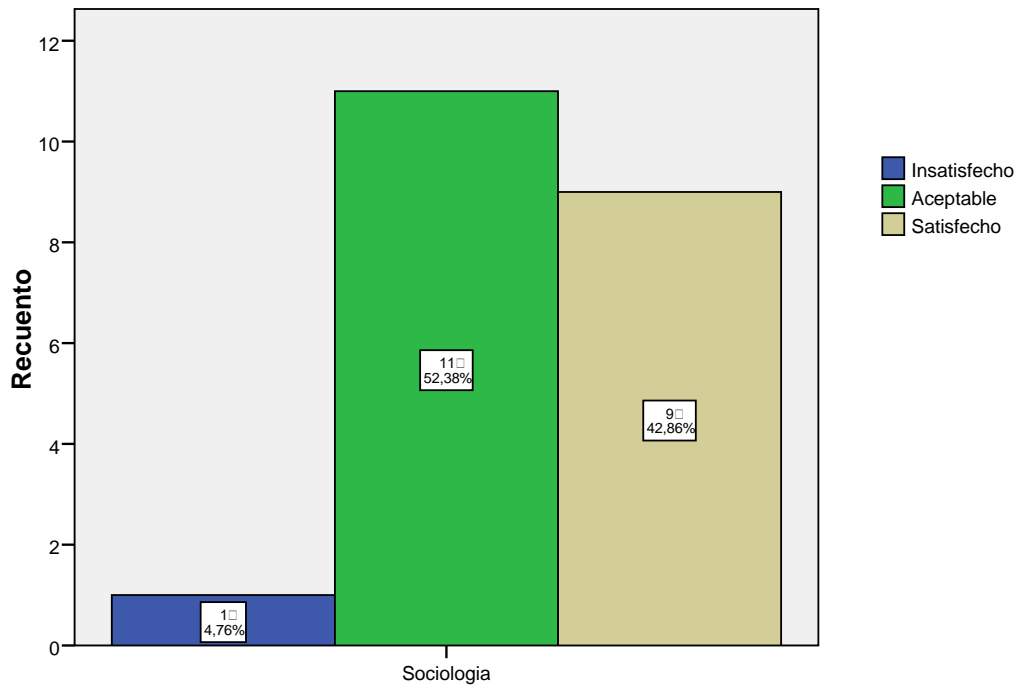
Tanto la malla curricular como el plan de estudios cumplen sus funciones, la malla curricular nos ayuda a organizar y presentar las secuencias o cadenas que siguen las áreas de formación para identificar el progreso que va asumiendo las cadenas de componentes curriculares. En el área básica también se debe de ir evidenciando la organización de la malla curricular y del plan de estudios, su integración, la coherencia lógica, los créditos, horas teóricas y práctica; los requisitos y prerrequisitos de cada componente curricular sin generar obstáculos ni paralelismos inadecuados, tampoco sobrecarga de prerrequisitos. Lo que si ayuda al buen trabajo que cumple la malla curricular y el plan de estudios es la coherencia lógica de sus factores, para lograr las competencias y los logros parciales de los aprendizajes al terminar el desarrollo de los componentes curriculares con sus elementos.

Las valoraciones que dieron los docentes las presentamos en la tabla y figura siguientes.

| Área Básica | Docentes de la E.P. Sociología | | | | | Total |
|-------------|--------------------------------|--------------|-----------|------------|----------------|--------|
| | Muy Insatisfecho | Insatisfecho | Aceptable | Satisfecho | Muy Satisfecho | |
| | 0 | 1 | 11 | 9 | 0 | |
| | 0.0% | 4.8% | 52.4% | 42.9% | 0.0% | 100.0% |

Escuela Profesional de Sociología H) Grado de coherencia de la malla curricular con el plan de estudios del área básica

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de la E.P. Sociología, octubre 2018.



Escuela Profesional de Sociología H) Grado de coherencia de la malla curricular con el plan de estudios del área básica

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de la E.P. Sociología, octubre 2018.

Fuente: Elaboración propia.

En el apartado que continua, presentamos la evaluación que hicieron los estudiantes de la forma como ellos valoran la enseñanza de los docentes que enseñaron en el área básica del programa de estudios de sociología. La población de componentes evaluados fue de 16, en tanto que de la población y muestra de los estudiantes que llevaron los componentes curriculares del área básica fueron en total de 270. Estos estudiantes se constituyeron en la muestra y que se encontraron al momento de aplicar el cuestionario de satisfacción.

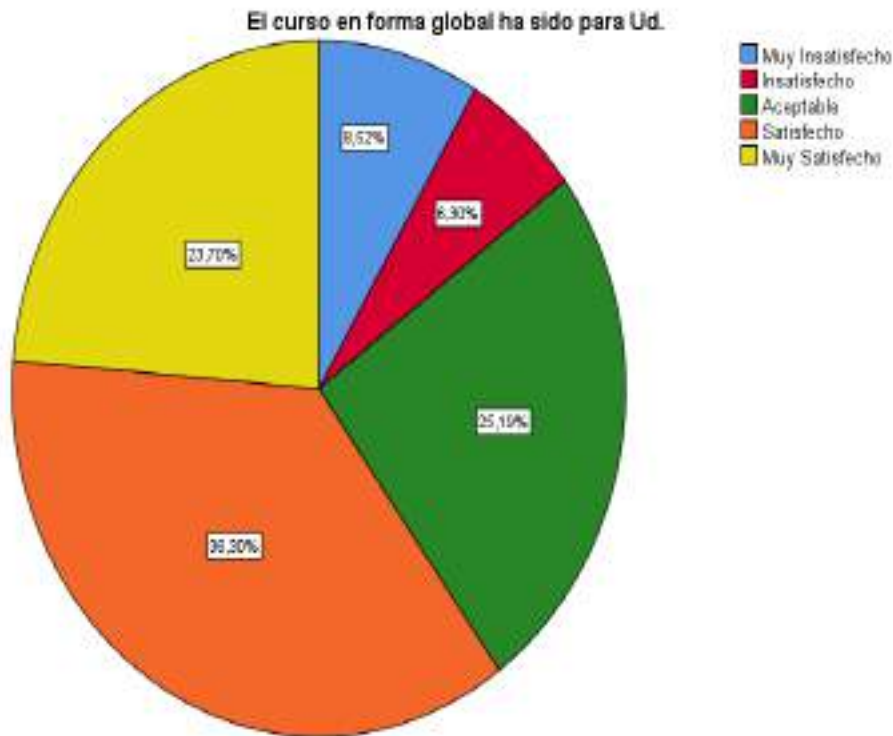
La información construida la presentamos en una tabla y figura correspondiente.

| VALORACIONES | Frecuencia | Porcentaje |
|------------------|------------|------------|
| Muy Insatisfecho | 23 | 8,5 |
| Insatisfecho | 17 | 6,3 |
| Aceptable | 68 | 25,2 |
| Satisfecho | 98 | 36,3 |
| Muy Satisfecho | 64 | 23,7 |



| | | |
|-------|-----|-------|
| Total | 270 | 100,0 |
|-------|-----|-------|

Escuela Profesional de Sociología I) Evaluación de la enseñanza según grados de satisfacción por componente curricular del área básica por parte de los estudiantes
Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes del programa de sociología del área básica 2017-2.



Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes del programa de sociología del área básica 2017-2.

Las valoraciones que destacan son aceptable (25,2%), satisfecho (36,3%) muy satisfecho (23,7). Podemos plantear frente a esta información dos hipótesis, la primera que la enseñanza en buena, novedosa, creativa y acorde a una enseñanza por competencias que reconocen los estudiantes encuestados; la otra que, los estudiantes están apreciando la enseñanza "tradicional" que comúnmente están acostumbrados a recibir y aceptar como es la clase frontal, el uso del data, la exposición tradicional, los trabajos encargados, entre otros temas. Los estudiantes si no han recibido capacitan sobre cómo es una enseñanza por competencias, si desconocen cuál es el rol del docente, de cómo el estudiante debe participar en la enseñanza en los tres grandes momentos del desarrollo de la clase (antes, durante y final), del manejo de los recursos del aprendizaje, entre otros temas entonces las valoraciones que han dado más están en lo tradicional que en un aprendizaje por competencias.



El estudio de la enseñanza por competencias debería de profundizarse para conocer más sobre esta información, y si realmente se está desarrollando una adecuada enseñanza con el enfoque cognitivo, sociocrítico por competencias.

Otra de las dimensiones que se evaluó fue el aprendizaje por competencias en los estudiantes, según población y muestra de componentes curriculares y estudiantes. La información construida a partir del instrumento aplicado fue la siguiente.

| VALORACIONES | Frecuencia | Porcentaje |
|------------------|------------|------------|
| Muy Insatisfecho | 15 | 5,6 |
| Insatisfecho | 29 | 10,7 |
| Aceptable | 107 | 39,6 |
| Satisfecho | 91 | 33,7 |
| Muy Satisfecho | 28 | 10,4 |
| Total | 270 | 100,0 |

J) Evaluación del aprendizaje según grados de satisfacción por componente curricular del área básica por parte de los estudiantes.

Fuente: Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes del programa de Sociología del área básica 2017-2.

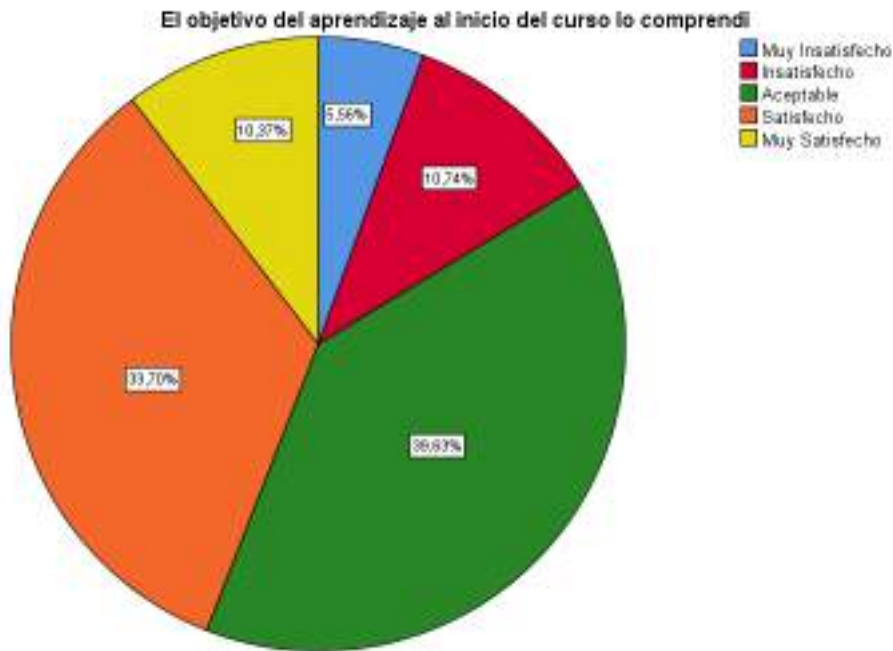
El aprendizaje por competencias requiere tener en cuenta varios principios como el aprendizaje en contextos reales o genuinos, en hacer uso de medios y recursos como laboratorios, equipos, talleres; todos estos aspectos deben de ser organizados y puestos en actividad por el estudiante con acompañamiento del docente. Los expertos en aprendizajes por competencias recomiendan que se debe tener presente para aprender las competencias, actuar en contextos reales, hacer simulaciones similares a los contextos reales, trabajar con metodologías activas como la clase invertida y otras.

El rol del estudiante es central, es el actor del aprendizaje, es desafiante, provocativo, enfrentador de problemas en situaciones auténticas, desarrolla los aprendizajes por capacidades y actitudes, tiene presente los logros parciales y finales en cada componente curricular. El docente es facilitador, acompañante y mediador entre el estudiante y el problema de aprendizaje.

Las valoraciones positivas de aceptable, satisfecho y muy satisfecho expresadas por los estudiantes estarían demostrando que se están cumpliendo las condiciones y



situaciones de aprendizaje, los logros de las competencias; de no ser así, los estudiantes estarían suponiendo que el aprendizaje tradicional es lo que valoran. Necesitamos evaluar casos de estudiantes desaprobados o exitosos, hacer el seguimiento para tomar conocimiento de que se están logrando las competencias y los logros finales de los cursos.



Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes del programa de sociología del área básica 2017-2.

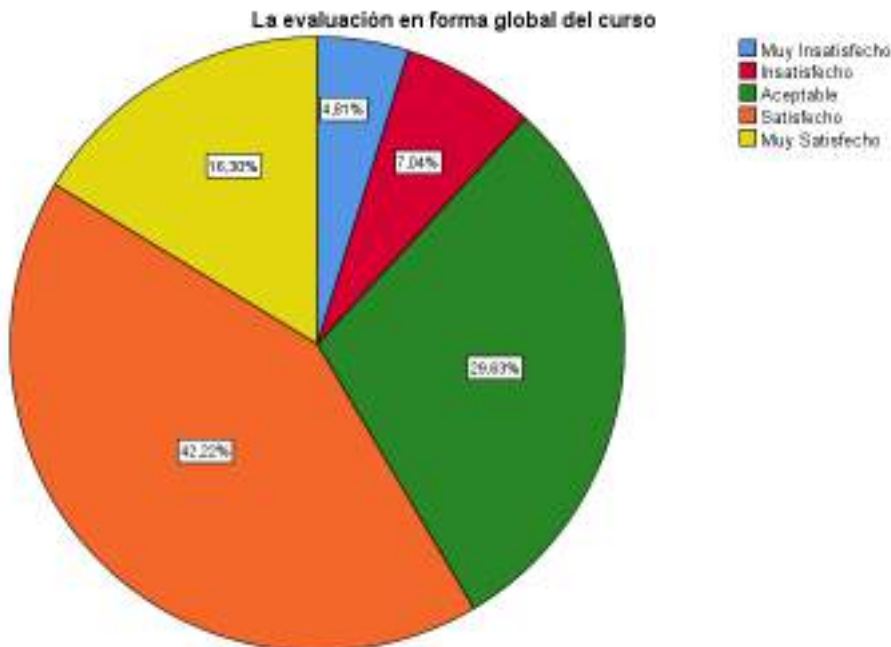
Finalmente evaluamos el grado de satisfacción de la forma como los estudiantes valoran la forma de cómo están siendo evaluadas las competencias y los logros de cada componente curricular. Los datos de los

Estudiantes son positivos. Veamos al respecto la información de la tabla y figura siguiente.

| VALORACIONES | Frecuencia | Porcentaje |
|------------------|------------|------------|
| Muy Insatisfecho | 13 | 4,8 |
| Insatisfecho | 19 | 7,0 |
| Aceptable | 80 | 29,6 |
| Satisfecho | 114 | 42,2 |
| Muy Satisfecho | 44 | 16,3 |

| | | |
|-------|-----|-------|
| Total | 270 | 100,0 |
|-------|-----|-------|

Escuela Profesional de Sociología k) Evaluación del grado de satisfacción de la evaluación de las competencias del componente curricular del área básica por estudiante
Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes del programa de sociología del área básica 2017-2.



Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes del programa de sociología del área básica 2017-2.

Los estudiantes expresan sus valoraciones de aceptable, satisfechos y muy satisfechos. Volvemos hacernos la pregunta. ¿Qué, cómo, dónde y para qué se evalúa? La evaluación por competencias tiene que realizarse sabiendo que se está evaluando competencias, donde lo más importante es hacer demostraciones, experimentaciones, simulaciones, comprobaciones para saber que estamos en condiciones de demostrar que las competencias del componente curricular han sido logradas.

5. Reflexiones finales

La evaluación del área básica del currículo de estudios de sociología 2015-2019, es de sumo interés porque constituye el cimiento, sobre el cual se levanta la formación específica de la profesión y de los inicios de su especialización para el trabajo profesional.

La investigación del área básica estuvo en evaluar varios objetivos como son: a) Determinar el grado de coherencia de la organización del área básica del currículo de estudios por competencias por docente; b) Determinar el grado de coherencia de las



competencias con su normalización de los componentes curriculares del área básica por docente; c) Determinar el grado de coherencia de la carta descriptiva de cada componente curricular por docente; d) Determinar el grado de coherencia del silabo de cada componente curricular por docente; e) Determinar el grado de coherencia de la carta descriptiva con el silabo de cada componente curricular, por docente; f) Determinar el grado de coherencia de la malla curricular del área básica en el programa de formación por docente; g) Determinar el grado de coherencia del plan de estudios del área básica del programa de formación por docente; h) Evaluación del grado de coherencia de la malla curricular con el plan de estudios del área básica; i) Evaluación de la enseñanza según grados de satisfacción por componente curricular del área básica por parte de los estudiantes; j) Evaluación del aprendizaje según grados de satisfacción por componente curricular del área básica por parte de los estudiantes; k) Evaluación del grado de satisfacción de la evaluación de las competencias del componente curricular del área básica por estudiante.

La investigación realizada permitió encontrar vacíos, limitaciones, obstáculos; aciertos, fortaleza, logros, posibilidades para lograr el objetivo estratégico del área básica y de las competencias de los componentes curriculares.

De la evaluación realizada merece destacar la evaluación de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación de las competencias de los componentes curriculares del área básica del currículo de estudios de sociología 2015-2019. Se requiere indagar en profundidad a partir de estudios de casos de estudiantes desaprobados, exitosos y de deserción para determinar porque no logran o cómo han logrado las competencias en los componentes curriculares del área básica.

Notas

¹ Los datos cuantitativos son continuos y discretos., estos se cuentan, adoptan valores y se miden. Los datos cualitativos, tanto los datos nominales como los jerarquizados, que por su naturaleza no son numéricas, se convierten en "datos discretos", a través del conteo.

² Datos jerarquizados: Es un tipo de datos de características cualitativas que se refiere a las evaluaciones subjetivas cuando los conceptos se jerarquizan según la preferencia o logro. Las posiciones de una preferencia por la satisfacción: muy insatisfecho, insatisfecho, aceptable; satisfecho, muy satisfecho, a los cuales se les valores números de 1,2,3,4 y 5, por reunir ciertas atributos.



³ Datos nominales: Comprenden categorías como adecuado, inadecuado. Las características mencionadas no son numéricas por su naturaleza, pero cuando se aplican, ya sea en una población o una muestra, es posible asignar a cada elemento una categoría y contar el número que corresponde a cada elemento. De esta manera estas características se convierten en numéricas.

7. Referencias bibliográficas

El Educador (2005). La Revista de la Educación”, Grupo Editorial Norma.

García Oré, Celestino (2007). Evaluación en el contexto de la educación actual, San Marcos, Lima.

Ministerio de Educación (2002). Programa de Formación Continua de Docentes en Servicios, 2002).

Tuning Project (2002). Página web: www.let.rug.nl/TuningProject o www.relint.deusto.ers/TuningProject/

Reátegui N. Y Blázquez C. (1998). Competencias evaluativas del Docente. Evaluación del aprendizaje, Ministerio de Educación, Lima, agosto.

Vigo Vargas, César (1996). Modelo sistémico de evaluación. ¿Qué es la evaluación?, MINEDU, Lima.

IPEDEHP (1998). Evaluación del aprendizaje en el marco de la educación en derechos humanos, Lima.

Sobero H., Franklin V. (2007). ¿Qué es, cómo y para qué evaluar?, San Marcos, Lima. UNA Puno (2014), Proyecto Educativo Universitario.



Formação de administradores e educação para a cidadania: é possível uma intersecção entre elas?

Aline Louise Kerch
Elaine Di Diego Antunes
Estéfani Sandmann

Resumo

O estudo apresentado aqui é parte integrante da pesquisa desenvolvida na tese de doutorado intitulada “A Formação de Tecnólogos em Processos Gerenciais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul sob a perspectiva da Educação para a Cidadania” (KERCH, 2019) e tem por objetivo investigar se entre a Educação para a Cidadania (EC) e a formação de Administradores é possível uma intersecção. Partindo do entendimento que a EC é uma “concepção ampliada de educação”, pois abrange todos os “processos formativos que se realizam nas práticas sociais relacionadas às diferentes manifestações de convivência humana que ocorrem na vida familiar, no trabalho, no lazer, na participação política e no aprendizado escolar” (RIBEIRO, 2002, p. 115), optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa, a um nível exploratório, por meio do Estudo de Caso Único. Logo, a partir da análise e interpretação do *corpus*, conclui-se que, sim, uma intersecção entre a Educação para a Cidadania e a formação de Administradores é possível, pois através deste observou-se que, mesmo parcialmente (e, ainda, de maneira tímida), a EC já se faz presente na formação de Tecnólogos em Processos Gerenciais que é oferecida pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (uma instituição que oferece ensino público e gratuito, em atividade desde 2008 e que está localizada na Região Sul do Brasil).

Palavras-chaves: Ensino Superior de Administração no Brasil; Formação de Administradores; Educação para a Cidadania; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

Introdução

Ao relembrar os caminhos trilhados pelo Ensino Superior em Administração no Brasil, desde o seu surgimento até o cenário dos dias atuais, faz-se oportuno pensá-lo em um contexto mais amplo: o do Ensino Superior brasileiro. Sendo que eles são indissociáveis, é possível dizer que ambos se apresentam como resultados da ação de forças advindas da sociedade (sociais, econômicas, políticas, culturais, tecnológicas e legais), as quais



os criaram, os moldaram ao longo das décadas e continuam os repensando permanentemente.

Assim sendo, este trabalho intenta apreciar alguns aspectos históricos, legais e conceituais da formação de Administradores no Brasil bem como algumas conceituações acerca da Educação para a Cidadania, de maneira a permitir que o *corpus* coletado em campo possibilite responder à questão proposta inicialmente.

Na continuidade, sublinha-se que o presente estudo parte do pressuposto que a Educação, no Brasil, encontra-se estabelecida como um “direito de todos e dever do Estado e da família” e deve ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art. 205º). Acrescenta-se a isso, o fato de que não há como se pensar em Educação, no Brasil, sem ter em mente que a cidadania perfaz um dos fundamentos constitutivos de sua sociedade e, enquanto tal, é lembrada, enfatizada e promovida por leis e decretos, promulgados ao longo dos anos, com os mais variados objetivos e finalidades. Logo, ao observar que todos os processos desenvolvidos em prol da Educação, no Brasil, necessitam tender, dentre outras questões, à formação do cidadão para o exercício da cidadania, é aceitável propor que, para tal, eles carecem ser pensados, também, sob a perspectiva da Educação para a Cidadania.

Concebendo que a EC buscará o pleno desenvolvimento do educando, através de ações e práticas educativas que, além do conhecimento das ciências e das tecnologias, visem conscientizá-lo perante à sua realidade e o seu papel na sociedade como um todo e, que lhe formem para o exercício da cidadania e para ser um agente ativo de transformação do mundo a sua volta, este estudo, de natureza qualitativa (Godoy, 1995; Matias-Pereira, 2007), a um nível exploratório (Gil, 2007; Oliveira, 2008), delineou-se como um Estudo de Caso Único (Roesch, 2005; Severino, 2007) – tendo como seu *lócus* o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

A construção do *corpus* contemplou, além da pesquisa documental (Flick, 2015) realizada em documentos legais da instituição (Projeto Pedagógico Institucional e Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos Superiores de Tecnologia em Processos Gerenciais (CSTPGs)), foram empregados Grupos de Foco (Bauer, Gaskell, 2012) com discentes (concluintes e, também, em formação) bem como entrevistas semiestruturadas individuais (Sampiere; Collado; Lucio, 2016) – com docentes e com coordenadores de CSTPGs e, também, com representantes de Diretorias de Ensino



(diretores ou coordenadores) de quatro *Campi* do IFRS (das cidades de Porto Alegre, Osório, Rolante e Caxias do Sul). Por meio de roteiros semiestruturados (GIL, 2007; BAuer, Gaskell, 2012) em torno de cinco tópicos centrais – relativos à formação dos estudantes nos CSTPGs (Educação para a Cidadania; Currículo; Temas e Atividades nas disciplinas; Atividades de Extensão; e, Projetos de Pesquisa e Formação) – com questões que levaram em consideração cada um dos grupos de respondentes (mas objetivando, contudo, que a maioria das informações obtidas pudessem ser, posteriormente, comparadas entre si), a investigação contemplou, ao todo: 46 discentes (divididos em 5 Grupos de Foco), 12 docentes, 4 coordenadores de curso e 4 representantes de Diretorias de Ensino do IFRS.

Por fim, com a intenção de assegurar a compreensão em profundidade do fenômeno em questão e de se chegar aos significados corretos, de forma que os resultados alcançados fossem válidos e significativos, nesta investigação foi adotada a triangulação de dados como estratégia complementar à análise qualitativa de conteúdo do *corpus* – esta última empregada como técnica de análise e interpretação dos dados (Sampieri; Collado; Lucio, 2016; Bauer, Gaskell, 2012).

Embasamento teórico: aspectos históricos, legais e conceituais

Reconstruindo sua trajetória histórica, observa-se que, há mais de um século, o estudo das Ciências Administrativas começou a ser oferecido no Brasil. Todavia, apesar da sua extensa trajetória, a regulamentação do Ensino de Administração só aconteceu na década de 30 e, mais tardiamente ainda, a regulamentação da profissão de Técnico em Administração (em 1965) e o estabelecimento da primeira base curricular dos cursos de graduação (em 1966) (Fischer, 1984, Nicolini, 2003; Coelho, 2006).

Separadas ainda no berço (basicamente, por serem designadas, desde a sua implementação, a camadas populacionais distintas), no Brasil, a Educação Superior (frequentada pelos filhos das elites) e a Educação Profissional (dedicada às classes proletárias) foram, finalmente, colocadas no mesmo patamar educacional a partir da década de 1970: com a criação dos Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs), autorizados pela Lei n.º 5.540 (Takahashi, 2010).

Não obstante, se observa, também, que, a partir da instituição da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), da homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 (BRASIL, 1996) e das regulamentações que vieram posteriormente, “a tônica não foi mais a de preparação para o trabalho e sim para a vida”, onde formar para a vida



“significaria desenvolver nas pessoas competências genéricas e flexíveis, de modo que eles pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo” (Ciavatta; Ramos, 2011, p. 30). Deste período em diante, a Educação Profissional no Brasil foi redimensionada e o Ensino Tecnológico reiniciou sua trajetória de expansão, sobretudo com a criação dos Institutos Federais, em 2008 (BRASIL, 2008).

Assim como os cursos de Bacharelado e os de Licenciatura, os Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs), no Brasil, também são graduações de nível superior e visam o desenvolvimento das competências do educando para a prática profissional e sua conscientização perante o seu papel na sociedade e ante à necessidade do seu permanente aprendizado ao longo da vida. Todavia, os CSTs distinguem-se dos Bacharelados e das Licenciaturas porque, além de possuírem uma duração menor, são “graduações voltadas ao mundo do trabalho, à inovação científica e tecnológica e à gestão de produção e serviços”, onde a principal diferença entre eles e àqueles, reside “na proposta e nos propósitos de cada um” (Takahashi, 2010, p. 388).

No caso do Ensino Superior em Administração, os cursos de Bacharelado devem contemplar todos os “campos interligados de formação profissional relacionados com as áreas específicas”, envolvendo “teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços” (BRASIL, 2005, inciso II). Por sua vez, os CSTs em Administração (Brasil, 2016) devem “abranger apenas uma área específica do campo de conhecimento da Administração, considerada em suas respectivas competências profissionais, definida pelas Instituições de Educação Superior” (Mello, 2012, p. 12).

Considerando a legislação brasileira sobre a educação profissional de nível tecnológico, é possível observar uma ampla liberdade que é conferida às Instituições de Ensino (IEs) – no que tange a elaboração dos currículos e dos projetos pedagógicos dos CSTs que pretendem ofertar à comunidade (desde que respeitem as prerrogativas legais). Todavia, no que diz respeito especificamente aos cursos de Administração (tanto tecnólogos quanto bacharelados), é plausível afirmar que eles têm sido alvo, desde o início de suas trajetórias, “de críticas no que se refere à sua eficácia” (SILVA, 2007, p. 3). Conforme aponta Fischer (2003), os currículos que são oferecidos atualmente, por uma grande parcela das IEs atuantes no país, não favorecem nem a formação técnica e instrumental necessária para o exercício da profissão, nem a formação de um



profissional possuidor de visão pluralista da realidade e que consiga reconhecer nitidamente as contradições existentes na sociedade onde está inserido.

Sobre essa situação, Ciavatta (2006) delinea duas lógicas, contraditórias entre si, que podem vir a influenciar essas IEs em seu posicionamento perante a sociedade bem como na formulação de seus cursos: uma delas seria a lógica da produção capitalista e, a outra, a lógica da educação. A primeira está alicerçada no lucro, na exploração do trabalho, no aumento da produtividade, na mercantilização de toda produção humana, etc. Já a lógica da educação, por ter a intenção de formar o ser humano, se pauta pela socialização do conhecimento, pelo diálogo, pelos tempos da aprendizagem, pela humanização, pela emancipação do indivíduo, pelo reconhecimento das necessidades do outro, pelo respeito à individualidade do ser, pela participação construtiva e pela cidadania.

A despeito desta situação, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) emergem dentre as IEs brasileiras com a proposta de configurarem um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica, buscando ser referência neste nível educacional (Ortigara, 2013). Apesar de serem equiparados às Universidades Federais, os IFs têm o dever de ir além do modelo que advém delas, solidificando uma configuração própria ligada, principalmente, no que diz respeito às “particularidades que lhes distinguem do mundo acadêmico” (Sobrinho, 2007, p. 6).

Assim, além de atentarem às diversas leis federais e resoluções dos conselhos das classes profissionais no que tange à elaboração dos currículos e projetos pedagógicos dos CSTs que irão ofertar à sociedade, os IFs carecem respeitar suas características peculiares e atuar em consonância com os objetivos e finalidades atribuídos pela lei que os criou, dentre os quais destaca-se: o estímulo e o apoio à processos educativos que levem à geração de trabalho e à emancipação do cidadão (Brasil, 2008). Nesse sentido, ressalta-se que, se há cem anos, as atividades das escolas que deram origem à maioria dos IFs eram instrumentos de uma política de ensino profissional destinada aos filhos dos proletários, atualmente os IFs se configuram como uma importante instituição educacional, onde pessoas de diferentes classes sociais podem ter acesso à educação científica e tecnológica, nos mais diferentes níveis e modalidades, de forma totalmente gratuita.

Indo além, é admissível supor que, se os IFs objetivam a emancipação do cidadão, eles necessitam pensar e construir seus processos formativos, prioritariamente, sob a lógica da Educação. Por sua vez, diferente dos objetivos educacionais de IEs que atuam,



predominantemente, sob a lógica de produção capitalista, os IFs exibem, como um dos seus deveres educacionais basilares junto à sociedade, “o estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador” (Pacheco; Rezende, 2009, p. 8). Além disso, dentre suas finalidades, comprometem-se com a formação e a qualificação de “cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia” (Brasil, 2008, art. 6º).

A educação para a cidadania

Conhecida como o período onde houve o fim da ditadura militar e o início de um governo democrático, a década de 1980 no Brasil, também, ficou marcada pelo processo de redemocratização das relações institucionais que, somado à promulgação da Constituição Federal (em 1988), às mudanças no mundo do trabalho e à elaboração de uma nova LDB (já em 1996), começaram a pautar, na sociedade brasileira, o debate sobre uma “formação de novo tipo que incorporasse dimensões políticas comprometidas com a cidadania” (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 16).

Desde então e de acordo com o que está estabelecido na Constituição Federal (CF), a Educação é tida como sendo um “direito de todos e dever do Estado e da família” e deve ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205º).

Tendo como pano de fundo essa concepção de Educação, a questão sobre o seu dever de formar para a cidadania, também, é reforçada na LDB, no artigo que versa sobre os princípios e os fins da Educação Nacional: inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, a Educação é um dever da família e do Estado e, tem por finalidade, “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, art. 2º).

O cidadão, explica Paulo Freire (2001, p. 25), será todo aquele “indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado”; e, a “cidadania, além de ser uma invenção coletiva (uma forma de visão do mundo), tem a ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão”, bem como o cumprimento dos mesmos por parte da sociedade (Freire, 2001, p. 25). Nesse sentido, Gadotti (2006, p. 134) acrescenta que a “cidadania é essencialmente consciência de direitos e deveres e exercício da democracia” e, que “não há cidadania sem democracia”.



Considerando uma pequena parte da extensa obra de Paulo Freire (2001; 1992; 1987; 1982; 1979; 1959) é possível dizer que este autor procurou, através de sua prática educativa como professor e também de seus escritos, falar de uma educação que permitisse ao sujeito redescobrir a si mesmo (enquanto ser inacabado, consciente, histórico, social, político, autônomo, livre, etc.) e, também, ao outro – visando as reflexões sobre o mundo circundante, à sua libertação das opressões e ao exercício pleno de sua cidadania enquanto cidadão. Segundo as ideias propostas por Freire, caberá à Educação a construção, para cada um e para todos, da cidadania. A partir desse objetivo, a Educação (que, em sala de aula, acontece por meio da prática educativa) deve ir além do âmbito escolar e relacionar-se com todo o seu contexto social (muitas vezes de opressão e de ausência de democracia), a fim de edificar no indivíduo sua consciência de cidadão e do que é cidadania (Projeto Memória, 2015).

Para o Freire, uma formação que vise à Educação para a Cidadania do educando carece possibilitar que este se assuma “como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar, [...] como sujeito porque é capaz de reconhecer-se como objeto”, mas isso não significa excluir os outros, dado que é “a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*: a questão da identidade cultural, a experiência histórica, política, cultural e social” (Freire, 1996, p. 18).

Assim, qualquer que seja a prática profissional de um indivíduo, lembra Freire (2001), há a exigência de que seja exercida com responsabilidade. Desta maneira, “ser responsável no desenvolvimento de uma prática qualquer implica, de um lado, o cumprimento de deveres, de outro, o exercício de direitos” (Freire, 2001, p. 44). Não obstante, o profissional (independente da sua área de atuação) assume o compromisso de manter-se em constante aperfeiçoamento, pois tem a obrigação de “ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos” (Freire, 1979, p. 10).

Vislumbra-se com isso que a Educação para a Cidadania (também concebida como educação plena ou educação integral) vai muito além da mera preparação profissional (preterida pela cultura do trabalho e cunhada sob a ótica do modo de produção capitalista): a EC corresponde a uma “concepção ampliada de educação” pois abrange todos os “processos formativos que se realizam nas práticas sociais relacionadas às diferentes manifestações de convivência humana que ocorrem na vida familiar, no



trabalho, no lazer, na participação política e no aprendizado escolar” (Ribeiro, 2002, p. 115),

Resultados e considerações

Se, no início do século passado no Brasil, o ensino profissional foi pensado sob a perspectiva de possibilitar às classes de trabalhadores meios para que garantissem sua sobrevivência e tido, pelas classes de dirigentes da época, como um remédio para aqueles operários portadores de ideias exóticas (em geral, imigrantes estrangeiros que viviam e trabalhavam no país (Cunha, 2000)), atualmente, a educação profissional (principalmente, a de nível tecnológico) assume um caráter essencialmente diferente: para além do desenvolvimento dos conhecimentos específicos, competências e habilidades necessários à prática profissional, visa a desenvolver a conscientização do sujeito em relação ao seu papel na sociedade bem como da necessidade do seu permanente aprendizado ao longo da vida.

Evidenciando as inter-relações do sistema educativo com outros sistemas sociais e ganhando a importância de elemento estratégico para construção da cidadania, a Educação Profissional Tecnológica ressalta seu viés político através do seu dever de ir além da simples preparação para o trabalho, por meio da formação (científica e ético-política) de cidadãos trabalhadores como seres políticos e, também, produtivos, ou seja, que sejam “capazes de compreender a tecnologia como produção do ser social, que estabelece relações sócio-históricas e culturais de poder” – despontando enquanto “processo mediador que relacionada a base cognitiva com a estrutura material da sociedade” (Brasil, 2004, p. 6).

Comportando esta missão e comungando do mesmo nível educacional ao qual pertence o Bacharelado em Administração, o Tecnólogo em Processos Gerenciais é, erroneamente, tido por alguns leigos como o “primo pobre” das graduações do Ensino Superior em Administração no Brasil, basicamente por, ainda, comportar um estigma histórico de uma formação destinada a trabalhadores e especialmente voltada ao mercado de trabalho (à prática profissional), enquanto o Bacharelado seria uma formação para aqueles que desejam prosseguir seus estudos ao nível de pós-graduação, dedicada ao estudo, em profundidade, das teorias da Administração (e ao mundo das ideias). Todavia, ambas são graduações de nível superior (assim como as licenciaturas, também, o são), diferindo apenas em relação às suas propostas e aos seus propósitos. Se comparado ao Bacharelado, o Tecnólogo em Processos Gerenciais



será um curso com menor duração pois, ao invés de contemplar todas as áreas específicas do campo de conhecimento da Administração, abrangerá apenas uma área específica, ou seja, a de Processos Gerenciais (Mello, 2012).

Num contexto no qual cada vez mais as atividades práticas do fazer se simplificam e onde mais complexas se tornam as atividades no gerenciamento e na compreensão dos elementos científicos inseridos na tecnologia, é onde a formação de Tecnólogos em Processos Gerenciais do IFRS está inserida, ou seja, ela carece formar sujeitos que sejam reflexivos e críticos, pois estes desempenharão tanto funções instrumentais como intelectuais, dependendo da ação a ser tomada (Brasil, 2004).

Nas percepções compartilhadas em campo pelos sujeitos entrevistados, a Educação para a Cidadania é percebida como formação ampla, a qual possui duas características distintas, mas essencialmente complementares entre si: i) a educação objetiva – que possibilita ao indivíduo o conhecimento das leis vigentes em sua sociedade, ou seja, dos seus direitos e dos seus deveres enquanto cidadão para poder exercer plenamente sua cidadania; e, ii) a educação subjetiva – que se dá tanto nas instituições escolares como nas não escolares (família, comunidade, redes sociais, grupos e associações, entre outras) e por meio da qual o indivíduo consegue ampliar sua visão de mundo, desenvolver uma consciência crítica e se tornar um agente de mudança social.

Assim, considerando especificamente a percepção dos discentes entrevistados nos Grupos de Foco, a EC é contemplada (ao longo da formação que lhes é oferecida pelo CSTPG no IFRS): parcialmente, no currículo do curso (nas ementas de algumas disciplinas que são oferecidas na matriz curricular); é promovida/incentivada em temas e atividades propostos nas disciplinas, tanto por meio de debates e reflexões (sobre a relação entre teoria e prática ou sobre questões diversas do contexto social) como pela prática educativa desenvolvida pelos docentes (os quais compartilham suas experiências pessoais – profissionais e de vida); não é desenvolvida em meio a Projetos de Pesquisa e Inovação (porque nenhum dos entrevistados participou dessas atividades ao longo de sua formação – configurando um aspecto inexistente nesse meio de formação); e, por fim, é promovida (de maneira muito embrionária) nas Atividades de Extensão, pois estas são poucas e, ainda, há aquelas voltadas tão somente à preparação profissional – conforme foi expressado pelos entrevistados.

Portanto, tendo em mente o *corpus* da pesquisa, é possível afirmar que, sim, é possível haver uma intersecção entre a Educação para a Cidadania e a formação de Administradores.



Entende-se, contudo, que, ainda, são muitos os desafios a serem enfrentados pelas IEs brasileiras na busca de uma formação de Administradores que consiga atender às mais distintas expectativas de diferentes atores envolvidos e que a solução mágica para tantas reivindicações está longe de ser cunhada. Todavia, dentro do possível, este estudo almejou apreciar uma perspectiva concreta que possa ser considerada ao se refletir sobre os caminhos possíveis dentro do Ensino da Administração.

Nesse sentido, pensar a formação de Administradores permeada pela perspectiva da Educação para a Cidadania não seria a fórmula mágica para acabar com todos os males enfrentados por este tipo de ensino mas, sim, poderia contribuir com uma face muito importante do processo educacional: o profissional da Administração (administrador, líder, gestor, empreendedor, dentre outras nomenclaturas) não pode ter sua formação profissional (dentro dos cursos de Administração) apartada da sua condição primária, ou seja, deve ser contemplado enquanto cidadão atuante, como um ser capaz de promover mudança social. Quando se pensa em Educação, nos mais diferentes níveis e áreas de formação, não é possível separar a qualificação para o trabalho do pleno desenvolvimento da pessoa e a sua formação para a cidadania. Essas são premissas que devem andar sempre de mãos dadas.

Sendo assim, ao adotar a perspectiva da Educação para a Cidadania na formação de Administradores, buscar-se-á estimular a reflexão a partir da realidade cotidiana do Administrador, envolvendo sua prática e promovendo a reflexão sobre a teoria estudada. Uma formação profissional que tenha como base a Educação para a Cidadania procurará contemplar, não só o conhecimento das ciências e das tecnologias mas, também, conscientizar o indivíduo perante a sua realidade e o seu papel na sociedade como um todo, formando-o para o exercício da cidadania e para ser um agente ativo de transformação do mundo à sua volta.

Referências bibliográficas

Bauer, M.; Gaskell, G. (org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:

um manual prático. 10. Ed., Petrópolis: Vozes, 2012.

Brasil, Ministério da Educação. Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia. 3. ed. Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=44501cncst-20163edcpdf&category_slug=junho2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 mar. 2019.



Ministério da Educação. Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica: proposta em discussão. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2004.

Brasil, Presidência da República do. Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 22 nov. 2018.

Presidência da República do. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 10 jan. 2019.

Presidência da República do. Constituição da República Federativa do Brasil. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/con1988_05.10.1988/con1988.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

Ciavatta, M.. Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto. Revista Educação e Sociedade, v. 96, Campinas, 2006. p. 911-934. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

Ciavatta, M.; Ramos, M.. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. Revista Brasileira de Educação. v. 17, n. 49, jan./abr., p. 11-37, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S14132478201200010002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 jul. 2015.

Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. Revista Retratos da Escola. Brasília, v. 5, n. 8, jan./jun., p. 27-41, 2011. Disponível em: <www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/download/45/42+&cd=1&hl=ptBR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 20 jan. 2019.

COELHO, F. de S... Educação Superior, Formação de Administradores e Setor Público: um Estudo sobre Administração Pública – em nível de graduação – no Brasil. Escola de Administração de Empresas de São Paulo. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2006. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2488/86594.pdf?sequence=2>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

Cunha, L. A.. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. Rev. Bras. Educ. [online]. n.14, p. 89-107, 2000.

Fischer, T.. Alice através do espelho ou Macunaíma em Campus Papagalli? Mapeando



Rotas de Ensino dos Estudos Organizacionais no Brasil. Revista Organizações e Sociedade. Salvador, v. 10, n. 28, ago./dez, 2003. pp. 47-62.

Administração pública como área de conhecimento e ensino: a trajetória brasileira. Revista de Administração de Empresas. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, out./dez, p. 278-288, 1984.

Flick, U.. *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, 2015.

Freire, Instituto Paulo. Paulo Freire: Patrono da Educação Brasileira. 2014. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/paulo-freire-patrono-da-educacao-brasileira>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

Freire, P.. Política e educação: ensaios. 5. ed., v. 23. São Paulo: Cortez, 2001.

Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática. 25 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

Pedagogia da Esperança. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

Pedagogia do Oprimido. 17 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Virtudes do Educador. Série Folhetos. Belo Horizonte: Vereda Editora, 1982.

Educação e Mudança. 12 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

Educação e Atualidade Brasileira. Recife: Universidade de Recife, 1959.

Gil, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

Godoy, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 3, p. 57-63, 1995. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75901995000200008>>. Acesso em: 12 jun. 2010.

Kerch, Aline Louise. A Formação de Tecnólogos em Processos Gerenciais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul sob a perspectiva da Educação para a Cidadania. 300 f.. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, 2019.

Matias-Pereira, J.. Manual de Metodologia da Pesquisa Científica. São Paulo: Atlas, 2007.

Mello, S. L. de. Guia de orientação profissional do Tecnólogo em determinada área da Administração. Brasília: CFA/CRAS, 2012.

Nicolini A. M.. Qual será o futuro das fábricas de administradores? Revista de Administração de Empresas, vol. 43, n. 2, 2003. p. 44-54.

Oliveira, M. M. de. Como fazer pesquisa qualitativa. 2. ed.. Petrópolis: Vozes, 2008.



Ortigara, C.. Institutos Federais: uma nova concepção de Educação ou Reorganização Administrativa? Anais... In: II Colóquio Nacional – A Produção do Conhecimento em Educação Profissional. IFRN, Natal – RN, 2013.

Pacheco, E.; Rezende, C.. Institutos Federais: um futuro por armar. In: Silva, C.

J. R. (Org.). Institutos Federais, lei n.º 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões. IFRN, Natal – RN, p. 07-11, 2009.

Projeto Memória. Educação e Política: na ótica de Paulo Freire. 2015. Disponível em: <http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/pensamento/03_pensamento_educacao_e_politica.html>. Acesso em: 10 jul. 2019.

Ribeiro, M.. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. Revista Educação e Pesquisa: São Paulo, v.28, n.2, jul./dez., p. 113-128, 2002.

Roesch, S. M. A.. Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

Sampieri, R. H.; Collado, C. F.; Lucio, M. del P. B.. *Metodología de la investigación*. 6. Ed., v. 1, México D.F: McGraw-Hill, 2016.

Severino, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. 23. Ed. rev. e at., São Paulo: Cortez, 2007.

Silva, M. R. da S.. Ensino de Administração: um estudo da Trajetória Curricular do Curso de Graduação. Anais... In: I Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, nov., Recife – PE, 2007.

Sobrinho, M. D.. Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14428:artigos&catid=190:setec&Itemid=874>. Acesso em: 22 jan. 2019.

Takahashi, A. R. W.. Cursos superiores de tecnologia em gestão: reflexões e implicações da expansão de uma (nova) modalidade de ensino superior em administração no Brasil. Revista de Administração Pública. v. 44, n. 2, mar./abr., p. 385-414., Rio de Janeiro, 2010.



A Educação em Direitos Humanos considerada como Política Pública e suas componentes inseridas em projetos de extensão de Universidades Brasileiras

Alanna Laís de Assis
Artur Felipe de Melo
Marco Aurélio da Silva

Resumo

A educação exerce papel substancial na formação do indivíduo, sobretudo quando conciliada aos direitos humanos, e assim se revela transformadora. O trabalho em tela objetiva tratar da temática de EDH, elucidando tal conceito, abordado como política pública educacional quando inserida na educação superior, com enfoque na seara das ciências jurídicas, bem como a possibilidade de mudança na perspectiva social através daquela. Ademais, o referido tema enfrenta obstáculos em sua disseminação, haja vista que a discussão no cenário brasileiro há muito vem sendo desprestigiada, inclusive no âmbito acadêmico. Por isso se torna cada vez mais necessário tal debate com vistas a esclarecer e fortalecer uma educação voltada para formação do indivíduo em uma cultura de paz, através de suas variadas iniciativas, por exemplo a mediação como mecanismo de solução de conflitos e projetos de extensão universitária. Estes cujo presente trabalho estuda e vale-se como metodologia mediante a análise de suas atividades no cenário brasileiro tendo como recorte o estado de Pernambuco. Outrossim, para conferir sustentação teórica ao presente texto faz-se necessária a utilização da respectiva literatura, em especial, de autores como Aida Monteiro e Celma Tavares, Vera Maria Candau e Leonardo Secchi. Portanto, dada a importância temática e considerando a abordagem utilizada, pode-se concluir que os projetos de extensão universitária com elementos de direitos humanos, no cenário atual, representam uma saída inovadora e eficaz para consolidação de políticas educacionais que contribuem significativamente para a construção de uma cultura de paz pautada no respeito aos direitos fundamentais.

Palavras-chaves: educação, universidades, política pública, edh. extensão.

Introdução

O artigo em questão visa discutir a Educação em Direitos Humanos (EDH) de modo a ser implementada através de políticas públicas. Sobretudo busca-se verificar o âmbito de incidência da EDH e suas peculiaridades quando da atuação das Casas de Justiça



e Cidadania instaladas pelo Tribunal de Justiça do Estado de Pernambuco (TJPE) e mantidas em parceria com as instituições de ensino superior (IES), que atuam através de projetos de extensão com profissionais habilitados contando com a participação dos estudantes da graduação, cujas unidades multifuncionais serão abordadas e destrinchadas mais adiante. O enfoque do presente trabalho perpassa pela análise de como os direitos humanos são abordados pelas instituições, estudados e vivenciados pelos alunos, em especial por aqueles que se voluntariam para participar dos projetos de extensão propiciados pela universidade em que estudam. Os projetos em questão tratam de uma forma ou de outra de direitos fundamentais, cuja necessidade da sociedade é manifesta, visando fomentar a disseminação da cultura de paz. A relevância da implementação da EDH se origina a partir da necessidade de consolidar uma política pública educacional dinâmica e plural, pautada num modelo com diretrizes que sigam comprometidas com a formação do estudante em uma cultura de paz, extirpando lógicas tradicionais e modelos arcaicos, que não atendam à tríade do ensino superior, que notadamente é o ensino, a pesquisa e a extensão. Tudo isso com escopo de contribuir diretamente para o processo de transformação social, através dos serviços prestados à sociedade e que indiretamente colaboram com a formação humanística, alicerçada nos Direitos Humanos, com fito de inseriros futuros profissionais em suas atividades junto à sociedade.

A partir desse cenário, se pode vislumbrar a importância e a abrangência da EDH, inclusive em lugares onde, inicialmente, não se projeta a sua existência. É justamente por isso que, por vezes, até mesmo projetos que não abordam expressamente o viés ou metodologias de EDH acabam por adotá-la em sua atuação diária e/ou em suas diretrizes, dada a essencialidade da discussão e da implementação.

Ademais, vale salientar que em se tratando de política pública, *a priori*, há uma tendência em pressupor que apenas o Estado, compreendido enquanto Poder Executivo, é capaz de prover políticas públicas que consigam fomentar os direitos e garantias inerentes à cidadania, além de estimular a educação necessária para os profissionais que estão sendo formados na área. Todavia, é importante destacar a atuação primorosa desempenhada pelo Poder Judiciário, que por sua vez, nos últimos anos, vem prestando valoroso serviço na promoção de políticas públicas destinadas aos cidadãos.

Por iniciativa do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), acolhida com empenho pelo Poder Judiciário em 16 (dezesesseis) dos estados da Federação, foi traçada a análise na experiência do Tribunal de Justiça do Estado de Pernambuco (TJPE) através de uma



resolução, na qual foram estabelecidas as diretrizes e implantadas as denominadas Casas de Justiça e Cidadania, fato este que é de grande valia e deve ser reconhecido pela sociedade.

Esclarece ainda, que as unidades funcionam vinculadas à jurisdição local com atuação dinâmica e polivalente contando ainda com o auxílio de outras entidades e órgãos, sobretudo as universidades. Tudo isso tende a corroborar com a disseminação de políticas públicas relevantes e a mitigação de problemas de cunho social.

A importância de entidades como estas se revela, uma vez que possuem em sua essência a finalidade precípua de aproximar o cidadão do Judiciário a fim de conferir direitos e garantias fundamentais. Além de, paralelamente, exercer verdadeira função educativa, nos moldes da EDH, através de parcerias com cursos acadêmicos, como o das ciências sociais aplicadas, qual seja o curso de Direito, contando com o auxílio e participação dos estudantes da graduação. É justamente nesse aspecto que os projetos de extensão se traduzem como ferramentas salutares na disseminação e no aprimoramento da política pública em questão, sob a perspectiva da EDH. De modo que são fundamentais no que diz respeito a corroborar para a transformação social, não só dos envolvidos, mas da sociedade como um todo.

A Acepção da Educação em Direitos Humanos (EDH)

Em primeira análise é importante manejar com os conceitos que compõem a Educação em Direitos Humanos (EDH), dentre eles há uma notória relação de interdependência entre a educação, propriamente dita, e a amplitude dos direitos humanos, dada a importância da junção dessas temáticas para a formação dos graduandos e futuros profissionais.

Os Direitos Humanos são os direitos e liberdades básicas inerentes a todo e qualquer ser humano que devem ser respeitados independentemente de raça, cor, religião, etnia, idioma, ou qualquer outra circunstância que possa diferenciar os seres humanos, de modo individual ou coletivo. Sabe-se que o direito à educação em si já reflete um direito humano essencial, assegurado na Constituição Federal de 1988, para o desenvolvimento humano. Por outro lado, a EDH vai além e se preocupa em formatar diretrizes em que a educação prestada aos estudantes em todos os níveis possam contemplar, ainda que de modo transversal, assuntos e temáticas que integrem os eixos de discussão sobre os Direitos Humanos.



Na tentativa de conceituar tal temática coube observar uma reflexão trazida pelo Ministério da Educação:

A Educação em Direitos Humanos estimula os atores sociais [...] “a refletirem sobre suas próprias condições de vida, os processos históricos em que estão inseridos e o papel que desempenham na sociedade”, tendo em vista ampliar a capacidade das pessoas na identificação da violação de direitos e [...] “exigir sua apuração e reparação. O empoderamento dos grupos sociais exige conhecimento experimentado sobre os mecanismos e instrumentos de promoção, proteção, defesa e reparação dos Direitos Humanos”. (Brasil/SDH/MEC/MJ, 2003/2006, p.44)

Por se tratar de um conceito amplo deve-se tomar por base documentos devidamente reconhecidos, como o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2004), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil/SDH/MEC/MJ, 2003/2006) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (CNE/MEC, 2012). Visando entender do melhor modo possível esse elo imprescindível existente entre a Educação e os Direitos Humanos, o qual deve abarcar toda a sociedade.

A aplicação da EDH deve seguir metodologias que estimulem a ampla participação dos indivíduos, de modo a possibilitar debates e contraposições de ideias, além de dar margem para o melhor entendimento de sua aplicabilidade no mundo real. Nesse sentido, a EDH busca viabilizar o desenvolvimento do pensamento crítico assim como paralelamente preparar os participantes para o trabalho em conjunto, com a comunidade, habilitando-os para repassar seus conhecimentos e experiências ao maior número de pessoas possíveis.

A Educação em Direitos Humanos envolve muitos aspectos da vida em sociedade. Mas na tentativa de simplificar, pode-se dizer que é uma forma de fazer com que os direitos e conseqüentemente os deveres sejam aprendidos e utilizados na promoção, proteção e defesa dos Direitos Humanos por todos os grupos sociais.

Ademais, vale salientar que a responsabilidade em prover educação não se limita ao Poder Público, devendo ser aderida por todos, a fim de corroborar para que esse direito seja assegurado, proporcionando o desenvolvimento do país e a possibilidade real do exercício da cidadania.



Os Benefícios Angariados pela Sociedade em Virtude da Promoção de Políticas Públicas que Contemplem a EDH

Inicialmente, cumpre esclarecer que a política pública em sua essência busca enfrentar e solucionar um problema de ordem pública. Assim, impreterivelmente, deve possuir dois elementos fundamentais que são: a intencionalidade pública e uma resposta efetiva ao problema público; ou seja, a razão para o estabelecimento de uma política pública é que esta possa solucionar um problema percebido como coletivamente relevante pelo ente público (Secchi, 2011, p. 02).

Ademais, ao se analisar o retrospecto brasileiro em relação a políticas voltadas para defesa dos Direitos Humanos se observa que o Brasil faz parte do Sistema de Direitos Humanos das Nações Unidas, o que em termos práticos reflete na postura adotada pelo país em ratificar variados tratados e convenções internacionais. Ante essa conjuntura, ao longo da história, o Estado brasileiro vem assumindo obrigações de modo direto ou oblíquo de respeitar, defender e promover os Direitos Humanos no âmbito nacional.

À título de exemplo, em 2011 foi aprovada a Resolução nº 66/137, a qual originou a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (ONU, 2011), que em linhas gerais passou a estabelecer que todos os cidadãos tenham acesso a seus Direitos Humanos e liberdades fundamentais e possam exercê-los.

Na esteira do aprovado pela ONU, o Brasil além de referendar os Planos Mundiais tratou de instituir o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) que, em síntese "constitui num instrumento orientador e fomentador das

ações educativas. Tem entre seus objetivos orientar políticas educacionais dirigidas ao respeito aos direitos humanos e enfatizar o papel destes direitos no desenvolvimento nacional" (Silva e Tavares, 2011, p. 18).

O Plano prevê dentre outras coisas a disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social, com vistas à democratização dos saberes na sociedade civil. Na realidade ao passo que tais as medidas são incorporadas e efetivadas pelo Estado transformam-se em políticas públicas universais (Brasil, PNEDH, 2013).

Nesse diapasão, ante o cenário mundial se torna imprescindível para o Brasil objetivando efetivar os compromissos firmados internacionalmente venha a instituir políticas públicas pautadas em Planos Mundiais e Nacionais de EDH que possam preencher a maior quantidade de lacunas deficitárias possíveis.



Por tudo isso, resta evidente a necessidade da discussão a fim de apontar a importância de tratar a EDH como política pública com fito de fomentar a construção de uma plataforma dinâmica e sustentável pautada no respeito aos Direitos Humanos e de modo a favorecer a criação de uma cultura de paz.

Ora, as políticas públicas pressupõem ações ativas e permanentes por parte do Estado, de modo a atender e mitigar as demandas da sociedade que por sua vez apresentam problemas das mais diversas naturezas. Nesse sentido, é importante valer-se da literatura que versa sobre o conceito de políticas públicas:

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (Souza, 2003, p. 13).

Assim, temos que em linhas gerais as políticas públicas constituem um conjunto de ações imprimidas pelo Estado com vistas a produzir impactos esperados na sociedade.

Insta salientar, que embora à primeira vista, ao tratar de política pública se remete ao Poder Executivo, nada impede que como no caso em análise o Poder Judiciário implemente políticas públicas em consonância a necessidade sinalizada.

Educação em Direitos Humanos como Ferramenta de Transformação Social e de Formação Acadêmica dos Estudantes das Ciências Sociais Aplicadas

De acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), devem ser abrangidas questões ligadas à educação formal, à escola de modo geral, aos procedimentos pedagógicos utilizados, e aos instrumentos necessários para que concretize a EDH com base em preceitos de respeito, valorização, solidariedade e formação cidadã daqueles que se envolvem, quer sejam formadores ou alunos.

Ainda no que diz respeito ao PNEDH, temos um conceito tão atual que está diretamente atrelado à educação, qual seja, o empoderamento. Assim sendo, o indivíduo passa a empoderar-se a partir do momento em que está ciente de seus direitos e, principalmente, sobre como agir para assegurar o exercício deles. Já em um aspecto mais amplo, a sociedade composta por civis conscientes de seus direitos está apta a formar cidadãos capazes de refletir sobre a vida e o papel que desempenham na



sociedade.

Com a EDH no ensino superior, se busca além de educar a respeito dos próprios Direitos Humanos, atuar de modo transversal e interdisciplinar, a fim de propiciar uma relação dialógica entre teoria e prática, entre as garantias fundamentais e o exercício dos direitos.

É importante destacar que o tema em questão, apesar de desconhecido por muitos, já foi pauta na Assembleia Geral da ONU que, por sua vez, aprovou o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos que busca alavancar a implementação de programas de Educação em Direitos Humanos por todo o globo, em variadas esferas.

Seguindo o disposto do PMEDH em sua 2ª fase há uma nítida busca em priorizar o alcance das diretrizes de EDH no âmbito do ensino superior e à formação em Direitos Humanos para professores, servidores públicos e etc. (UNESCO, 2012)

Nesse diapasão, vale ressaltar a necessidade de se educar em obediência aos parâmetros postos pela EDH, como corrobora o Instituto Nacional de Direitos Humanos do Chile, a seguir:

Formación Ciudadana es un espacio que permite trabajar, en cualquier nivel educacional, una reflexión que apunta a cumplir con los objetivos de “promover la comprensión y análisis del concepto de ciudadanía y los derechos y deberes asociados a ella, entendidos éstos en el marco de una república democrática, con el propósito de formar una ciudadanía activa en el ejercicio y cumplimiento de estos derechos y deberes; Fomentar en los estudiantes el ejercicio de una ciudadanía crítica, responsable, respetuosa, abierta y creativa (INDH, 2019, p.12)

Consciente da necessidade de difundir o conhecimento dos direitos e proporcionar um maior empoderamento da sociedade, como um todo, coube ao Estado brasileiro através do CNJ (Conselho Nacional de Justiça) incentivar a adoção do projeto das Casas de Justiça e Cidadania pelos Tribunais Estaduais. No cenário do estado de Pernambuco, houve um apoio massivo por parte das universidades que firmaram convênio com o TJPE a fim de disseminar o referido projeto.

A fim de viabilizar a implementação e o funcionamento das unidades, as universidades passaram a adotar a política de reunir no mesmo ambiente os seus núcleos de práticas jurídicas atrelados às Casas de Justiça e Cidadania. Também são disponibilizados projetos de extensão de diversas áreas do conhecimento que logo são aderidos pelos universitários que passam a compor o corpo discente e concretizam os ideais



defendidos pela EDH que se encontram alinhados à iniciativa das referidas unidades.

Cabe apontar que nos projetos de extensão há a possibilidade de que os alunos apliquem na prática toda teoria que possuem a disposição no âmbito das salas de aula e em atividades complementares. Vale ressaltar, que os projetos vão além porque além de conferir aprendizados aos estudantes, acarretam grandes melhorias para a sociedade e a todos os envolvidos, com os serviços prestados. Sejam nas orientações, nos atendimentos, nos serviços de apoio, nas ações sociais, todas as atividades desempenhadas pelos estudantes e pela equipe multidisciplinar contam com o viés permissivo ao exercício da cidadania.

Acerca das Atividades Realizadas nas Casas de Justiça e Cidadania do TJPE em Parceria com as Universidades Pernambucanas e suas Contribuições para a Educação em Direitos Humanos

Primordialmente, é preciso pormenorizar as diretrizes que fixam as atribuições das Casas de Justiça e Cidadania do Estado de Pernambuco, regidas pelo TJPE. A iniciativa da Casa de Justiça e Cidadania teve início com a promulgação da Resolução nº 222 de 04/07/2007 que instituiu, no âmbito do TJPE, o projeto que vem se ramificando e galgando espaço dentro do Estado.

Vale salientar, que em linhas gerais, apesar de ser uma entidade atrelada ao órgão do Judiciário, há uma perspectiva voltada à aproximação do Estado em relação à sociedade, objetivando tutelar e promover o fortalecimento dos direitos fundamentais dos indivíduos, sobretudo no que se refere ao acesso à justiça.

Paralelo a isso, cabe avaliar que a maioria das Casas de Justiça e Cidadania inauguradas funcionam em parceria com universidades, as quais através dos corpos docente e discente ficam responsáveis por gerir e desempenhar as atividades essenciais da unidade.

No estado de Pernambuco atualmente existem 07 (sete) unidades de Casas de Justiça e Cidadania, sendo 03 (três) delas mantidas em parceria com Universidades que possuem Curso de Direito na grade curricular. Dentre as 03 (três) unidades, existe uma na capital do estado que é mantida pela Faculdade de Olinda (Focca) desde 2015, outra na zona da mata mantida pela FACOL situada em Vitória de Santo Antão desde 2018 e a última, recém inaugurada no ano de 2019, em parceria com o Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES-UNITA), na zona agreste, interior do estado de Pernambuco.



Frise-se que as 03 (três) unidades elencadas, possuem a particularidade de serem parcerias firmadas entre o TJPE e as universidades realizando uma espécie de PPP (Parceria Público Privada) pautada numa relação de ganhos recíprocos. Na realidade, vislumbra-se uma permuta entre o Tribunal que com essa política pública estimula métodos alternativos de justiça (sistema multiportas), ao passo que as universidades oferecem um diferencial aos estudantes da graduação.

Sendo assim, nesse contexto, os estudantes universitários do curso de Direito atuam através dos projetos de extensão em atividades de mediação de conflitos, conciliação e orientação jurídica, bem como a prestação de informações atinentes aos direitos da população, e, notadamente, acabam por constituir verdadeiros elementos formadores da EDH.

Quanto ao papel dessas unidades, cumpre esclarecer que a já referida resolução do Tribunal em seu art. 7º, inciso IV, alínea d, estabelece que é competência da Coordenadoria Geral implantar as Casas de Justiça e Cidadania com o intuito de: "oferecer capacitação profissional, educação, e inserção social, informações sobre serviços públicos, conhecimento sobre cidadania, direito, saúde, assistência judiciária voluntária e mecanismos para a solução de conflitos." (Pernambuco, 2007, p.04)

Nessa esteira, baseado nos pressupostos da EDH, nota-se que o escopo dessas unidades, as quais possuem verdadeira natureza de política pública, se reveste de uma formação humanística dos profissionais que certamente se habilitam para atuarem no concepção e concretização de uma cultura no direito brasileiro, cada vez mais conciliatória e pacífica, seguindo as matrizes da cultura de paz.

Em consonância com o que ocorre nas unidades de Casa de Justiça e Cidadania a literatura assegura que:

"O importante na educação em Direitos Humanos é ter clareza do que se pretende atingir e construir estratégias metodológicas coerentes com a visão que assumamos, privilegiando a atividade e participação dos sujeitos envolvidos no processo. Trata-se de educar em Direitos Humanos, isto é, propiciar experiências em que se vivenciem os Direitos Humanos." (Candau, 2013, p. 64)

Oportuno recordar também, a existência das necessidades de as IES irem além das exigências formais estabelecidas pelo Ministério da Educação e afins, sendo valorosa a intervenção e serviço público prestado através da aproximação com os mais variados segmentos sociais. Nesse contexto, mostra-se salutar que nas atividades de extensão



universitária ocorra a inserção dos Direitos Humanos de modo transversal, que por conseguinte acabam realçando o compromisso tanto das universidades mantenedoras das Casas de Justiça e Cidadania, quanto do TJPE que fortalece sua postura de promover e a defender tais pautas, na medida em que formam estudantes nessa seara e atendem

a demanda comunitária.

Em derradeiro, temos que as Casas de Justiça e Cidadania, malgrado terem sido idealizadas para atuarem precipuamente no âmbito social e jurídico em suas atividades diárias, quando implementadas em conjunto com as faculdades de direito, acabam por estarem imbuídas de elementos referendados pela EDH.

Diante disso, se de um lado efetivam políticas públicas educacionais planejadas a níveis mundial e nacional, por outro mitigam os problemas relacionados aos direitos fundamentais e necessidades básicas da sociedade.

Considerações Finais

Ante o exposto, é visível que os Direitos Humanos são matéria fundamental e que necessitam de maiores discussões, para possibilitar uma verdadeira difusão da temática entre todos os grupos sociais, de modo que a sociedade entenda a sua magnitude e importância.

Apesar da relevância, a Educação e os Direitos Humanos se tornam palpáveis quando inseridos na realidade sociedade. De modo que, através das políticas públicas unidas à projetos de extensão como o que foi analisado, acabam por tornar exitosas as ações implementadas, as quais buscam, claramente, trazer a sociedade, que por vezes está na margem, para junto do conhecimento de seus direitos e deveres.

As práticas pedagógicas que andam junto com a EDH, tornam o ensino mais plural e dinâmico aos estudantes tornando-os mais críticos e conhecedores dos instrumentos de mudança social. Agindo como atores para que essas mudanças possam ocorrer, os alunos colocam em prática atividades que contribuirão para o seu desenvolvimento profissional, bem como para a promoção da igualdade e da proteção dos direitos dos cidadãos.

A partir das exposições trazidas, dos projetos pesquisados e das análises bibliográficas realizadas, resta nítido que a EDH alinhada às políticas públicas delineadas referenda um mecanismo eficaz de educação, uma vez que acarreta a disseminação dos Direitos Humanos e realiza um valioso serviço social, além de tornar cada vez mais praticáveis



valores como o respeito, a moralidade e a solidariedade, e que por fim propagam a cidadania entre todos.

Referências

Brasil, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (2013). *Educação em Direitos humanos: Diretrizes Nacionais*. Brasília: SDH/PR.

Brasil. Ministério da Educação (2012). Parecer CNE/CP n.8/2012. Dispõe sobre as diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/conferencias/12a-conferencia-nacional-de-direitoshumanos>>.

Candau, Vera; Sacavino, Susana (2013). Educação em direitos humanos e formação de educadores. Educação (Porto Alegre, impresso), v.36, n.1, p. 59-66, jan./abr.

INDH (2019). 8 Preguntas Claves para Educar sobre Derechos Humanos en Contexto de Crisis. Disponível em: <<https://www.indh.cl/indh-presenta-orientaciones-para-educar-en-ddhh-en-contextos-de-crisis/>>.

Pernambuco, Tribunal de Justiça do Estado de Pernambuco (2007). Resolução n. 222 de 04/07/2007. Disponível em <http://www.tjpe.jus.br/noticias/comSY/arquivos/2012_02_02_Resolu%C3%A7%C3%A3o%C2%BA%20222%20%20atualizada%20pela%20res%20287.pdf>.

Secchi, Leonardo (2011). Políticas Públicas - Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos. São Paulo: Cengage Learning Edições Ltda.

Silva, Aida; Tavares, Celma (2011). A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - v. 27, n.1, p. 13-24, jan/abr.

Souza, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. Caderno CRH, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

Unesco (2012). Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Plano de Ação: Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos – Segunda Fase*. Brasília.



A formação dos engenheiros eletricistas do cefet-mg e os desafios da formação humanista e crítica

Rosa Mislana

Resumo

Segundo o Conselho Nacional de Educação do Brasil, a formação do engenheiro deve ser também humanista e crítica, capacitando-o a identificar e a resolver problemas, visando atender às demandas da sociedade. O estágio supervisionado, que acontece no final do curso, é um momento privilegiado da formação, quando os estagiários devem aplicar e aprimorar seus conhecimentos e habilidades junto às empresas, e de aferição destas capacidades, objetivo deste estudo. Em um mundo do trabalho cada vez mais competitivo e excludente e uma sociedade marcada pela crescente miséria e desigualdade social, a formação humanista e crítica se faz presente na atuação dos estagiários? Durante um semestre, 45 alunos do curso de engenharia elétrica do CEFET-MG expuseram e exemplificaram para os seus colegas e pesquisadores sua atuação nos estágios que, segundo eles próprios, demonstram suas capacidades: identificam teórica, técnica e cientificamente as atividades da empresa; aprendem rapidamente a executar as tarefas; superam dificuldades; se antecipam aos problemas; são proativos, criativos e trabalham em equipe; têm o sentido de urgência, habilidades de gestão e comportamentais. Observa-se, todavia, que as capacidades que afirmam possuir atendem prioritariamente aos próprios interesses (empregabilidade e mobilidade profissional) e aos das empresas (competividade e crescimento). E, ainda, que eles compartilham os valores do mercado, a realidade social lhes parece distante e naturalizada. De certo, a atuação dos estagiários não é construída apenas no curso, mas este pode não conferir relevância à formação humana, crítica e socialmente comprometida.

Palavras chave: Estágio supervisionado; Formação do engenheiro; Formação humana e crítica; Capacidades do engenheiro eletricista.

Introdução

O estágio supervisionado na universidade brasileira é obrigatório e busca articular o ensino teórico/prático por ela oferecido em suas salas de aula e laboratórios e a experiência oferecida pelo mundo do trabalho, na forma de participação na resolução de problemas reais encontrados pelas empresas e outras organizações assemelhadas.



Tutorados por profissionais da área e acompanhados pelos professores de suas instituições de ensino, os estagiários podem testar, aplicar e aprimorar seus conhecimentos e habilidades. Encontra-se aí uma fórmula antiga de formação profissional assegurada pelas escolas e não apenas nos cursos de engenharia.

A estrutura curricular dos cursos de engenharia, assim como de outros cursos superiores e mesmo técnicos, mantém, ao lado de disciplinas básicas e técnicas, disciplinas das áreas de humanas, sociais e filosóficas, tais como psicologia, sociologia e filosofia. Tais disciplinas, ainda que ofertadas numa carga horária bem inferior às das demais disciplinas básicas e técnicas, seriam as responsáveis pela formação humanística dos jovens futuros engenheiros, assim como bem determina o Conselho Nacional de Educação – CNE. Segundo este órgão governamental a formação do engenheiro deve ser humanista e crítica, capacitando-o a identificar e a resolver problemas, visando atender às demandas da sociedade.

Está, portanto, explicitada a preocupação deste organismo no sentido de que, na formação do engenheiro e no seu exercício profissional, o domínio de habilidades técnicas não se sobreponha à sua responsabilidade social e humana.

Problemática

Formação Humanista e Crítica de Engenheiros

Em um mundo cada vez mais complexo, seja social, econômica, política ou culturalmente é compreensível a preocupação do Conselho Nacional de Educação – CNE brasileiro quanto à formação dos engenheiros, profissionais que vivem quotidianamente as rápidas e inúmeras mudanças sofridas pelo mundo do trabalho com o desenvolvimento mundial de novos produtos, serviços, meios de comunicação e processos.

Mas a teoria na prática parece ser bem diferente, pelo menos se tomarmos como referência pesquisa realizada por Boina, 2011, no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG que mostra muito claramente que as disciplinas que deveriam fortalecer a dimensão humanística da formação dos jovens futuros engenheiros do CEFET-MG não apenas têm uma carga horária inferior às das outras áreas, como era de se esperar, mas não têm o reconhecimento adequado dos alunos, dos professores e da coordenação do curso. Todos eles acreditam que as disciplinas possam contribuir para uma formação mais completa e humanística dos futuros engenheiros, todavia, os alunos não veem como isso possa acontecer e os



professores e coordenadores as veem no currículo muito mais pelo fato de serem obrigatórias.

Os professores das referidas disciplinas podem ser também responsáveis pelo descrédito delas junto à comunidade acadêmica. A pesquisa mostra que eles oferecem o curso de sociologia de forma completamente teórica e com a mesma referência bibliográfica clássica oferecida nos cursos superiores de ciências sociais, ou seja, não contextualizado com a realidade do mundo da engenharia, o que pode explicar a dificuldade dos alunos em articular os problemas da engenharia e seu contexto político e social com as bases teóricas sociológicas que lhe são oferecidas.

Não se pode, contudo, creditar apenas às disciplinas das áreas de humanas e sociais a responsabilidade pela formação humanista e crítica dos futuros engenheiros, como estabelece o CNE. De certo, a família ou o grupo social no qual se encontra inserido o futuro engenheiro pode ser uma referência importante neste sentido, além, e muito especialmente, do papel que exerce os seus professores na sua formação, inclusive os do curso de engenharia. Nestes casos, as diversas relações estabelecidas pelo jovem futuro engenheiro podem se restringir a uma leitura limitada dos fenômenos sociais e humanos que os cercam. Carente da compreensão e da explicação que oferecem as teorias sociológicas sobre os fenômenos sociais, políticos e mesmo humanos, ele poderia se tornar refém da opinião, um importante obstáculo epistemológico, como remarca Bachelard (2001), no desenvolvimento do seu espírito científico e da produção do conhecimento.

Tarefa difícil, contudo, é detectar no estagiário se o seu comportamento apresentado no exercício de suas atividades na empresa se deve à escola, a seus professores, à sua família ou ao seu grupo social. É muito possível, também, que esse comportamento seja adquirido no próprio estágio a partir dos relacionamentos aí estabelecidos, em especial com os tutores, o que dá uma especial relevância ao estágio. Muito seguramente se deve a tudo isso, talvez mais a um do que a outro, todavia o mais interessante seria perguntarmos se em um mundo do trabalho cada vez mais competitivo e excludente e em uma sociedade marcada pela crescente miséria e desigualdade social, a formação humanista e crítica se faz presente na atuação dos/as estagiários/as?

A questão expõe muito nitidamente uma preocupação e mesmo um entendimento sobre uma formação cidadã do engenheiro, uma formação para além de técnica, que seja social e humanamente comprometida com o outro, com o meio ambiente e o futuro do planeta. Essa formação pode ser depreendida do próprio entendimento do CNE, que



nos conduz ao entendimento de que as atitudes dos engenheiros expressas na posse de um saber ser são fundamentais. Não se trata aqui, portanto, de se questionar sobre uma formação que atenda ao mercado que se defronta permanentemente a mudanças que exigem também que novas atitudes do trabalhador sejam desenvolvidas para responder a essas demandas, relacionadas à flexibilização dos processos produtivos e das relações de trabalho, ainda que elas possam ser consideradas importantes no contexto competitivo da sociedade capitalista. Tanto a questão proposta quanto a questão não proposta tratam, em última instância, do saber ser do trabalhador, em outras palavras, de uma dimensão subjetiva da ação do trabalhador até então não reconhecida no modelo da qualificação, cuja inspiração taylorista não abria espaço para tal, mas reclamada pelo modelo das competências, cujos estudos mostram oscilar entre atender os interesses dos trabalhadores e os dos empregadores.

Ainda que essa subjetividade não fosse desconhecida da sociologia do trabalho (Naville, 1956) ela ganha relevância com a emergência do modelo das competências que coloca em questão as relações de trabalho na indústria siderúrgica francesa e força o conhecido *Accord sur la Conduite de l'Activité Professionnelle ACAAP* – 2000, assinado em 1990. A academia contribui com o debate em torno desta nova noção ao acrescentar ao saber e ao saber-fazer, que definiam a qualificação, o saber ser que passou a marcar o modelo das competências. Assim, enquanto os saberes da qualificação (saber e saber-fazer) são identificados com o conteúdo da formação, o saber da competência (saber ser) se identifica com a mobilização dos demais saberes. Esta é a discussão que se coloca no interior do debate, hoje, sobre a formação em engenharia, que visa como ponto de partida não centrar a formação nos conteúdos presentes nos currículos, mas na capacidade do futuro engenheiro de mobilizar os saberes para responder às situações problemas. O saber ser, contudo, permite uma ampla leitura e mesmo contraditória do que poderia ser.

O Saber Ser

Muito embora a preocupação com a formação humanística não seja nova ou até mesmo seja em muito anterior à resolução do CNE, e pode mesmo ser localizada em Paulo Freire (2009) ao se referir à dimensão humana na formação, ela vai ao encontro do que se convencionou chamar de saber ser ou saberes sociais que ganhou maior visibilidade com a emergência dos debates polarizados e muitas vezes acalorados sobre as competências que tem lugar na academia a partir do final do século passado.



Ao saber e ao saber-fazer, marcas do modelo da qualificação que balizaram a formação profissional durante décadas em grande parte do mundo, acrescenta-se, a partir dos estudos das competências, o saber ser como sendo um saber importante para responder às novas demandas do mundo do trabalho cujos sistemas de produção se desestabilizaram a partir dos anos 1970 com o surgimento de novas tecnologias e novos modelos organizacionais de controle dos processos de produção e do trabalho, inclusive com o choque do petróleo que marcou esta década com importantes repercussões econômicas. E, registre-se, a incapacidade do modelo da qualificação de responder às mudanças em curso, inclusive as sociais (Dugué, 2004).

A flexibilização da produção e das relações de trabalho ocupou, em grande parte, o lugar da rigidez taylorista da produção; a competência ocupou, em grande parte o lugar da rigidez da qualificação, questões que colocaram em xeque os direitos dos trabalhadores duramente conseguidos.

O saber ser na leitura do mundo do capital passou a ser a capacidade do trabalhador de identificar e responder a situações fazendo uso de sua subjetividade, mas evidentemente comprometida com os interesses da produção. A leitura dos trabalhadores vai muito além e reclama a justa remuneração da sua subjetividade aplicada ao trabalho, até então não remunerada, mas, sobretudo, não esvazia o saber ser da sua dimensão humana e social, assim como registra o CNE.

Metodologia

A pesquisa foi realizada durante o 1º semestre de 2018 com 45 discentes do curso da Engenharia Elétrica no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, CEFET-MG, matriculados na disciplina “Prática de Estágio Supervisionado”. Como critério de inclusão na pesquisa os discentes deveriam já ter concluído ou estarem no processo de realização do estágio.

Os dados utilizados foram coletados em sala de aula da referida disciplina, quando cada um dos discentes/estagiários apresentou sua prática de estágio. Ao final de cada apresentação eles foram questionados pelos pesquisadores e a cada resposta surgiram novas questões estabelecendo-se um diálogo entre o discente/estagiário e o pesquisador, mas que teve, também, a participação dos demais colegas da sala de aula. As apresentações, assim como os questionamentos e, portanto, o diálogo que se estabeleceu entre as partes foi gravado pelos pesquisadores cujo total do tempo é de 40 horas.



As gravações permitiram coletar de cada exposição, questionamentos e diálogos os dados que foram posteriormente agrupados em categorias para compor a compreensão dos autores sobre a presença ou não da formação humanista e crítica que deve, em princípio, fazer parte da formação oferecida pela faculdade de engenharia na atuação dos discentes/estagiários/as?

Resultados e discussões

Os dados coletados não mostram questionamentos ou uma preocupação dos discentes/estagiários no exercício de suas atividades nas empresas onde realizam o estágio com questões de ordem humanista, de compromisso ou responsabilidade frente ao social e ao meio ambiente.

O estágio representa para eles a oportunidade de aprimoramento dos conteúdos teóricos adquiridos na universidade não sendo relevante para o aprofundamento do caráter transversal do eixo da engenharia na sua formação humanista e crítica.

Não se observou, portanto, questionamentos sobre o compromisso da engenharia com a transformação social.

Uma ausência de comportamento crítico, neste sentido, é registrada, o que não significa que não exista, mas tão simplesmente que não foi observado durante a pesquisa. Os discentes/estagiários centraram suas exposições muito mais no caráter técnico do trabalho desenvolvido nas empresas, o que, de alguma forma, vai de par com a pesquisa de Boina, 2011, que mostra que a formação deles está mais centrada nos aspectos técnicos em detrimento da humana e social. O comportamento crítico, ainda que não se possa determinar em que espaços sociais e humanos foi construído, existe, sim, mas sugere ser seletivo.

Assim, críticas dos discentes/estagiários recaem de forma bastante contundente sobre a faculdade e seus professores e isso se dá porque eles fazem uma comparação imediata entre o que ensina a faculdade, ou o que se encontra na sua grade curricular, e o que demanda o mercado de trabalho.

Eles consideraram que o conhecimento teórico/técnico adquirido no curso de engenharia é, em muitos aspectos, insuficiente para desenvolver as atividades demandadas pelas empresas e creditam essa insuficiência ao fato da faculdade focar muito mais nas pesquisas acadêmicas do que propriamente nas demandas do mercado de trabalho:



O CEFET já foi referência no mercado de trabalho por fazer uma conexão direta entre a teoria e a prática. Hoje a instituição está quase totalmente voltada à pesquisa e já não mais atribui vantagens aos alunos em relação aos de outras faculdades, em termos de preparação para o mercado de trabalho. (Aluno 9, 24 anos)

Insistindo nas críticas, foi recorrente na fala dos discentes/estagiários que não existe uma efetiva comunicação entre o conhecimento ensinado na universidade e a demanda do mercado de trabalho.

[...] acredito que especializações são necessárias para o mercado de trabalho. O curso deixa a desejar em alguns eixos da engenharia. Acredito que algumas disciplinas ofertadas como optativas e em semestres alternados fizeram falta. (Aluno 2, 22 anos)

Eles reclamam que as disciplinas oferecidas pelo curso estão muitas vezes desatualizadas em relação às demandas do mercado de trabalho e propõem, por exemplo, “Ofertar optativas atualizadas com o mercado, laboratórios com mais foco nas práticas...” (Aluna10, 28 anos).

As críticas são direcionadas para a falta de disciplinas que lhes proporcionariam uma melhor empregabilidade e um diferencial para inserção no mercado de trabalho. Na visão dos discentes/estagiários o currículo do curso deveria se adaptar segundo a ótica do perfil profissional exigido pelo mercado de trabalho.

O currículo de disciplinas obrigatórias deveria ser mais objetivo e restrito ao essencial que todo engenheiro eletricista deve saber. A carga horária obrigatória atual impossibilita a realização de estágio em harmonia com o curso: atualmente se escolhe entre formar ou estagiar, contrário à proposta do CEFET de introduzir os alunos no mercado de trabalho. (Aluno 9, 24 anos)

Ao se reportarem ao que as empresas esperam deles, eles ressaltam um sólido conhecimento técnico, capacidade de trabalhar em equipe, flexibilidade e iniciativa.

Eles creditam ao estágio a melhoria de suas habilidades pessoais, tais como: autoconfiança, autonomia, proatividade, agilidade, manter boas relações interpessoais. Afirmam, entretanto, que muitas dessas habilidades foram desenvolvidas durante o curso e são essenciais para a realização das atividades de estágio, contribuindo assim para uma melhor formação acadêmica profissional.

Foram desenvolvidos ao longo do curso comportamentos relacionados à disciplina e à organização na realização de tarefas, bem como a "autossuficiência" e a proatividade para resolução de problemas. (Aluna 3, 24 anos)

Muito embora os discentes/estagiários considerem que as habilidades desenvolvidas



durante o curso foram importantes para sua formação profissional, eles denunciam a forma bastante constrangedora utilizada por professores e pela Instituição no desenvolvimento dessas habilidades. Questionado sobre as implicações desse constrangimento, um discente/estagiário de 22 anos responde: “desespero e sobrecarga emocional”. No relato abaixo ele afirma que os professores fazem “terrorismo”:

Os professores devem parar com o "terrorismo" que fazem. Devem perceber que nem sempre o aluno quer se tornar um pesquisador, como eles gostam de impor. (Aluno 4, 22 anos)

Se os discentes/estagiários, na sua maioria, se consideram aptos a realizar sozinho as atividades propostas pela empresa, se consideram proativos, organizados, autônomos ou possuem outras habilidades que poderiam levar a empresa a vê-los como competentes, isto se deve, em grande medida e no entendimento deles, à não existência de uma boa interação entre a universidade os professores e os estudantes:

Acho que o curso é mais puxado do que deveria. O ambiente de pressão acaba promovendo alguns comportamentos positivos, mas de uma maneira pouco saudável. O trabalho em grupo geralmente sobrecarrega alguns e o apoio de colegas adiantados é essencial devido à baixa disponibilidade de professores. A proatividade vem de forma extenuante com a média de 10 disciplinas por semestre. (Aluna 4, 28 anos)

As habilidades que acreditam possuir podem ter sido construídas na necessidade de resolver os problemas do cotidiano sozinhos (Meirieu, 1998). Eles relatam não ter qualquer acompanhamento ou apoio dos professores frente às situações imprevisíveis do cotidiano do mundo do trabalho, o que os obriga, muitas vezes, a recorrer aos colegas para resolver situações difíceis que encontram no estágio. Em relação à universidade eles declaram se sentir abandonados, aumentando assim a sensação de ansiedade e insatisfação com o curso.

A questão de relacionamento entre aluno e professor, e também a burocracia do departamento desgastam muito o aluno, principalmente sobre horário de aulas. (Aluna 5, 23 anos)

Considerações finais

Os relatos dos discentes/estagiários pesquisados expressam muito fortemente a ideia de que cabe à faculdade formar o aluno para o mercado, atendendo prioritariamente aos interesses da empresa (competividade e crescimento) e deles próprios (empregabilidade e mobilidade profissional).



As preocupações humanas, sociais e com o meio ambiente não foram expostas por eles, o que não significa que não existam. Observa-se, contudo, que eles compartilham os valores do mercado e a realidade social lhes parece distante e naturalizada.

Muito possivelmente o esforço da Instituição no sentido de uma formação humanista e crítica, capacitando o engenheiro a identificar e a resolver problemas, visando atender às demandas da sociedade não tem sido suficiente, mesmo porque, como observa Boina (2011), as disciplinas da área de humanas que se encontram na grade curricular de formação dos engenheiros do CEFET-MG não recebem da Instituição a mesma atenção que as disciplinas técnicas. Neste sentido, os discentes/estagiários relataram não verem na escola incentivos para identificar e resolver problemas inerentes às demandas da sociedade. A relação dos professores com os alunos, como afirmam, é também de pouca ou de nenhuma ajuda nesse sentido.

Vale recorrer aos estudos sobre a qualificação e as competências (Zarifian, 1999; Fleury; Fleury, 2000; Le Boterf, 2004; Tomasi, 2004) para lembrar que as críticas que fazem os discentes/estagiários da não coincidência das disciplinas técnicas oferecidas pelo curso com os saberes demandados pelo mercado têm mais sentido no modelo das qualificações, que procura aplicar linearmente esses saberes ao posto de trabalho, do que no modelo das competências, que, diferentemente, implica a mobilização destes saberes. A faculdade e seus professores, ao se considerar as críticas por outro ângulo, parecem não desenvolver qualquer esforço no sentido de ajudar os alunos a mobilizar os seus saberes, que, abandonados, como afirmam, devem contar apenas com eles e com os colegas para desenvolver suas competências, ainda que sejam elas muito mais identificadas com os interesses do mercado do que deles próprios enquanto cidadãos e da sociedade.

Referências

Bachelard, G. A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

Boina, C. M. O ensino de sociologia nos cursos de engenharia. Dissertação de mestrado. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2011.

Fleury, A. C. C.; Fleury, M. T. L. Estratégias empresariais e formação de competências. São Paulo: Atlas, 2000.

Freire, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa (39a. ed.). São Paulo: Paz e Terra, 2009.

Le Boterf, G. Construire les competences: individuelles et collectives, 3^a ed. Paris,



Éditions d'Organization, 2004.

Meirieu, P. Aprender... sim, mas como? Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1998.

Tomasi, Antônio (Org.) Da qualificação à competência: Pensando o Século XXI. Campinas-SP: Papyrus, 2004.

Zarifian, P.; Chatzis, K; Coninck, F. L'accord A.Cap 2000 : la "logique compétence" à l'épreuve des faits. Travail et emploi 3 (64), 1995 : p. 35-47. Zarifian, P. Objectif compétence. Paris: Liaisons, 1999.



O ensino do direito nas universidades brasileiras e a interculturalidade crítica

Larissa de Oliveira Elsner

Resumo

O presente estudo analisará como a ferramenta pedagógica da interculturalidade crítica pode ser utilizada no ensino do Direito com o objetivo de promover uma aprendizagem que se solidifique pelos preceitos do Pensamento Descolonial. Seguindo os ensinamentos de Catherine Walsh, verifica-se que a interculturalidade crítica é uma ferramenta pedagógica que põe em questionamento a racialização, a desumanização, a subalternização, a inferiorização e seus padrões de poder. Segundo ela, essa ferramenta torna visíveis maneiras distintas de ser, viver e saber, e busca criar condições de diálogo entre as diferenças em um quadro de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito. Outro estudioso da temática, Ramón Grosfoguel sustenta que a interculturalidade permitiria o acolhimento da diversidade epistêmica, admitindo o pluralismo de sentidos e conceitos. Assim, este estudo será dividido em dois tópicos: no primeiro, será trabalhado o conceito de interculturalidade crítica, a fim de se identificar como este está sedimentado pelos elementos do Pensamento Descolonial, constituindo-se também enquanto ferramenta pedagógica no ensino. Após, estudar-se-á a o modelo de ensino do Direito nas universidades brasileiras com a intenção de se verificar se a interculturalidade crítica é uma ferramenta pedagógica viável a esse curso e se possibilita uma formação crítica dos graduandos que não desconsidera a existência de elementos colonizadores na formação do pensamento científico, mas sim, insurgem-se contra eles, e promove a pedagogia descolonial, crítica e emancipadora. A metodologia escolhida nesta pesquisa é de natureza qualitativa, mediante a revisão bibliográfica dos principais conceitos.

Palavras chave: Interculturalidade Crítica; Ensino Jurídico; Emancipação; Pensamento Descolonial.

Introdução

O presente trabalho tem o objetivo de estudar o conceito de interculturalidade crítica, elaborado por Catherine Walsh, e verificar se esta ferramenta pedagógica pode ser aplicável ao ensino do direito nas universidades brasileiras como forma de proporcionar a descolonização da educação. Dessa forma, busca-se amparo



nos teóricos do Pensamento Descolonial que entendem que a interculturalidade é um projeto que deve ser desenvolvido de forma concomitante as proposições práticas descoloniais.

Este estudo pretende ainda entender como os elementos da colonialidade – em suas versões relativas ao poder, saber e ser – exercem influência nos espaços educacionais, especialmente nas universidades e cursos de direito, e como a sua presença perpetua a manutenção de um conhecimento monista, que não considera as diferentes formas de viver e de conhecimento.

Com o amparo nas leituras dos principais teóricos que pesquisam esses temas, o estudo se estrutura com uma metodologia qualitativa, pela revisão bibliográfica e aproximação dos conceitos identificados.

Uma proposta de compreensão do conceito de interculturalidade crítica e sua relação com o direito

A interculturalidade crítica é um conceito desenvolvido por Walsh (2012a, p.155-156) “concebida como um projeto político de descolonização, transformação e criação” que também se realiza a partir da educação e, portanto, pode ser entendida como uma ferramenta pedagógica. O caráter crítico da interculturalidade está relacionado a necessidade de se agir, como destaca Walsh (2012b, p.62), a ação é entendida como o “projeto e processo que procura intervir na refundação das estruturas e ordenamentos da sociedade”, e a educação é um meio de se instituir a análise crítica teórica do contexto social, bem como de promover espaço para a prática emancipadora. Busca-se, assim, compreender quais os elementos que compõem o conceito de interculturalidade crítica e como essa ferramenta pedagógica pode ser aplicada no ensino do direito.

Antes de se analisar os elementos formadores do conceito de interculturalidade crítica, necessário breves considerações sobre o conceito em sua forma geral, para então compreender as particularidades de sua forma específica de natureza crítica. Como destaca Ansion (2007, p.40), a melhor definição de interculturalidade em sua forma geral é entendê-la como “a relação entre gente que compartilha culturas diferentes”. Esta troca de culturas é o que Walsh (2012b, p.63) denomina de perspectiva relacional, que seria a forma mais básica e geral do conceito, pelo qual se assume que a interculturalidade é algo que sempre existiu neste continente (América do Sul). A problemática apresentada por Walsh (2012b, p.63) para esta concepção relacional é a



de que ela oculta ou minimiza o conflito e os contextos de poder e dominação contínuos que estão presentes nesse intercâmbio cultural.

O reconhecimento da diversidade e da diferença cultural com o objetivo de promover a inclusão social é o que caracteriza a segunda perspectiva da interculturalidade, intitulada por Walsh (2012b, p.63) como funcional. Esta perspectiva tem um caráter liberal, pois “busca promover o diálogo, a convivência e a tolerância”, sem questionar as causas de assimetria e desigualdade social e cultural, sendo compatível ao modelo neoliberal existente (Walsh, 2012b, p.63-64). E por fim, a terceira perspectiva, muito diferente da funcional, é a da interculturalidade crítica, a qual não busca enfrentar problemas como a diversidade e diferença, muito menos sobre a tolerância ou inclusão culturalista (neo)liberal, seu foco reside no problema estrutural-colonial-racial e sua ligação ao capitalismo de mercado (Walsh, 2012b, p.64), como define a autora:

El enfoque y la práctica que se desprende la interculturalidad crítica no es funcional al modelo societal vigente, sino cuestionador serio de ello. Mientras que la interculturalidad funcional asume la diversidad cultural como eje central, apuntalando su reconocimiento e inclusión “manejable” dentro de la sociedad y el Estado nacionales (uni- nacionales por práctica y concepción) y dejando por fuera los dispositivos y patrones de poder institucional-estructural – las que mantienen la discriminación, inequidad y desigualdad –, la interculturalidad crítica parte del asunto de poder, su patrón de racialización y la diferencia que ha sido construida a función de ello. El interculturalismo funcional responde a y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales; la interculturalidad crítica, en cambio, es un llamamiento de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización, de sus aliados, y de los sectores que luchan, conjunto con ellos, por la refundación social y descolonización, por la construcción de mundos otros. (Walsh, 2012b, p.64).

Dizer então que a interculturalidade crítica é um projeto e processo é também assumir que ela não é algo que exista, mas sim, é algo por construir (Walsh, 2012B, P.66), sendo a educação um dos espaços centrais para o seu desenvolvimento. Todavia, o ensino que se propõem utilizar da ferramenta pedagógica da interculturalidade crítica somente poderá ser desenvolvido em espaços educacionais em que o intercâmbio cultural se estabeleça pelos conteúdos lecionados e, principalmente, pela oportunidade de que os estudantes tragam às salas de aula as suas diferentes realidades de vida. O reconhecimento da existência de processos históricos de subalternização, que é um dos eixos da interculturalidade crítica, não poderá ser visualizado se os estudantes tiverem acesso somente aos teóricos e as teorias



hegemônicas do saber, que neste caso corresponde aos estudos provenientes das sociedades ocidentais que foram as protagonistas dos processos de colonialismo. Neste sentido, Grosfoguel (2016, p.27) critica as universidades ocidentalizadas,

o que corresponde a realidade das instituições de ensino brasileiras, que se utilizam das epistemologias, cosmologias e visões de mundo “outras”, tidas como saberes universais e hegemônicos que advêm das antigas metrópoles coloniais. Nesse sentido, o autor estabelece três pontos programáticos para descolonizar as universidades ocidentalizadas, transformando-as “*pluri-versidades decoloniais*”, que seriam: a) o reconhecimento do provincialismo e do racismo/sexismo epistêmico; b) o rompimento com o universalismo onde um decide pelos outros, no caso, a epistemologia ocidental; e c) o encaminhamento da diversidade epistêmica para o cânone do pensamento, criando o pluralismo de sentidos e conceitos (Grosfoguel, 2016, p.46).

Entende-se que a proposição de Grosfoguel está em consonância com a ideia da interculturalidade crítica desenvolvida por Walsh, pois pressupõem uma mudança epistêmica, retirando o foco exclusivo nos saberes ocidentais, e redirecionando a recepção de outros saberes, ou seja, o intercâmbio de diversos saberes e culturas. Ademais, a proposição prática também se desenvolveria nessa mudança epistemológica, porque os estudantes teriam acesso ao pensamento crítico, que considera as estruturas de poder racistas e sexista que se estabeleceram nos processos de colonização, mas que se mantém ainda hoje como herança da colonialidade. Assim, a interculturalidade e a decolonialidade são projetos que caminham juntos (Walsh, 2012b, p.69), são complementares em suas proposições e se realizam de forma conjunto, como afirma a autora:

Construir la interculturalidad – así entendida críticamente – requiere transgredir, interrumpir y desmontar la matriz colonial aun presente y crear otras condiciones del poder, saber, ser, estar y vivir que se distancian del capitalismo y su razón única. Similarmente, la decolonialidad no tendrá mayor impacto sin el proyecto y esfuerzo de interculturalizar, de articular seres, saberes, modos y lógicas de vivir dentro de un proyecto variado, múltiple y multiplicador, que apuntala hacia la posibilidad de no solo coexistir sino de con-vivir (de vivir “con”) en un nuevo orden y lógica que parten de la complementariedad de las parcialidades sociales⁴. (Walsh, 2012b, p.69).

E como um exemplo prático de projeto intercultural e descolonizador para a educação, Walsh refere a Constituição Equatoriana de 2008, que reconhece a pluralidade da ciência e do conhecimento mediante a proposta de enlace entre os saberes tecnológicos



e conhecimentos ancestrais, como forma de superar o monismo presente na definição de ciência, enfrentando, assim, a colonialidade do saber. Esse reconhecimento constitucional possibilita o estabelecimento de um sistema educativo diferente que tem origem no ensino básico, nas escolas, e se estende até as universidades, com o objetivo de pluralizar a “atual geopolítica dominante do conhecimento com suas orientações e raciocínios ocidentais e euro-usa-cêntricos” (Walsh, 2012b, p.70).

Dessa forma, com intuito de compreender a relação que pode ser estabelecida entre o ensino do direito e a interculturalidade crítica, parte-se para uma análise de como a colonialidade se faz presente na educação e quais seriam os benefícios de se desenvolver um ensino jurídico com amparo nos fundamentos do Pensamento Descolonial.

Qual o benefício da aplicação da interculturalidade crítica para o ensino do direito nas universidades brasileiras?

Ainda que o colonialismo - com suas características imperialistas de dominação de um povo sobre o outro, em que os países Europeus foram os grandes protagonistas desse processo inerente à modernidade - não seja um fenômeno da atualidade, é possível verificar que as heranças coloniais sobre as formas de estruturação da dominação se mantêm vivas tanto nas sociedades do norte como naquelas do sul global. É o que explica Bragato (2017, p. 57), segundo quem as marcas da colonialidade permanecem nos países que foram colonizados, como os da América Latina. Isso porque, embora tenha havido a ruptura de relações políticas e econômicas de subordinação de povos a outras nações, os padrões de dominação permaneceram na cultura, no trabalho, nas relações intersubjetivas e na produção do conhecimento nos países outrora colonizados. A respeito dessa distinção entre “colonialismo” e “colonialidade”, é valiosa a seguinte explicação:

Colonialidad no significa lo mismo que colonialismo. Colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio. Distinto de esta idea, la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza⁵. (Maldonado- Torres, 2007, p. 131).



Observa-se que a colonialidade – que, portanto, refere-se a padrões de longa data resultantes do colonialismo – pode ser classificada, por sua vez, em três eixos indissolúveis, que, conforme esclarecem Bragato, Barretto e Silveira Filho (2017, p. 39-40), são identificados como colonialidades do poder, do saber e do ser. Segundo os autores, a colonialidade do poder consiste nos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista fundado na imposição de uma classificação étnica da população do mundo. A colonialidade do saber, por seu turno, elenca a visão de mundo eurocêntrica como a única capaz de produzir conhecimento legítimo, ignorando-se as demais racionalidades epistêmicas e outros conhecimentos. A colonialidade do ser, por fim, refere-se aos processos de inferiorização, subalternização e desumanização oriundos da modernidade.

Isso explica o porquê de ter havido a produção de relações desiguais de poder entre os diferentes grupos identitários na América Latina, o que levou ao surgimento de assimetrias na participação política e na distribuição de recursos no espaço público dos países do continente. Há, portanto, uma raiz colonial para o fato de grupos minoritários serem privados de direitos humanos. A herança do colonialismo, no caso da América Latina, permanece entranhada nas estruturas da sociedade, consistindo no fenômeno denominado colonialidade. É por isso que o acesso ao poder e ao saber, bem como as posições sociais ocupadas pelos indivíduos, continua sendo determinado por fatores como raça, etnia e gênero. (Bragato; Barretto; Silveira Filho, 2017, p. 40).

Mas por que a colonialidade e a conseqüente desigualdade verificada nas relações sociais são tão resistentes nessas sociedades? A resposta pode residir na constante da reprodução, pelas instituições de nações colonizadas, de conhecimentos voltados para questões tipicamente europeias. Acontece que há uma relação de dominação na produção do conhecimento, o que explicita a colonialidade do saber, estritamente atrelada às colonialidades do ser e do poder. Isso é resultado da dominação epistemológica por parte dos países colonizadores em relação às suas colônias, o que levou à formação de um espaço em que a produção do conhecimento é historicamente restrita ao paradigma eurocêntrico. (Bragato, 2017, p. 55). Quanto a isso, é relevante a afirmação de que há uma

[...] lógica de dependência epistêmica que dificulta a construção de autênticos discursos



de legitimação para nossas demandas peculiares e a valorização de nossas experiências culturais e que acaba reproduzindo modelos de conhecimento pouco responsivos aos nossos processos de constituição social, econômica, política e cultural. Somos educados a obedecer e a (mal) copiar. (Bragato, 2017, p. 57).

Tal relação de dominação pode ser percebida, também, no aprendizado de direito no Brasil. Segundo Petry (2016, p. 170), a grande influência do direito europeu no direito brasileiro já pode ser verificada nos primeiros cursos jurídicos no Brasil, em 1827. Ocorre que, com a independência do país em 1822, surgiu a necessidade de preenchimento de quadros burocráticos do novo Estado que sobrevinha. Ante essa situação, optou-se por adotar, como base, o direito romano-germânico, sistema jurídico de desenvolvimento milenar, e do qual o direito português – estruturado para e pela sociedade portuguesa, a qual moldava a idealização da constituição da sociedade brasileira – era integrante. Por isso a educação jurídica brasileira tem ocorrido dentro desta matriz desde então, e a forma como era praticada ainda perdura na maioria das faculdades de direito do país.

Essas constatações são reforçadas por Dias, Birnfeld e Schneider (2016, p. 216), que sustentam que a realidade brasileira tem sofrido profunda influência dos saberes e ideologias de matrizes eurocêntricas desde a colonização do país, em detrimento dos saberes dos povos originários, desde então excluídos e subalternizados. Por isso, há um desafio pedagógico em terras brasileiras, o qual se estende ao ensino do direito. É preciso se pensar uma nova epistemologia para o ensino jurídico, uma epistemologia que seja decolonial.

Nota-se que, dada a indissolubilidade entre colonialidade do ser, do saber e do poder, o rompimento com o colonialidade do saber é necessária para a superação das demais. Por isso, demanda-se a reformulação dos currículos das universidades brasileiras, que ainda são constituídos em conformidade com o conhecimento produzido na Europa, considerados como os únicos válidos. Enquanto não houver essa reformulação, os ideais europeus permanecerão como as únicas formas válidas de representação, o que resulta na continuidade da subalternização de outras formas de poder, de ser, de pensar e de viver.

A partir da adoção do saber eurocêntrico, ocorre a manutenção das estruturas de poder fundadas na imposição de uma classificação étnica da população do mundo (próprio da colonialidade do poder), mantendo-se, também, os processos de inferiorização, subalternização e desumanização oriundos da modernidade (próprio da colonialidade do ser). É preciso se considerar seriamente as demais racionalidades epistêmicas e



outros conhecimentos como alternativa para que a América Latina liberte-se das amarras do colonialismo enraizadas na forma de colonialidade. Assim, mediante uma racionalidade produzida e pensada a partir da América Latina, os problemas práticos aqui vivenciados, tais como a privação de direitos humanos sofrida pelas minorias, poderão ser mais bem analisados, e proposições condizentes com a realidade social poderão ser desenvolvidas.

Nesse sentido, a interculturalidade – surgida no contexto latino-americano como uma resposta à imposição cultural e ao fracasso da imposição homogeneizante de ideais europeus (Bragato, 2017, p. 58) – em sua perspectiva crítica, é capaz de interrogar as bases sistemáticas da sociedade. A interculturalidade crítica “se substancia no questionamento da lógica-colonial moderna” (Bragato, 2017, p.60), possibilitando um diálogo que “parte justamente do ato de contestar os fatores econômicos, políticos e estruturais do sistema social” (Bragato, 2017, p. 61). Ademais, a interculturalidade crítica não está presa às bases eurocêntricas, uma vez que reconhece a experiência empírica de outros povos.

Considerações finais

A interculturalidade crítica, assim, é capaz de trazer à tona a colonialidade, permitindo o seu enfrentamento. Nesse sentido, a sua aplicação no ensino jurídico brasileiro permitiria um efetivo reconhecimento dos direitos humanos das pessoas que até então tem sido marginalizadas pelo sistema de poder. Isso porque, a partir da consideração da experiência empírica de povos marginalizados, tem-se a possibilidade de desconstrução da colonialidade do saber e, com isso, da colonialidade do ser e do poder.

Os fatos, e também a visão que os indivíduos têm de si mesmos, podem se transformar com o entendimento do que é o ser sob a perspectiva dos saberes não- europeus, abrindo-se os caminhos para a libertação do poder subalternizador de minorias, o qual segue padrões de dominação conforme classificações étnicas da população mundial.

Notas

¹ “Colonialidade não significa o mesmo que colonialismo. Colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo reside no poder de outro povo ou nação, que constitui tal nação em um império. Ao contrário dessa ideia, a colonialidade refere-se a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas, em vez de se limitar a uma relação de poder formal entre



dois povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas articulam-se entre si, através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça” (Tradução nossa).

² “A abordagem e prática que emerge da interculturalidade crítica não é funcional para o atual modelo social, mas um questionador sério dele. Embora a interculturalidade funcional assuma a diversidade cultural como eixo central, destacando seu reconhecimento e inclusão "administrável" na sociedade e no Estado nacionais (uninacional por prática e concepção) e deixando de fora dispositivos e padrões do poder institucional-estrutural - aqueles que mantêm discriminação, desigualdade e desigualdade -, a interculturalidade crítica parte da questão do poder, do seu padrão de racialização e da diferença que foi construída com base nela. O interculturalismo funcional responde a e parte dos interesses e necessidades das instituições sociais; A interculturalidade crítica, por outro lado, é um apelo de e de pessoas que sofreram submissão e subalternização histórica, de seus aliados e dos setores que lutam, junto com eles, pela reconstrução e descolonização social, pela construção de outros mundos” (Tradução nossa).

³ “Construir a interculturalidade - tão entendida criticamente - requer transgredir, romper e desmantelar a matriz colonial ainda presente e criar outras condições de poder, saber, ser, viver e viver que se distanciam do capitalismo e de sua razão única. Da mesma forma, a descolonialidade não terá maior impacto sem o projeto e o esforço de interculturalizar, articular seres, conhecimentos, formas e lógicas de vida dentro de um projeto variado, múltiplo e multiplicador, que sustenta a possibilidade de não apenas co- existir, mas viver (viver "com") em uma nova ordem e lógica que partem da complementaridade de vieses sociais” (Tradução nossa).

Referências

Bragato, Fernanda Frizzo. (2017). A interculturalidade como paradigma de diálogo para o sul global. In Streck, Luiz Lenio; Rocha, Leonel Severo & Engelmann, Wilson (Orgs.), *Constituição, sistemas sociais e hermenêutica*: anuário do programa de Pós-Graduação em Direito da UNISINOS: mestrado e doutorado, nº 13. Porto Alegre, Brasil: Livraria do Advogado; São Leopoldo, Brasil: UNISINOS.

Bragato, Fernanda Frizzo; Barretto, Vicente de Paulo & Silveira Filho, Alex Sandro da. (2017). A interculturalidade como possibilidade para a construção de uma visão de direitos humanos a partir das realidades plurais da América Latina. *Revista da Faculdade de Direito UFPR*, 62 (1), 33-59. Recuperado a 11 de setembro de 2019 em



<http://revistas.ufpr.br/direito/article/view/47133>.

Dias, Andréia Castro; Birnfeld, Carlos André & Schneider, Giselda Siqueira da S. (2016). A Universidade Federal do Rio Grande e as políticas de ação afirmativa: cotas para a diversidade, para o ensino e para a afirmação do Direito. In Leite, Maria Cecilia Lorea; Van-Dúnem, José Octavio & Henning, Ana Clara Correa (Orgs.), *Contemporaneidade, Imagens da Justiça e Ensino Jurídico*. In Colaço, Thais Luzia (Coord.), *Coleção Imagens da Justiça – Vol. 1: pesquisa e práticas inovadoras no ensino jurídico contemporâneo*. São Leopoldo, Brasil: Casa Leiria. Recuperado a 11 de setembro de 2019 em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/161276>.

Grosfoguel, Ramón. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e estado*, v.31,n. 1, jan./abril. Recuperado a 11 de setembro de 2019 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100025

Maldonado-Torres, Nelson. (2007). Sobre la Colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. In Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Colômbia: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Petry, Alexandre Torres. (2016). O Ensino Jurídico com os “Pés” e o “Olhar” na América Latina. In Leite, Maria Cecilia Lorea; Van-Dúnem, José Octavio & Henning, Ana Clara Correa (Orgs.). *Contemporaneidade, Imagens da Justiça e Ensino Jurídico*. In Colaço, Thais Luzia (Coord.), *Coleção Imagens da Justiça – Vol. 1: pesquisa e práticas inovadoras no ensino jurídico contemporâneo*. São Leopoldo, Brasil: Casa Leiria. Recuperado a 11 de setembro de 2019 em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/161276>.

Walsh, Catherine. (2012a). Interculturalidad crítica y (de)colonialidade. *Ensayos desde Abya Yala*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2012a.

Walsh, Catherine. (2012b). Interculturalidad y (de) colonialidade: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v.15, n. 1-2, p.61-74, jan./dez. Recuperado a 11 de setembro de 2019 em <http://www.compitecuador.org/wp-content/uploads/2017/09/Interculturaliad-y-decolonialidad.pdf> .



La relación de las categorías de gubernamentalidad, disciplina y discurso de Foucault, en la producción de conocimiento

Ruth Selene Rios Estrada

Resumen

El trabajo que se presenta, es resultado de una investigación que partió del supuesto principal de que el ejercicio del poder tiene influencia sobre las prácticas de investigación científica a través de la relación que se gesta entre diversos agentes: el estado, el gobierno, las autoridades académicas y universitarias, los docentes y los estudiantes.

Uno de los objetivos que en esta investigación se planteó fue analizar las principales categorías de teóricas del pensamiento de Foucault para identificar las interacciones de poder en la praxis investigativa que tienen lugar en la elaboración de la tesis doctoral. Para cumplir con este objetivo se retomaron las categorías de teóricas de: gubernamentalidad, disciplina y discurso, como referentes explicativos para justificar cómo a partir de las formas de gobierno emanan discursos legitimizados que modifican las conductas de los sujetos. La metodología que se utilizó en la investigación está posicionada en el paradigma cualitativo, porque intenta comprender de qué manera los sujetos se interrelacionan de tal manera que se crean relaciones de control entre ellos. La técnica de investigación que se utilizó fue la entrevista enfocada. Los resultados obtenidos en esta investigación, permitieron identificar algunas deficiencias en los procesos de producción de conocimiento debido a las influencias que giran en torno a las redes de poder que se tejen particularmente, entre el director de tesis y el doctorante, para obtener el grado de Doctor.

Palabras clave: Conocimiento, Foucault, Universidad, Gubernamentalidad y Discurso

Extenso

El análisis del poder en las organizaciones educativas resulta un reto, dado que pareciera sencillo llevarlo a cabo, ya que equivocadamente se supone que las escuelas se encuentran en un escenario libre de sujeciones, sin embargo, en toda organización existen actos de ejercicio del poder tales como la manipulación, el abuso de la autoridad, las prácticas punitivas, la persuasión o el uso de influencias, que se manifiestan en forma material, abiertamente o de manera simbólica, es decir, de manera oculta o velada.

Ahora bien, en la Universidad Pública, los procesos de producción de conocimiento son diversos, ejemplos de ellos son: los proyectos de investigación académica, los proyectos



vinculados con la industria, la elaboración de libros y artículos, y las investigaciones de tesis de grado. Específicamente, la elaboración de un proyecto de investigación para la obtención de un grado académico, como es el caso de las tesis de doctorado, se distingue de otros procesos de investigación, porque es un trabajo intelectual y colaborativo entre el asesor y el director de tesis (Manconvsky, 2015) y tiene como propósito específico, no sólo la realización de una investigación científica en sí misma, sino también, la formación y habilitación para la práctica investigativa. En otras palabras, el trabajo de tesis de doctorado supone, por un lado, realizar un ejercicio de investigación científica con la que el estudiante, una vez que la sustenta y la defiende, obtendrá un grado académico, y, por otro lado, es la culminación de la formación en una disciplina particular para que el tesista, con su propia investigación, pueda hacer aportaciones con el fin de acrecentar el acervo de conocimiento en alguna área de la ciencia. “La experiencia de llevar a cabo un proyecto de formación doctoral se concreta a partir de asumir nuevos saberes. La tesis de doctorado es una obra, singular y colectiva, a la vez, que materializa ese proceso de autonomía intelectual” (Manconvsky, 2015, p. 7).

En este sentido, la actividad de investigar científicamente es un proceso de trabajo de formación disciplinar; pero, ¿qué implica este proceso y hasta dónde trasciende y se concreta?, ¿qué otros factores influyen en esta actividad que provoca que la producción de conocimiento no responda únicamente al interés por fortalecer una disciplina científica, sino también, se gesten dinámicas organizacionales en las que aparecen redes de poder que se tejen durante el desarrollo de una tesis doctoral?

Por lo anterior, en esta investigación se le dedicó una parte importante al análisis de la producción de conocimiento caracterizándolo como: un proceso intelectual, creativo, material y de producción de sentido; en busca de explicaciones de la realidad; partiendo de esto, es justamente en la subjetividad, en donde el poder influye en las formas materiales de producción de conocimiento. Analizar el poder en la Universidad Pública en relación a la producción de conocimiento en los espacios organizacionales, posibilita la identificación de los individuos que influyen en dicha producción; la naturaleza de sus relaciones, pero particularmente, las interacciones de poder y los discursos hegemónicos que se han gestado históricamente y se han normalizado en torno al conocimiento científico.

La perspectiva teórica que se utilizó para indagar sobre las interacciones de poder que se gestan en la investigación científica fue la propuesta de microfísica del poder de



Michael Foucault, convocando uno de sus principales argumentos al decir que el poder no siempre se materializa y se concreta en formas evidentes, sino por el contrario, casi siempre, es imperceptible, tal como lo afirma este autor en su texto: *La Microfísica del Poder* (1979). A Foucault le interesó descifrar las formas en cómo se ejerce el poder sobre los sujetos y pone en discusión la reproducción de las relaciones minúsculas entre las fuerzas del poder dominante y los sujetos.

En la *Microfísica del Poder* (1979), Foucault señaló que el control que se gesta en las interacciones cotidianas, como manifestaciones de autoridad sobre el sujeto, existen prácticas disciplinarias que contribuyen a transformar el ejercicio del poder pasando de una concentración localizada en la figura del soberano, (aquel que tiene el *poder de matar*), a una descentralización de las operaciones de poder y de gobierno, cuya forma de poder consiste, fundamentalmente, en el poder de *hacer y dejar vivir*.

En este mismo texto Foucault llegó a la conclusión de que el poder no pasa por el enfrentamiento de dominantes y dominados, es decir, el poder se ejerce en relaciones de control minúsculas, casi imperceptibles. Para el sujeto, el poder está presente en cada entramado de lo social, en cada relación, por eso, él afirmaba que el poder está en todos lados, aún sin ser percibido por los sujetos; además, el poder no es propio de una estructura o de una organización, por eso el poder se puede entender como una red de relaciones que fluye en múltiples direcciones, transversales “[...] asirlo en sus formas e instituciones más regionales, más locales, sobre todo allí donde, saltando por encima de las reglas del derecho que lo organizan y lo delimitan, se extiende más allá de ellas, se inviste en instituciones, adopta la forma de técnicas y promociona instrumentos de intervención material” (2001, p. 178)

Es por eso que la subjetividad cobra sentido en el sujeto, porque el poder se ejerce desde la sutileza; así el sujeto termina por quedar excluido de su función política porque se convierte en un *sujeto pasivo*.

La noción de gubernamentalidad y de gobierno

Para definir el concepto de gubernamentalidad, hay que precisar que Foucault desapropia la noción de Estado como sinónimo de gobierno, más bien, la precisa como una función reguladora del Estado. Retomando a Revel (2009) por gubernamentalidad, se debe entender:

...a las instituciones, procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que posibilitan el ejercicio del poder, principalmente el poder en la población a través de



los dispositivos de seguridad. Segundo, a los sistemas de soberanía y disciplina que se gestaron como líneas de acción en Occidente y, la tercera acepción, es la función del Estado que funge como administrador que utiliza a los saberes y a las tecnologías políticas. (p. 75-76).

Foucault pensó al Estado como el aparato máximo de control que cuenta con la fuerza y acreditación de las instituciones que proveen y controlan el orden social de la población como forma de gobierno. Es así como, el concepto de *población* cobra sentido, al plantear que el Estado controla políticamente a la población. “Es decir no la suma de los súbditos de un territorio, el conjunto de los sujetos de derecho o la categoría general de ‘la especie humana’ si no el objetivo construido por la gestión política global de la vida de los individuos (biopolítica)” (Revel 2009, p. 76). El Estado toma un papel regulador, y lo hace a través de las instituciones en donde se crean las condiciones para establecer nuevas formas de poder en términos de dominación, de formas de explotación, necesarias para que el sistema se legitime y se perpetúe.

Por otro lado, la noción de gobierno se observa como relación ya sea entre los sujetos o bien, como relación consigo mismo a través del *gobierno del sí*. (Castro, 2011). La acción del gobierno se puede pensar como un acto de *conducir las conductas* (Foucault, 2011); por lo que su objetivo es, modificar placeres, sentidos o deseos. Al gobierno no le interesa conducir al sujeto a través del uso de la violencia, porque la resistencia, en esas condiciones, es mayor y más costosa, y también, probablemente, más efímera; por eso el fin del gobierno es controlar a través de la sutilidad o de los *micropoderes*; al gobierno le interesa controlar psicológicamente, relegar el castigo del cuerpo para castigar de otras formas.

Es así que, la figura del Estado se centra en el deseo de controlar el uso de la libertad de los individuos a través de las tecnologías gubernamentales que pueden ser: “el gobierno de la educación y de la transformación de los individuos, como al de las relaciones familiares y el de las instituciones” (Castro, 2011, p.76). Entonces, al Estado, le interesa construir formas de gobierno para disciplinar individuos y poblaciones y, por lo tanto, normalizar.

La relación entre el sujeto y la subjetividad

Una de las ideas centrales que se encuentra en el pensamiento de Foucault (2001) es que el hombre se convirtió en un *sujeto-sujetado*, esto lo sostiene al decir: “Hay dos significados de la palabra sujeto: el que está sometido a través del control y la



dependencia, y el sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o por el conocimiento de sí mismo. Ambos significados sugieren una forma de poder que subyuga y somete” (p.7).

Para Foucault, no hay subjetividad que esté fuera del sujeto, siempre está dentro de él. El sujeto, como él lo pensó, está determinado y se auto-determina incansablemente, por eso, para Foucault el hombre, no es de ninguna manera, un sujeto con características permanentes, porque está siendo continuamente construido a partir de las estructuras, instituciones y modos de acción pasadas y presentes que se colocan en el sujeto. En ese sentido, el sujeto en Foucault no se entiende como el sujeto dado, sino como el sujeto, creado, influenciado y nunca definitivo. Justamente, en ese sentido, a Foucault le interesó identificar esos modos de subjetivación, para decir que el sujeto es un ser susceptible de ser gobernado en sus deseos e intereses particulares, asociados a su condición afectiva (Zangaro, 2010).

Las formas de disciplinamiento del sujeto: La normalización y el discurso

Para Foucault, el cuerpo como objeto de saber y de poder se representa a través de “la aparición de técnicas y ejercicios de control del tiempo, la actividad y la producción del cuerpo (una interacción compleja entre el sujeto moral, los dispositivos de producción económica y las estrategias pedagógicas)” (Martínez, 2014, p. 36- 37). Entonces, es posible ejercer el control tanto en los cuerpos individuales como en los colectivos, para convertirlos en cuerpos dóciles y útiles. Mientras que, en el control social se procura que los cerebros se autorregulen, es decir, se auto-controlen o se auto-disciplinen, por lo que ya no se necesita un control externo (coercitivo y violento), porque el sujeto tiene la capacidad de establecer en sí mismo, el control y la disciplina, por eso, lo que importa es manipular a la *psique*; por eso, el discurso como forma de disciplinamiento, es una herramienta poderosa. Así, “el cuerpo se produce, es decir, se construye desde intereses económicos-políticos de sometimiento y utilidad” (Martínez 2014, p. 37).

El tiempo de vida de los sujetos se convierte en tiempo que debe otorgar a la fuerza productiva que responde a las imposiciones de una red de institución y que posibilita, el disciplinamiento, el encierro. El hombre ya no es dueño de su cuerpo, de su tiempo y de sus decisiones. El disciplinamiento del cuerpo, es vital para los intereses del Estado, porque garantiza sumisión y productividad y la obediencia del sujeto o de la población.

Para ejercer medios de disciplinamiento, existen diferentes estrategias o procedimientos que Foucault denominó *dispositivos*. Según Martínez (2017, p.30) un dispositivo “...



sirve para designar un elemento que dispone a algo: incluso en el ámbito de la técnica se puede nombrar un artefacto, mecanismo o parte de él que cumple una función específica...” En el escenario de lo social, el dispositivo toma forma y sentido en las redes de poder. Martínez afirma al respecto: (2017, p. 31) “... entre las instituciones, prácticas sociales y modos de gobernar que buscan determinar las formas de ser, hacer y conocer al sujeto, en un momento histórico determinado, constituyéndose en acontecimiento, de manera que se puede afirmar que el dispositivo es un modo de constituir subjetividades, una red de relaciones”.

El discurso va más allá de su propia reproducción, dice Foucault: “el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio del cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse”. (ídem, p.15).

En resumen, el discurso produce y reproduce las políticas de la verdad, que configuran objetos y también sujetos, en modos y formas que le convienen al Estado o a cualquier otra institución. Las prácticas discursivas establecen controles psíquicos y también, congregan grupos que quieren tener el control del discurso, como normas de producción y validación del saber y estos a su vez, le dan vida y juego al orden del gobierno.

La gubernamentalidad y el gobierno: sus efectos en la investigación en la Universidad Pública

Las formas en cómo actúan las organizaciones en el escenario del gobierno y la gubernamentalidad implica identificar las reglas y normas que impone el gobierno y que emanan del sistema de producción capitalista.

En ese sentido, Brown (2015) señaló que el sistema capitalista influye en las escuelas, los académicos y, por lo tanto, los programas de posgrado. Esta autora también afirma que el capitalismo modifica las formas en cómo se constituyen los sujetos al decir que el capitalismo:

... transforma cada dominio humano y cada empresa –junto con los seres humanos mismos - de acuerdo con una imagen específica de lo económico. Toda conducta es una conducta económica, todas las esferas de la existencia se enmarcan y miden a partir de términos y medidas económicas, incluso cuando estas esferas no se monetizan directamente (p. 1).



Las lógicas económicas de la empresa privada, cuyo propósito es el proceso de trabajo de fabricar productos con la finalidad de hacer un intercambio (de compra y venta), permean en las organizaciones de educación superior, y el conocimiento se considera como producto de un proceso de trabajo intelectual, orientado al intercambio como si se tratara de una mercancía. Si las mercancías de la empresa privada son productos materiales, en el caso de la Universidad Pública existen productos inmateriales de trabajo como es el conocimiento, convirtiéndose en una especie de *mercantilización*. Algunas formas de producir conocimiento, como lo es la investigación científica, benefician a los intereses del capitalismo, de acuerdo con los requisitos vigentes del mercado, el Estado los toma para sí, y también habrá otros productos que no le son útiles. Situación diferente es considerar a la producción de conocimiento de modo que el conocimiento sea útil para la sociedad en su conjunto y no que se observe solo como en términos de ganancia.

El proceso de trabajo de producción de conocimiento, como un acto del ejercicio del pensamiento crítico, como intelectual, como un acto libre y creativo, que es capaz de desarrollar explicaciones científicas ante los fenómenos de la realidad, que no se ciñe a mercantilización alguna.

Los sujetos y la producción de subjetividad en la praxis investigativa

Desde la perspectiva de Foucault, interesa saber cómo se objetiva al sujeto en la praxis investigativa y en la producción de sentido, es decir, identificar cómo es que se convierte al tesista y al director en sujetos, qué aspectos existen y se obnubilan en su relación y se desdibujan desde lo institucional. Para hacer dicha identificación, es preciso señalar cómo se concibe la categoría de sujeto en las instituciones educativas.

Desde la subjetividad, el ejercicio del poder se hace presente haciendo uso de diversas estrategias de carácter simbólico como el lenguaje, los símbolos, las ideologías, los rituales, los mitos, las reglas, o las regulaciones. El uso de estas estrategias promueve los actos coercitivos entre los sujetos y se crea resistencia.

Lo que se pretende identificar en este punto son las relaciones que posibilitan ciertas formas de producir conocimiento, que mantienen con el control y objetivan al sujeto. De esta manera, se parte de las siguientes premisas: que estas relaciones son más que simples representaciones o construcciones de los sujetos; y que son



relaciones históricas, dinámicas y propiciadas por ciertos tipos de conocimiento y visiones de observar y entender al mundo.

Las formas de disciplinamiento en la praxis investigativa: El discurso del Doctor en Ciencias y sus efectos de normalización

El discurso que se ha gestado alrededor de la figura de doctor en ciencias está promovido en gran medida por los dichos discursos sociales y analizarlos sirve para entender sus efectos de normalización y de disciplinamiento en los tesisistas. En la tensión entre el director y el tesisista, están implícitas narrativas que se producen en torno a aquel que posee la verdad y el saber; ese estatus (en cierta parte, simbólico) es parte del ejercicio del poder.

En el texto *Microfísica del Poder*, Foucault señaló que el poder no solamente está en las instancias superiores que censuran a los sujetos, sino que también se encuentra en toda la malla social, por eso, los intelectuales, como parte de la sociedad, según él, tienen la consigna de luchar contra las formas de poder, pues ellos cuentan con el conocimiento como arma para desestructurar el poder. Según Rabinow (1984), Foucault hizo una distinción entre los intelectuales argumentando que hay intelectuales generales y específicos Poster (1982) con base en esa distinción, dice que:

El intelectual específico es una creación del siglo XX, con su fragmentación del saber, su multiplicación de disciplinas, su infinita expansión de centros de investigación, su explosión de la palabra escrita, su profesionalización del discurso. Es el experto, el especialista y el profesional, producen promueven y mantienen regímenes de verdad. Actúan como jueces de la normalidad y aceptan y se benefician de la división del saber y el debilitamiento de quien carece de conocimiento [...] el intelectual universal, habla en nombre de lo universal a favor de la verdad, la justicia, la razón y la humanidad. (p.139).

Sobre esta distinción, la figura del Doctor en Ciencias, puede ubicarse un *intelectual específico* que persigue intereses personales, y lo hace alejarse de la verdadera vocación de la búsqueda de la verdad y del conocimiento. Sin embargo, pese a ello, el estatus social que tiene el Doctor en Ciencias, es reproducido discursivamente por instituciones como la organización universitaria, el gobierno o la sociedad en general, que han promovido discursos entorno a los grados académicos y que se alejan del propósito de formar a sujetos como intelectuales. Han aparecido discursos que han deformado el propósito intelectual de profundizar en el saber y conocer, para resistir al poder, tal como lo propuso Foucault (1991). Sobre los discursos de los grados en la universidad, Gil (citado por Estévez, 2001) señala que:



...el supuesto que subyace al impulso generalizado y costoso del incremento de diplomas en la academia nacional, consiste en que: a mayor nivel formativo de la planta académica, mejores instituciones, pues los posgrados ostentados (los certificados) aseguran, sin duda la mejoría en las actividades propias de la universidad” (p. 15).

En ese sentido, la universidad en su necesidad de asegurar que el personal docente demuestre, a través del grado, que cuenta con los conocimientos suficientes para desempeñar su labor académica, ha originado que sus docentes busquen obtener un doctorado. En consecuencia, los sujetos se alejan de sus propósitos personales para responder a otros intereses impuestos, por ejemplo, contar con un grado de doctor posibilita, en cierta forma, acceder como docente a la Universidad Pública, pues es uno de los requisitos de contratación. En este sentido, Brown (2015) afirma que los individuos no están guiados por sus intereses, no ejercen su voluntad. Así, señala que:

El capital humano está restringido a la auto-inversión en formas que contribuyan a su apreciación o, al menos, que eviten su depreciación; esto incluye dar un valor a aportes como la educación [...] el conocimiento, el pensamiento y el entrenamiento se valoran y desean casi exclusivamente por su contribución en la mejora del capital (p. 238).

La influencia de los discursos modifica los intereses del sujeto para que decida voluntaria o involuntariamente cursar un doctorado, justificando su decisión en la supuesta razón y libertad de elección. Así, es posible argumentar que el sujeto está influenciado por diferentes discursos, muchas veces, inconsistentes en la práctica.

Los discursos entorno, al Doctor en Ciencias, normalizan su estatus y, por lo tanto, se crean los dispositivos para ejercer el poder sobre el anormal, es decir, el tesista. Los discursos cuyo proyecto consiste, ante todo, en establecer un liderazgo moral, tratan de fijar una lectura preferentemente para muy diversos públicos articulando distintas prácticas discursivas como un marco de referencia ideológico compartido (Knight, Smith y Sachs, en Ball, 2001). Usando la terminología de Foucault, los cerebros (de los tesistas) se autodisciplinan porque requieren un grado para pertenecer a una comunidad académica con cierto estatus; de esta forma es más fácil que el director controle al tesista desde la psique del tesista o incluso, que el mismo tesista se auto discipline en el cuerpo.

Los efectos de disciplinamiento que tiene la figura del doctor en la tensión técnica, respecto al proceso material que es el proceso de producción de conocimiento se produce porque en el propósito del tesista por llegar a ser Doctor en Ciencias, acepta su propio sometimiento, y asume las reglas del director. El director por su parte, encauza



las conductas del tesista, disciplinándolo en el proceso de producción de conocimiento utilizando el ejercicio del poder en el cuerpo y en la psique.

Para concluir este punto, se cita a Ball (2001) quien señaló que: "...a través del discurso, tienen lugar la producción social de significado, por medio del cual se produce la subjetividad y se mantienen las relaciones de poder" (p. 173).

A manera de síntesis, en la Tabla 1: La identificación de las categorías teóricas de Foucault en el proceso de producción de conocimiento en la Universidad Pública en la relación entre el director tesistas muestran las categorías teóricas de Foucault, con la finalidad de ubicar cómo esas características se adaptaron a la tensión técnica en la relación tensionante entre el director y el tesista.

Tabla 1: La identificación de las categorías teóricas de Foucault en el proceso de producción de conocimiento en la Universidad Pública en la relación entre el director tesista

| Categoría Teórica | Características de la categoría teóricas de Foucault | Identificación de las categorías teóricas de la tensión técnica en la relación tensionante entre el director y tesista |
|--------------------------|---|---|
| Poder | <p>El poder es simbólico y se ejerce a través de la sutileza y la dominación, en relaciones de control minúsculas e imperceptibles.</p> <p>El poder se impone a través de la sutileza, disponiendo y controlando al sujeto a través del autocontrol del cuerpo y de la psique.</p> <p>El control se gesta en interacciones cotidianas, como manifestaciones de autoridad sobre el sujeto, a través de prácticas disciplinarias.</p> <p>El poder no actúa de manera directa e inmediata sobre los otros, sino que actúa sobre sus acciones, y se visualiza en sus efectos.</p> | <p>El poder está presente en las organizaciones universitarias, incluso en procesos de trabajo concretos como es la producción de conocimiento.</p> <p>En la relación entre el tesista y el director, el tesista está en una posición de debilidad y desventaja frente al director, que se impone a través de subjetividades. Pero a su vez el tesista también tiene posibilidades de ejercer el poder sobre el director.</p> <p>Las resistencias al poder que se generan bilateralmente entre estos dos sujetos.</p> |
| Gubernamentalidad | <p>Instituciones, medios, procedimientos y estrategias que posibilitan el ejercicio del poder a través de <i>dispositivos</i>.</p> <p>El <i>Estado</i> es una forma de gubernamentalidad y se entiende como el aparato máximo de control del</p> | <p>La Universidad Pública es una institución que normaliza y disciplina a los sujetos a través de diversos dispositivos uno de ellos es la obtención del grado a través de la tesis de doctorado.</p> <p>La Universidad Pública es una institución que responde a los intereses del Estado y del sistema de producción capitalistas, e</p> |



| Categoría Teórica | Características de la categoría teóricas de Foucault | Identificación de las categorías teóricas de la tensión técnica en la relación tensionante entre el director y tesista |
|---------------------|---|--|
| | orden social es decir de la <i>población</i> . | influye en las prácticas de producción de conocimiento. |
| Gobierno | Es una forma de conducir conductas que pueden ser a través del <i>gobierno del sí</i> ; para autogobernarse en los placeres, sentidos y deseos. | El director de tesis, es un sujeto que puede conducir- conductas del tesista a través de influencias en posicionamientos epistemológicos, temas, o diversas orientaciones que se establecen en la relación poder, saber y subjetividad. |
| Sujeto | Es el individuo que está sujetado por diversos aparatos como el gobierno, las instituciones o la empresa con el fin de cosificarlo. El sujeto puede sujetarse a través de dos fuerzas: del control y de la dependencia externa y del sujeto atado por su propia conciencia. El sujeto está continuamente construido a partir de las estructuras, instituciones y modos de acción pasadas y presentes que se colocan en el sujeto. | Existen redes que se conforman alrededor de la producción de conocimiento en la que interviene: el gobierno, la institución que organizan y regulan el sistema la educación superior. Los sujetos (director y tesista) se objetivan en la praxis investigativa a través de la producción de sentido. El tesista asume el doctorado como una auto-inversión para mejorar sus condiciones de vida. |
| Subjetividad | La subjetividad cobra sentido en el sujeto a través de la sutileza y el sujeto queda excluido de su función política para convertirse en sujeto pasivo. La subjetividad se hace presente en el sujeto a partir de: las formas en que se investiga al hombre, las practicas divisivas y a los modos en cómo el individuo se transforma en sujeto moral. | En la Universidad Pública, se hacen presentes prácticas de carácter simbólico como son: las ideologías (como posiciones epistemológicas), las regulaciones (como formas de control) y los mitos asociados a figuras académicas como el grado de doctor en ciencias. |



| Categoría Teórica | Características de la categoría teórica de Foucault | Identificación de las categorías teóricas de la tensión técnica en la relación tensionante entre el director y tesista |
|-------------------------|---|--|
| Disciplinamiento | El disciplinamiento se ejerce sobre el sujeto para garantizar la productividad y la aceptación de las normas, el poder incorpora el control en el sujeto y de los colectivos para convertirlos en cuerpos dóciles y útiles. | Los tesistas se auto-disciplinan (la psique y el cuerpo) porque requieren el grado académico para diferentes propósitos particulares, así el tesista acepta el sometimiento del director. Los sujetos en la producción de conocimiento se vuelven productivos a través del disciplinamiento del cuerpo y de la psique. |
| Normalización | El control de los sujetos se hace a través de normas y de mecanismos diversos de poder. | La Universidad Pública es un dispositivo de normalización que posibilita la homogenización del pensamiento. Al normalizar los discursos entorno a la figura del Doctor en Ciencias, se asume como aquel que es normal y que tiene el poder (y el deber) de normalizar a los anormales a través de dispositivos. En esta relación se encuentra el director de tesis y el tesista. |
| Discurso | El discurso modela a la sociedad hasta llegar a ser una sociedad disciplinada y controlada. El discurso está determinado por las condiciones históricas y los intereses del Estado. Los discursos se convierten en un dispositivo de control porque produce y reproduce argumentos de supuesta verdad que configura objetos y sujetos, en modos y formas que conviene a los aparatos del Estado o cualquier otra institución. Los discursos establecen controles psíquicos, como normas de producción y validación del saber. | El discurso que gira en torno a la figura del Doctor en Ciencias tiene efectos de normalización y disciplinamiento en los tesistas. El Doctor en Ciencias, es un intelectual específico que persigue intereses personales que lo hacen alejarse de una verdadera vocación de la búsqueda de la verdad y el conocimiento. Discursivamente el Doctor en Ciencias, se avala como aquel que posee el poder y la autoridad intelectual. |

Tabla 6: La identificación de las categorías teóricas de Foucault en el proceso de producción de conocimiento en la Universidad Pública en la relación entre el director tesista Universidad Pública en la relación entre el director tesista.



Referencias Bibliográficas

- Ball, S. (1993). (comp.) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid. Morata.
- Brown, A., Covelli, I., Pye A. *Making Sense of Sensemaking in Organization Studies*. (2015). *Organization Studies*. Vol. 36(2) pp. 265-277.
- Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Siglo XXI.
- Estévez, E. (2009). *El doctorado no quita lo tarado. Pensamiento de académicos y cultura institucional en la Universidad de Sonora: significados de una política pública para mejorar la educación superior en México*. Editorial ANUIES.
- Foucault, M., Dreyfus, H., Rabinow, P. (coords.). (2001). *El sujeto y el poder en Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Foucault (1979). *Microfísica del poder* (2ª ed.). Madrid, España: Las Ediciones de La Piqueta.
- Mancovsky, V., & Moreno, M. (2015). *La formación para la investigación en el posgrado*. Buenos Aires, Argentina: Colección Universidad/Noveduc.
- Martínez, J. (2014). *La universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad*. Bogotá, Colombia: Universidad la Salle.
- Poster, M. (1982). *Foucault: a new kind of history*. *Social Research*, 49 (1): 16-42.
Published online 20 April 2011 | *Nature* 472, 276-279 (2011) | doi:10.1038/472276a.
- Rabinow, P. (ed). (1984). *The Foucault Reader*. New York. Pantheon, Books.
- Revel, J. (2009). *Diccionario Foucault*. Editorial Nueva Visión Argentina.



Ethos familiar y rendimiento escolar en estudiantes exitosos de licenciatura

Olivia Sanchez García
Fernando Pascencia
Evangelina Tapia

Introducción

El trabajo expuesto a continuación, deriva de los productos de dos proyectos de investigación que intentan relacionar el desempeño académico y los grupos de referencia en los estudiantes de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (Sánchez, Plascencia y Tapia, 2017 y 2018). En estos empezamos por estudiar la influencia de la familia en el desempeño escolar desde la lógica reproductivista del estructuralismo genético, utilizando una metodología mixta secuencial que atendía en la parte cuantitativa a las condiciones estructurales del problema y en la parte cualitativa observaba al agente y su trayectoria.

El estudio nos condujo al abandono de la perspectiva reproductivista y la búsqueda de una visión que tuviera en cuenta el papel de la familia como un grupo de referencia, hasta cierto punto refractario a la estructura, creador de representaciones sociales que impulsan la praxis más que la mera práctica reproductiva, en la que los agentes escapan en parte al determinismo social. El éxito escolar no es una determinación solamente estructural, ni de la clase ni de la familia, es un producto de representaciones de los grupos de referencia mediadores tanto como de la elección limitada, aunque consciente, de los agentes (Sánchez, Plascencia y Alemán, 2018)

En el contexto de la teoría de los campos (Bourdieu, 1990), partimos de la concepción de la trayectoria del agente como cambios de estado en un contexto pluridimensional, en el que intervienen diversos campos sociales en los que dicho agente sufre transformaciones entrecruzadas dadas por la adquisición del capital de los diversos campos respectivos (Bourdieu, 1977). De entre estos campos y sus respectivos capitales, concentramos nuestra atención en el concepto de capital cultural y sus tres variedades (Bourdieu, 1987), en relación con el campo escolar.

Se observó que la trayectoria académica está marcada por un guion derivado de la secuencia de grados que se deben conseguir según la institución educativa y su aprobación (reconocimiento), como capital cultural institucionalizado. Aparejada a esta trayectoria, se produce el capital incorporado, la apropiación corporal que comprende a los conocimientos, valores y habilidades personales e intransferibles que logra el agente



durante el proceso de educación y que tienen, suponemos, como antecedente lo adquirido en la familia. Finalmente, la trayectoria se nutre y potencia con el uso del capital cultural objetivado que son los medios para lograr los objetivos de enseñanza, ya sea como recursos tales como libros o medios electrónicos, o las posesiones que aproximan a objetos valiosos, propios de la cultura patrimonio que dan tanto fruición como prestigio.

Nos enfrentamos a la diversidad en el aprovechamiento y éxito en las trayectorias académicas de los estudiantes de licenciatura de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, y dimos especial atención al éxito académico logrado en la consecución de notas altas asignadas a sus evaluaciones (capital cultural sancionado o institucionalizado), así como a la forma en que los alumnos en cuestión cumplen adecuadamente con el recorrido del plazo asignado al cumplimiento del programa educativo, sin deserciones ni repetición de periodo escolar por reprobación. Nos planteamos una interrogante en torno al por qué había trayectorias académicas de estudiantes con altas notas y recorridos curriculares sin reprobación ni mucho menos deserción, contra otras con calificaciones más bajas, sobresaltos y reprobaciones e incluso deserciones. Desde un principio, nos interesaba saber cuál era la importancia de la familia en el aprovechamiento escolar, en oposición a las soluciones individualistas del sentido común que sostienen que la trayectoria académica, exitosa o no, es resultado de la mera capacidad y el compromiso individualista.

Desde el sentido común la respuesta suele ser que la diferencia en el aprovechamiento escolar es la capacidad diferencial intelectual, lo cual podría ser una respuesta que en realidad es más bien el inicio de una problemática para un sociólogo, pues para éste la “capacidad diferencial intelectual” es en realidad una competencia social y cultural adquirida en parte individualmente, aunque sobre todo es una herencia social posicionalmente dispuesta (Bourdieu, 1997). La parte individual del agente, aparentemente irreductible, se realiza y perfecciona como una competencia combinada con las oportunidades y constricciones contextuales, al ser adquirida al interno de una estructura social asimétrica (Bourdieu, 2009).

Por otra parte, entre la estructura social y el agente no hay una relación directa, la estructura social objetiva la historia en instituciones y grupos sociales, los interrelaciona a éstos -y no tanto a los agentes- según una posición resultante de la distribución desigual de los diversos bienes sociales, derivada de luchas pasadas y actuales por la distribución de estos productos. Hay una estructura social, diversificada en campos



sociales relativamente autónomos tanto como interrelacionados, al interno de los cuáles se compite por la posesión de capitales específicos y relativos al campo en particular. La clase social no es otra cosa que un grupo definido por su posición relativa al interno del campo, definida por el monto de capital acumulado históricamente (Bourdieu, 1990).

El grupo familiar es un subgrupo colocado al interior de la clase social, por lo tanto, está determinado por la diferenciación en la posesión de los capitales respectivos de las distintas clases sociales a las que se adscribe, por una parte. Por otro lado, la familia es también la oportunidad y la constricción, desde la clase misma, para la consecución del logro académico, el cual está dispuesto socialmente asequible para quienes tienen la ventaja social previa de certificar su posición dominante por medio del reconocimiento del diploma académico. En realidad, el “don” que permite una adecuada trayectoria académica es un mero trámite que reconoce un legado de clase, la posición dominante de la familia que se traduce en la elección de los elegidos, en la ratificación social de la diferencia. (Bourdieu, 1997).

La definición de nuestro problema se vincula con la familia y su relación con la trayectoria escolar. La familia ya la vimos como un “subgrupo” ubicado al interior de la clase social, ahí es donde cobra relevancia como institución reproductora de los agentes sociales, tanto social como biológicamente. En este lugar es donde se da la reproducción de la especie y del agente social, es el espacio donde en principio se manifiesta tanto la estructura social tanto como la posición, según la distribución relativa y diferencial de capitales, como una introyección de esa posición en la forma de habitus, de esquemas de percepción, pensamiento y acción. La relevancia de tal grupo es teóricamente alta, sin embargo, lo que nos interesa se hizo más específico. De la familia importa qué efectos tiene su capital cultural sobre la trayectoria académica, interesa conocer cómo se manifiesta el capital cultural familiar, la dimensión simbólica de la estructura social, sobre la trayectoria académica de los alumnos de licenciatura, como recurso y modelo intelectual y de percepción para la acción.

El problema inicial era describir el efecto que el capital cultural familiar en la trayectoria académica de los estudiantes de licenciatura de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Hay entonces que perfilar el capital cultural, su naturaleza, sus tipos y su adscripción familiar de clase, así como la trayectoria escolar. Hay que encontrar la consistencia estructural del campo y la forma en que los agentes la reproducen, actúan y conceptualizan. El problema tiene aspectos relativos a la estructura como al agente, por lo que se implementó una metodología mixta.



Metodología

Se utilizó una metodología mixta secuencial con un inicio cuantitativo y una segunda fase cualitativa (Hernández, 2014). En una tercera fase se empataron, complementaron y contrastaron las inferencias cuantitativas de la primera fase con las inferencias cualitativas de la segunda. El objetivo general consistió en definir el contexto sociocultural de la familia, su posición de clase según la distribución relativa y diferencial de capitales y la forma en que se actualiza en los agentes. Lo primero es cuantitativo; lo segundo, cualitativo.

En la primera fase, cuantitativa, para perfilar a la clase social y a la posición de los agentes y sus familias por medio de la distribución del capital cultural, se realizó una encuesta cuantitativa por medio de un cuestionario cerrado. Para el caso, se definió y operacionalizó el concepto de clase social como lugar posicional derivado de la distribución relativa de capital en los campos económico y cultural de las familias de los estudiantes, dando con esto lugar a los ítems del cuestionario tanto como a la subsecuente construcción de la muestra a la que se aplicó este instrumento. El método fue la encuesta estadística y su instrumento el cuestionario cerrado.

De una población de 14,606 alumnos inscritos a nivel licenciatura en el semestre enero-junio de 2015, distribuida en 9 Centros académicos, se realizó un muestreo estratificado, sin reemplazo y no experimental, que reflejará de alguna manera las eventuales diferencias que podrían derivarse de las diferentes unidades académicas en estudios eventuales posteriores, aunque por ahora se buscará en general a los mediadores entre el campo social, cultural y educativo y la trayectoria estudiantil de la muestra global. El tamaño de la muestra fue de 375 estudiantes.

A partir de los resultados de la anterior fase, se procedió a la realización de un estudio cualitativo. Determinada la consistencia del capital cultural familiar –objetivado e institucional- procedimos a explicar el capital incorporado de los agentes y la influencia que en éste ejerce el dimensionamiento familiar de la representación de la escuela, las actividades escolares, la trayectoria y el aprovechamiento escolar de los estudiantes. Para esto se construyó una cédula de entrevista que consideró los aspectos antes mencionados, pero desarrollada en una perspectiva diacrónica, según el guion que socialmente nos dicta el sistema escolar estatal para la trayectoria académica desde la niñez hasta la adultez emergente.



La cédula de entrevista se aplicó a una muestra intencional homogénea de estudiantes reconocidos por la institución (capital institucional sancionador) como dominantes en el campo educativo, con altos promedios (entre 9 y 10). Pero que además son reconocidos como estudiantes dedicados y con fama de ser responsables y comprometidos con su carrera (capital social) por sus pares y maestros. Esta muestra homogénea -en cuanto a la característica antes mencionada de estudiante exitoso- se integró en un principio por 40 con un muestreo de máxima variación, al elegirse clases sociales heterogéneas en los sujetos. Sin embargo, la calidad de la información, la disponibilidad, actitud y cooperación de los informantes, redujo la muestra a 24 integrantes y la máxima variación por clase social ya no fue proporcional. En esta fase cualitativa de investigación se utilizó la entrevista profunda como método y su instrumento fue la cédula de entrevista abierta.

Resultados y discusión

En relación con el nivel socioeconómico -la forma en que se presenta el ingreso y la vivienda como indicadores relevantes de la clase en el campo económico- de las familias de los estudiantes, sólo el 32.5% percibe más de \$10,000 mensuales, por lo que el restante 67.5

% percibe menos de esta cantidad presentando un nivel de ingreso preponderantemente bajo. Por otro lado, la vivienda presenta el predominio de la vivienda pequeña a la mediana, hay un 68.6% de hogares que tienen de 6 a 10 focos y/o de 11 a 15 focos. Sólo alrededor de un tercio de las familias de los estudiantes, tanto en este indicador como en el ingreso, tienen una posición relativamente ventajosa en el campo socioeconómico (16 a 20 focos).

En relación con las dimensiones del capital cultural familiar, ese tercio preponderante





en las posiciones más ventajosas del campo socioeconómico se ve reflejado claramente en una faceta del capital cultural familiar en los títulos escolares (Bourdieu, 1987). Como capital institucionalizado, los progenitores de los estudiantes presentan las siguientes características: un padre profesionista en un 35.5% y a una madre profesionista en un 26.4%. El nivel de escolaridad tiene los más altos porcentajes en la licenciatura, un 31.7% en los padres y un ligeramente menor 30.1% en las madres. El posgrado es más diferencial, el 11.2% de los padres lo tienen y menos de la mitad, el 4.8% de las madres lo han logrado.

Grafica 1 Capital Cultural Familiar Objetivado

Los datos del capital cultural objetivado, materializaciones y medios que sirven de apoyo como patrimonio transmisible y palpable, señalan la presencia de impresos en un amplio porcentaje (82.40% diccionario, 73.90% libros, 49.10% enciclopedia), poca presencia de artesanía (28.50%) y baja disponibilidad de un cuarto propio para estudiar (15.20%). Por otro lado, los medios electrónicos tienen importante presencia con la conexión a internet del 68.8%. Además el 68.5% posee laptop o netbook, el 43.5% tiene smartphone, el 47.20% dispone de computadora de escritorio y el 32.00% está equipado con Ipad o Tablet. Ni siquiera se mencionaron pinturas o esculturas.

Como formas duraderas del organismo individual, sobre el capital cultural incorporado y la capacidad de fruición y recreación cultivada se encontraron los siguientes datos. En el tiempo dedicado a las actividades culturales que se incorporan de manera intransferible al cuerpo, el 40.3 % dedica 3 a 4 horas semanales al internet, mientras que un 74% dedica de cero a dos horas a actividades artísticas, misma cantidad de tiempo que un 60% dedica al deporte y que un 52% dedica a leer.

La mayoría no tiene actividad social alguna (54%), un 19% tiene actividades artísticas o culturales y un 12% practica actividades religiosas. En relación con el último porcentaje, las proporciones que se relacionan con la confesión religiosa, hay un predominante 72% de católicos, seguido por un 18.40% sin religión. El restante 9.60% se integra por una multiplicidad de credos más o menos institucionalizados a pesar de su baja representatividad.

Antes de continuar es conveniente hacer algunas observaciones. Primero, hay cierta correspondencia entre el tercio de la muestra con ingresos mayores a diez mil pesos y que habitan de vivienda media a alta, como grupo dominante en el campo económico, con el porcentaje que presentan niveles de licenciatura o mayores en el capital institucionalizado. Se puede observar que el predominio, en sus campos respectivos,



reside en un tercio de la muestra con mejores ingresos y vivienda, así como un mejor capital cultural institucionalizado.

En relación con el capital objetivado se sigue reflejando el tercio dominante: el 32% tiene Ipad o Tablet. No es muy distante de ese tercio porcentual de la muestra dominante, el 47.2% con computadora de escritorio y del 43.5% que posee laptop. Sin embargo hay un 82.4% que dispone de impresos que son menos relevantes en la época digital, pero no pierden totalmente relevancia. En cambio, si es importante el que el 68.8% dispongan de internet, el medio por excelencia de la Sociedad del conocimiento. No existe una correspondencia total entre posición ventajosa económica y capital cultural objetivado. Lo más desventajoso es que sólo el 15.20% tiene un espacio adecuado para estudiar, pero esto es un porcentaje muy distante de los tres tercios con bajo ingreso y vivienda pequeña o media.

Es conveniente observar que la necesidad de capital objetivado directamente relacionado con las actividades estudiantiles, como la disposición de computadoras o material bibliográfico, es suficientemente cubierta por los laboratorios de cómputo asequibles a toda la población estudiantil de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Además de que se prestan laptops para su uso interno en las bibliotecas.

Finalmente en lo que respecta al capital incorporado, en las actividades artísticas, sociales y culturales hay un importante 74% que dedica al menos dos horas semanales a éstas. Hay un 54% que se dedica a la lectura y un 40.3 % dedica de 3 a 4 horas semanales al internet. De hecho, no hay un reflejo del tercio muestral dominante en el capital incorporado, el porcentaje excede el presumible condicionamiento.

Siguiendo la tendencia del tercio dominante en ingreso, vivienda y capital incorporado – que se rompe con el capital objetivado e incorporado- se puede observar que los promedios de calificación en el bachillerato y en el semestre inmediatamente anterior, son también cercanos al tercio.

El 25% tuvo un promedio en bachillerato 9 a 10, mismo que consiguió en el semestre anterior un 29%.

Un 24% mantiene una situación regular sin adeudo de materias. Sin embargo, sucede que esos porcentajes no son de sujetos con familia de ingreso alto ni con posición dominante en el capital institucionalizado.



Solamente un 7% de estos porcentajes que expresan una trayectoria exitosa según el capital institucionalizado y el logro de altas calificaciones, pertenecen al grupo privilegiado de ese tercio muestral.

Los demás viven en vivienda mediana o pequeña y tiene ingresos familiares menores a diez mil pesos, presentan situaciones diversas en el capital incorporado y objetivado que no se alejan de los difusos porcentajes ya expresados texto arriba, indecibles como caracterizadores o condicionantes. No es automática la relación entre éxito escolar y capital familiar, en sus tres variedades, desde la perspectiva estructural; tenemos que acudir a la agencia, quizá el sentido común tenga razón y el éxito escolar dependa de características individuales.

Para la segunda fase de la investigación construimos una muestra intencional homogénea con 40 estudiantes de licenciatura exitosos, que tenía en cuenta la variación de clase social proporcionalmente, pero sólo 24 presentaron la idoneidad necesaria como informantes, por lo que no se conservó la representatividad proporcional de la máxima variación por clase social, aunque si hay la cualidad y el sentido pertinente como se observará a continuación al describir los informantes y sus atributos.

Cuatro de ellos habitan en zonas residenciales en viviendas grandes y con múltiples servicios. Además había en su familia grados de estudio de licenciatura o superiores e ingresos familiares muy superiores a los diez mil pesos. El capital cultural institucionalizado y el ingreso, así como el capital cultural objetivado es alto, tienen todos los recursos necesarios para el estudio que además son proporcionados sin reservas a los agentes. Son parte de ese tercio dominante perfilado en la encuesta. En este grupo el consumo cultural de élite domina, de cuatro familias que en grupo asisten a conciertos de música clásica, museos y obras de teatro, tres pertenecen a este grupo. La familia restante presenta las mismas características del resto de la muestra: un consumo cultural familiar que se desarrolla mayormente en torno a la televisión y los rituales familiares o religiosos como bodas, bautizos, celebraciones navideñas o de cumpleaños, actividades que van haciéndose cada vez más esporádicas al pasar de la infancia a la adolescencia y de ésta a la adultez. Ninguna de estas familias de este grupo apoyaba, más allá del mero “apoyo moral” motivacional, ni supervisaba las tareas en ninguna etapa vital.

Otros 18 estudiantes más viven en viviendas medianas o pequeñas y sus ingresos familiares giran alrededor de los diez mil pesos, poco más o poco menos. Hay en su



familia algunos títulos de licenciatura y hasta algún posgrado. Sólo una familia de este grupo realiza actividades de alta cultura, lo normal es un típico consumo cultural familiar en torno a la televisión y a los rituales familiares religiosos, como bodas, matrimonios o bautizos, en los términos mencionados en el párrafo anterior. Igualmente, estas actividades se tornan cada vez más esporádicas hasta desaparece casi al llegar a la adultez. Por otra parte, sólo una familia (la única de toda la muestra) apoyó y supervisó las tareas, pero sólo durante la infancia. Hay sin embargo el apoyo tanto económico como motivacional, sin embargo hay cinco que trabajan y dos más tienen que trabajar para solventar sus estudios.

Los restantes dos estudiantes, tienen ingresos familiares menores a diez mil pesos, sus casas son de cartón y sólo tienen una habitación. En sus familias respectivas son los primeros que ingresan a la universidad. El deficiente capital objetivado es remediado con el equipamiento de nuestra institución: laboratorio de cómputo, bibliotecas y unas amplias y apropiadas instalaciones que subsanan cualquier eventual carencia de espacio adecuado para estudiar. El consumo cultural familiar es televisivo y de ritual familiar, pero sólo en un caso; en el otro hay una total ausencia de convivencia familiar. Las familias no supervisan ni apoyan directamente el ejercicio escolar y ambos trabajan para pagar sus estudios.

El capital cultural objetivado de los agentes se relaciona directamente con el ingreso económico, pero su eventual nivel bajo no interfiere con el desempeño académico gracias al papel remedial de la institución y la disposición de bibliografía, así como de instalaciones adecuadas y recursos tecnológicos suficientes y de calidad.

El capital cultural incorporado en la familia es muy convencional y hasta mediocre, sólo cuatro familias incorporan las manifestaciones de la alta cultura, las demás basan su recreación en rituales familiares religiosos y festivos y la televisión. Además este consumo familiar es paulatinamente sustituido por el realizado con los grupos de pares que sustituyen a la familia al entrar a la adolescencia. Sólo tres casos presentan aun la presencia familiar en el cultivo del capital incorporado perenemente, dos familias protestantes y una católica. Estas tres familias todavía practican los rituales religiosos familiares cotidianamente y realizan actividades recreativas familiares, pero las protestantes sólo ven canales de televisión de su confesión y escuchan “música devota” (no “mundana” sino religiosa).

Al buscar la forma en que se introyecta en el agente la estructura en las formas de



pensar, percibir y actuar, nos encontramos con un gran problema: sí hay una forma de pensar, percibir y actuar de los estudiantes exitosos; hay un "habitus". Sin embargo este no corresponde a esa ecuación en que las expectativas subjetivas corresponden con las posibilidades objetivas. No hay una correspondencia entre la clase social y un *habitus* respectivo; se comparte un *habitus* pero no adscripción social. Esto no es consecuente con el estructuralismo genético de Pierre Bourdieu que nos ha servido de marco teórico de referencia.

Los estudiantes comparten una visión de la importancia y la nobleza de la academia. Todos ven a la carrera universitaria no sólo como la mejor y más adecuada forma de ascenso, movilidad y prestigio social, sino como la mejor forma de vida. Todos ellos tienen valores como puntualidad, constancia, responsabilidad, compromiso, trabajo, honradez, solidaridad y respeto. Desde estos valores perciben la realidad y la ordenan y, consecuentemente, actúan. Por eso: *"trato de llegar a tiempo a clase"*, *"falto lo menos posible"*, *"hago notas en clase por si algo se me olvida"*, *"pregunto al profesor"*, *"hago resúmenes"*, *"si el profesor me pide algo, lo hago"*, *"cumpló con todas las tareas"*, *"estudio para los exámenes"*, *"no me gusta reprobar"*, *"respeto a mis compañeros y maestros"*.

Corresponden, en esta muestra, el pensar y el hacer, en una congruencia que no parece relacionarse con la diversidad de sus adscripciones sociales. Pero es aquí donde parece residir la causal profunda de sus altas calificaciones y de su prestigio y capital social como estudiantes responsables, respetuosos y brillantes. Vincular con la clase social a la familia, no nos sirvió de mucho; pero vincular ese actuar y el correspondiente pensar y percibir, con el ethos familiar nos aclara las cosas, como lo mostraremos a continuación.

La matriz de esquemas mentales que sublima la escuela como valiosa y prestigiosa, así como una ostensible y práctica ética cotidiana que fundamenta el pensamiento, la percepción y la acción de los estudiantes, la recibieron de sus respectivas familias, en una situación en la que el ejemplo y el discurso convergen en la memoria y la cotidianidad de los agentes. Diez de los padres de las familias estudiadas no tienen estudios universitarios, de ellos cuatro son comerciantes y los demás son empleados. Pero todos, además de valorar positivamente el estudio y de los deseos de saber y superarse al motivar a sus hijos, suelen hablar de constancia, dedicación, responsabilidad, puntualidad, disciplina y compromiso u otros términos sinónimos, al mismo tiempo que los practican.



Un padre comerciante, citado por un informante, le dijo al titularse como psicólogo:

“No tengo propiedades ni tuve estudios para ser alguien en la vida... Si algo te heredé desde antes, es que te enseñé a trabajar”.

El informante añade: “no sólo me enseñó mi padre a trabajar, sino también a ser responsable, puntual y dedicado, no con palabras, sino con su ejemplo, muy a pesar de que mi padre habla muy poco en general.

Este caso es prototípico, los estudiantes aprendieron que el estudio no sólo permite lograr la supervivencia, sino también el ser alguien digno por el saber y por el hacer responsable, constante y comprometido.

Lo más relevante es que a pesar de que en 22 de los 24 casos, el grupo de referencia familiar es menos relevante, al ser sustituido en su importancia por los grupos etarios de pares en las edades adolescente y madura temprana, no se abandona este “ethos” como ética práctica derivada del acontecer y ordenadora del mismo, sin espacios para la reflexión separada de la acción. Parece ser que el éxito escolar, propio de quienes son responsables, dedicados, constantes y tienen gusto por lo que hacen en la escuela, depende de unos esquemas de pensamiento traducidos en una forma de percibir su situación escolar y actuar en ésta, que son propios de sus familias, pero que escapan a la influencia de la clase social. Por esta razón nos resistimos a hablar de *habitus*, ya que el *habitus* es propio de la clase (Bourdieu, 2007), por más que presente la misma consistencia de esquemas de pensamiento, acción y percepción, su soporte no es la posición ni la condición de clase, sino un grupo de referencia familiar en las más diversas especificaciones estructurales pero con alguna consistencia propia frente a las incertidumbres del entorno. Por otro lado el concepto de ethos, al menos en Bourdieu (1987), es también de clase, por más que se vincule con la cotidianidad simbólica.

Para aproximarnos mejor a estos problemas, hemos optado por retomar la noción de grupo referencia y de pertenencia con más intencionalidad teórica, retomando y revisando a Merton (2002). En este autor, la teoría del grupo de referencia explica la forma en que se afilia e integra un individuo a un grupo, desde sus aspiraciones y quizá en contra del contexto y del grupo de pertenencia que lo comprende. Es una teoría que comprende la acción, la subjetividad y al agente, en tanto que por su alcance intermedio es capaz tanto de atender lo micro como eventualmente incorporarse a una dimensión macro. No se escapa que la familia es un grupo de pertenencia, una agrupación adscriptiva, tanto como de referencia. Es decir, a la familia se pertenece fatalmente, se está adscrito a ésta, pero de ella se pueden o no aceptar normas y



valores, verla como una referencia positivamente aceptada o negativamente negada. En nuestro caso vemos la aceptación de un “ethos” familiar referenciado positivamente. Por otro lado, las nociones de ethos y habitus no encajan con la familia como grupo de referencia, tienen acento estructural de clase, por lo que pensamos revisar el concepto de representación social, de raigambre durkheimiana, como lo utiliza Giménez (1999) partiendo de Moscovici (1961). El concepto de representación social también designa a la cultura interiorizada -con su doble dimensión cognitiva y social- y formas de la eficacia no sólo intelectual sino que también identificadora, orientadora y legitimadora de la acción. Todo esto es también común a un grupo social que no tiene que ser necesariamente la clase, sino un grupo de referencia como la familia.

Reflexiones finales

Partiendo de una perspectiva estructural con tendencia a la reproducción, iniciamos una investigación en torno a la influencia de la familia en el éxito escolar de los estudiantes de licenciatura de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Como sociólogos de respeto, apostamos a la importancia de la posición estructural y su correspondencia en la disposición del agente, para buscar los pensamientos, percepciones y prácticas que las familias soportan en su capital cultural para el logro de una trayectoria exitosa. Desde Bourdieu, conjeturamos que el éxito escolar es sólo una manera de sancionar lo que de por sí ya está sancionado; el éxito escolar es un mero trámite de institucionalización y legalización de la asimetría social, la ventaja no está en el logro escolar sino que se da en la clase social y la familia de origen.

No encontramos esa correspondencia entre la ventaja estructural de clase y familia y la ventaja escolar, encontramos un desempeño escolar exitoso como trayectoria de reconocimiento del capital cultural incorporado con escasísimo apoyo familiar directo. Encontramos, eso sí, un conjunto de pensamientos, percepciones y prácticas que acompañan al estudiante exitoso en el capital sancionado escolar, pero independiente de la eficacia estructural clasista familiar. No es que ese esquema mental, perceptivo y de acción no se asentará en la familia, todo lo contrario. Sino que no era de clase, no es pues ni ethos ni habitus, sino una representación social, una interiorización de la cultura como dimensión tanto simbólica como estructural, pero asentada en el grupo de referencia familiar.

Como representación social, esos esquemas dan sentido al gusto y la valoración de las actividades escolares y la escuela misma, fundamentan las prácticas responsables, de



superación, constantes, puntuales y respetuosas de los estudiantes exitosos. Como representación social es capaz de incorporar las novedades en los esquemas previamente estructurados en la familia, lo nuevo se convierte en la periferia de un núcleo duro y relativamente permanente que sublima el estudio y una ética práctica de compromiso, constancia y excelencia. Por eso se conserva a pesar de la incorporación de nuevos grupos de referencia con sus respectivas representaciones sociales, las cuales se tornan periféricas y suelen usarse como defensas del núcleo, menos sensible al contexto que la periferia.

La representación social familiar en cuestión, permite desde lo cognitivo percibir y explicar la realidad social, como un espacio donde el logro académico es valioso, deseable y moralmente relevante. Desde este prisma se contempla la sociedad, se plantean, definen y jerarquizan las identidades sociales, la persona con título universitario es alguien que sabe y es. La conducta se guía desde el estudio constante, responsable y exigente, el fin es ser alguien exitoso y responsable, la legitimidad consiste no sólo en el reconocimiento que significa el título universitario, sino también en la forma de lograrlo, excelente y reconocidamente.

Por otro lado, los agentes no dejan de ser interpelados por las mediaciones interiorizadas de sus contextos, pero son capaces de elegir y de remontar los condicionamientos que los reducen a la mera reproducción social y a su condición de clase. En ellos hay una praxis que les permite construir escenarios y alcanzar metas como estudiantes y personas.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1977). *La ilusión biográfica*. Barcelona: Anagrama. Bourdieu, P. (1987). *Los tres estados del capital cultural*. México, UAMA
- Bourdieu, P. (1990). *Algunas propiedades de los campos*. En P. Bourdieu, *Sociología y cultura* (págs. 109-114). México: Editorial Grijalbo..
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giménez, G. (1999). La importancia estratégica de los estudios culturales en el campo de las ciencias sociales. En Reguillo C. R. & Fuentes N. R. *Pensar las ciencias sociales hoy*. México. Iteso.



- Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. México, Mcgraw-Hill.
- Merton, R.K. (2002). "Aportaciones a la teoría de la conducta del grupo de referencia". En *Teoría y estructura sociales*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 305-361.
- Moscovici, S. (1961). *La psichanalyse, son image, son public*. Paris : PUF.
- Sánchez, O., Plascencia, F. y Tapia, E. (2018). Incidencia de los grupos de referencia en la trayectoria académica de estudiantes del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAA. Proyecto de investigación PIECU18-6, 2018, UAA.
- Sánchez, O., Plascencia, F. y Alemán, R. (2018). Expectativas familiares de estudiantes de clases bajas y la acción transformadora en universitarios de ciencias sociales. 6º Congreso Latinoamericano de Ciencias Sociales "La obra perdurable de Marx". UAZ
- Sánchez, O., Plascencia, F. y Tapia, E. (2017). Capital cultural, jóvenes universitarios y cultura religiosa, informe final del proyecto de investigación PIECU16-5, 2016, UAA.



Telebachilleratos comunitarios. La valoración de los jóvenes estudiantes

Marcos J. Estrada Ruiz
Fernanda B. Razo Ponce

Resumen

La ponencia muestra resultados de una investigación que ha tenido por objetivo general analizar las valoraciones de los jóvenes estudiantes de los telebachilleratos comunitarios (TBC), en particular de la formación recibida, así como los impactos en su perspectiva a futuro. Bajo una mirada cualitativa, en particular con la aplicación de un cuestionario de preguntas abiertas a los estudiantes, se accede a las valoraciones de los jóvenes sobre su paso por esta modalidad educativa. En primer lugar, se les caracteriza como jóvenes que trabajan y estudian, teniendo al trabajo como la actividad principal en el contexto rural. También se destacan sus valoraciones sobre la asistencia al TBC, es decir la cercanía, posibilidad de seguir trabajando, poco gasto, baja matrícula, mejor atención y aprendizajes. Se discute el impacto en sus perspectivas a futuro, encontrando en el trabajo una de las imposibilidades de acceder a estudios superiores, y se muestran las condiciones de desventaja a las que se enfrentan pese a cursar la educación media, ubicando, entre otras, a la ausencia de sociabilidad juvenil como uno de los aspectos más destacados por los mismos actores.

Palabras clave: telebachillerato comunitario, valoraciones, sociabilidad juvenil.

Introducción

Los telebachilleratos comunitarios desde su creación en el 2013 forman parte de las estrategias de atención que en México se han implementado para el incremento de la cobertura en la educación media superior. Para el estado de Guanajuato, una entidad de la república mexicana, la tasa neta de cobertura en dicho nivel educativo ha tenido un incremento importante, cuya evolución del 2010 al 2015 ha sido de más de 10 puntos. En el ciclo escolar 2010-2011, tenía el estado 42.7% de cobertura, tuvo un crecimiento de dos puntos por ciclo y su mayor extensión la mostró en el ciclo escolar 2015-2016, con 53.9%, quizá asociado al crecimiento importante que la opción de TBC ha tenido en la entidad (INEE, 2013; 2014; 2015; 2016; 2017). Se puede decir que aún hay una proporción muy amplia de jóvenes que se encuentran fuera de la escuela, y el TBC es, de cierta forma, una respuesta a esa necesidad de incremento de la cobertura.

En el caso concreto de los telebachilleratos comunitarios su desarrollo del período 2015



al 2017, evidenció una ampliación importante en el estado de Guanajuato. Principalmente en las comunidades menores de 2500 habitantes que es a donde están destinadas este tipo de opciones educativas. Los TBC son una respuesta del Estado mexicano a las cuestiones de cobertura con pretensiones de equidad para las poblaciones en mayores desventajas sociales.

Antecedentes y problemática

Si bien las problemáticas que enfrenta la EMS en México han estado en todos los contextos, tan bien es cierto que en el medio rural se acentúan, basta con mirar la desigualdad económica y política que diferencia los escenarios rurales y urbanos. Según Weiss (2017), todavía para el año 2016, la población rural de México representaba más de la quinta parte de la población y, en 2011, sólo 36% de los jóvenes originarios de esas comunidades aparecían inscritos en la matrícula del nivel medio superior, un contraste muy marcado si lo comparamos con el 60% que representa para las zonas urbanas. Asimismo, prevalece el alto índice de abandono escolar que se da en el paso de secundaria al nivel medio, lo cual, una vez más, destaca en las pequeñas localidades rurales (Ramírez y Torres en Guzmán, 2018). Ahora bien, y en consonancia con otros países del continente, en México, en el año 2012, se decreta como obligatoria la educación media superior. Con ello, la apertura de nuevos centros escolares se hizo necesaria, puesto que, entre los compromisos asumidos por el Estado mexicano, se encuentra el cumplimiento de la cobertura total de este nivel para el ciclo escolar 2021-2022. Una de las estrategias implementadas por las autoridades mexicanas para cumplir con lo anterior ha sido la de la creación de nuevas opciones educativas, mismas que pretenden, justamente, ampliar el nivel académico de sus habitantes y aumentar la oferta institucional de este servicio educativo (Weiss, 2017). Un ejemplo de lo anterior es precisamente el Telebachillerato Comunitario (TBC), una opción educativa del nivel medio cuyo cometido fue el incremento de la cobertura, principalmente en las zonas rurales del país. Se trata de un subsistema que, cuatro años después de su creación, ha incrementado la tasa neta de cobertura de 52.9%, a 59.5% (Guzmán, 2018). Sin embargo, las dudas sobre su funcionamiento, sus aportes en calidad y en equidad para las comunidades rurales prevalecen, pues, esta opción educativa ha sido definida como escuela de calidad insuficiente (Guzmán, 2018). No se conocen aún las perspectivas de los actores claves del TBC, principalmente los directores, docentes y jóvenes estudiantes



Metodología

Para el caso concreto de los datos que se reportan en este trabajo, describiremos únicamente la estrategia seguida en la recopilación de la información con los jóvenes estudiantes. El cuestionario aplicado se dispuso mayormente con preguntas abiertas, donde los jóvenes pudieran contestar a su manera y desde su perspectiva. Dicho instrumento, recopila información en distintos aspectos y dimensiones, sociodemográfica, desde la edad, la comunidad de procedencia, actividad laboral de los padres, composición de la familia; de características de los jóvenes y de trayectoria, su actividad laboral, su promedio en el nivel antecedente, el tipo de institución de la que provenían antes del TBC, becas o apoyos económicos recibidos; de perspectiva sobre sus estudios actuales, por qué decidieron estudiar en el TBC, las actividades extraescolares, traslados, tiempos y gasto que conllevan sus estudios, la valoración del tipo de institución en la que estudian o en la que les habría gustado estudiar; perspectiva a futuro al terminar la escuela, la opinión de sus padres acerca de sus estudios y el TBC en concreto, y sobre la experiencia de abandono escolar y trayectoria de sus compañeros.

También, incorporamos una pregunta cerrada que correspondía a la escala *Likert*, en el amplio espectro de las escalas de actitudes, que proporcionan una medida precisa de la opinión y actitud estudiada. Así existirían al menos dos perspectivas, una que puede definirse como pregunta cerrada, en el sentido de que el individuo o

las personas a las que va dirigido, pueden responder con sí o no, o a una serie de opciones predeterminadas. Esta pregunta en concreto es de estimación y pretendía medir la valoración de los jóvenes a los estudios recibidos en el TBC.

A la pregunta que recurrimos se basó en sustituir la apreciación personal del sujeto, en el resto de las preguntas, por un instrumento de medida y con el cual teníamos la pretensión de averiguar la intensidad de la actitud o de la opinión de cada individuo. Le presentamos a los jóvenes una serie de proposiciones graduadas, preguntándole cuáles aprobaban o suscribían según su valoración o actitud hacia determinada proposición.

Resultados y discusión

Los jóvenes que estudian en los TBC muestran claramente una serie de actividades variadas en su vida además de la escuela, no se dedican solo a sus estudios, de hecho, parece que las actividades laborales ocupan más de su tiempo que la propia actividad escolar.



| |
|---|
| <p>TBC – Coroneo</p> <p>“Trabajo con mi papá, soy chalan y albañil y trabajo de 8:00 am a 11:00 am” “En la mañana ayudo a mi mamá con las labores de la casa”</p> <p>“No trabajo, pero le ayudo a mi mamá en casa por la mañana”</p> <p>“Ayudo en la casa por las mañanas trapeo, barro, limpio los muebles, lavo ropa o trastes” “Toda la mañana hasta 1:00 Pm en labores del hogar y cuidando animales”</p> <p>“Trabajo en el campo de 7 am a 12 pm”</p> <p>“Ayudo a mi mamá a hacer su trabajo de 8:00 am a 1:00 pm cuando me voy a la escuela”</p> |
| <p>TBC – Acámbaro</p> <p>“Sí trabajo en el campo de 8 am – 1 pm”</p> <p>“Pues solo le ayudo a mi mamá en la casa pues no hay horario”</p> <p>“sábado y domingo de 7 a 1 am y toda la semana ayudo a mis papás” “Trabajo sábado y domingo en una carnicería”</p> |
| <p>TBC – Santiago Maravatío</p> <p>“Trabajo con mi papá en las tierras de 7:30 am a 1:00 pm” “Le ayudo en las mañanas a mi papá en el campo”</p> <p>“Ayudo en mi casa en realizar los quehaceres de 8:00 – 1:30pm” “Pues trabajo en las mañanas de 7:00 a 1:00”</p> <p>“Ayudo cuidando animales cómo vacas, caballos en la mañana”</p> |

Cuadro 1. Actividades de los jóvenes además de estudiar.

Fuente: datos provenientes de los cuestionarios aplicados a los jóvenes estudiantes de los TBC de la región sur del estado de Guanajuato.

Dependiendo del municipio y de la ubicación de la escuela y la comunidad, es que se acentúa más el tipo de actividades que los jóvenes realizan. Sin embargo, es coincidente en todos los casos las actividades en el hogar, en particular para las mujeres, aunque éstas no lo consideran como un trabajo o lo minimicen diciendo que “solo en eso ayudan”. Mientras que en el caso de los hombres son más claras las referencias al campo, a las actividades relacionadas con las tierras y siembras que tiene la familia. Puede verse también que los horarios les ocupan toda la mañana y hasta después del mediodía, cuando deben de prepararse para irse a la escuela. Así, de hecho, los datos muestran que los estudiantes de los TBC aquí analizados son jóvenes que trabajan y estudian. Este es un aspecto poco considerado en la manera en que se ha concebido al TBC, pues se puede señalar, por los estudios existentes, que esto tiene impacto en sus logros académicos y de aprendizajes, y del desempeño en general que se tiene en la escuela.

Los jóvenes no salen de la comunidad donde estudiaron la telesecundaria (el nivel antecedente) para estudiar el bachillerato en otra parte, sino más bien, lo que sucede es que deciden aprovechar la existencia del TBC, se impone la pregunta sobre ¿cuáles son las razones? Lo mostramos en el siguiente cuadro:



| |
|--|
| <p>TBC – Coroneo</p> <p>“Porque me queda un poco más cerca y es de menos gastos” “Porque enseñan mejor y está muy cerquita y es por las tardes” “Porque se me facilita transportarme” “Porque recibo más atención y me explican mejor las cosas” “Por más cerca y por lo económico” “Porque me quedaba más cerca, aparte pues no tenía el dinero suficiente para entrar a otra escuela de mejor prestigio” “Porque se me hace interesante y es la más cercana a mi casa” “Porque es la más cercana de mi vivienda”</p> |
| <p>TBC – Acámbaro</p> <p>“Porque me queda cerca de mi casa y porque es o son menos gastos que me implican gastar” “Porque es la más cercana de mi comunidad pues no gastamos tanto dinero en transporte” “Porque está demasiado cerca y no gasto en la economía y me gusta” “Porque me salía más económico y así no hago gastar a mis papás yéndome a otra escuela más lejos” “Yo ya no iba a seguir estudiando, pero llegó esta escuela y decidí seguir para poder seguir adelante”</p> |
| <p>TBC – Santiago Maravatío</p> <p>“Porque era más cercana a mi comunidad y más accesible” “Porque era económica y está cerca de donde vivo” “Porque tengo tiempo para trabajar en la mañana y estudiar en la tarde”</p> |
| <p>“Porque estaba cerca de mi comunidad y porque es muy económica” “Es la que queda más cerca de nuestros hogares y es una buena opción para seguir mis estudios” “Es la más cercana y costo mínimo también porque puedes aprender más por ser pocos alumnos”</p> |
| <p>TBC – Jerécuaro</p> <p>“Porque está ubicada en el lugar donde vivo” “Porque está ubicada en la comunidad donde vivo y es más económica” “Porque está en el lugar donde vivo y así puedo ayudar a mi mamá en lo que necesita” “Porque está cerca de mi casa y no gasto en camiones y comidas” “Porque está ubicada en la comunidad donde vivo y me queda cerca de mi casa”</p> |

Cuadro 2. Razones para estudiar en el TBC

Fuente: datos provenientes de los cuestionarios aplicados a los jóvenes estudiantes de los TBC de la región sur del estado de Guanajuato.

Dos son las razones claras que son coincidentes en los municipios y las escuelas: la cercanía del TBC que no les implicaba salir de la comunidad, y por lo mismo quizá también se hace referencia a la cuestión económica. Al no salir, el costo disminuye considerablemente pues la inversión, el gasto que realizan, es de tiempo, de las horas que pasan en la escuela y que, en la mayoría de los casos le arrebatan al trabajo. Por eso también hay varias expresiones acerca del horario, señalando como una de las razones de estudiar en esas escuelas, el que sea por la tarde, y así entonces, pueden trabajar por la mañana y llegar a tiempo a sus clases o bien, ayudar en la casa en las labores que hace la madre de familia, por ejemplo, para el caso de las mujeres que son quienes señalan esto.



Pero también, aunque en menor medida irrumpen elementos que están más allá de lo económico y la cercanía de la escuela, y que se relaciona con las características propias de los TBC. De tal forma, el número de estudiantes por grupo se resalta como una ventaja, pues consideran que aprenden mejor por ser pocos estudiantes, es decir los jóvenes perciben mejor atención de los docentes en esta situación.

Para reforzar lo anterior y mostrar otras dimensiones, también se consultó a los jóvenes sobre por qué no estudiaron en otra escuela de educación media, así, lo que refirieron fue, en síntesis, la cuestión de la cercanía y el ahorro económico que le representa a los jóvenes y sus familias, el tener un TBC a prácticamente unos pasos o a unas calles de sus casas. Lo que es importante destacar además de lo abrumador de lo anterior, son otros aspectos que los mismos estudiantes resaltan, y que muestran cómo las particularidades de los TBC dan paso a oportunidades que otros subsistemas no parecen facilitar de manera clara. Así, en primer lugar, lo que refieren como comodidad hay que matizarlo como la cercanía que permite no trasladarse a otra parte, como se puede ver en el discurso de los jóvenes, en ocasiones no solo es el dinero, sino que simplemente no hay transporte. La importancia de los matices y de algunos casos que comentan los estudiantes son, por ejemplo, el hecho de que señalen que asisten al TBC porque ya no pensaban estudiar, y al instalarse éstos y saber de su existencia, decidieron inscribirse y continuar con sus estudios. La confirmación de que ha representado una oportunidad para estas poblaciones se revela también cuando señalan que por la edad ya no los aceptaban en otras instituciones, y la posibilidad de combinar los estudios y el trabajo pues, ante la disyuntiva, o era una actividad o la otra. Es decir, el TBC les ha posibilitado que sean las dos y puedan tanto seguir estudiando como realizando la actividad que quizá desde niños han realizado, en el campo apoyando a la familia o en el hogar ayudando en las actividades cotidianas.

A los jóvenes en general, aunque parecen aprovechar y valorar la opción del TBC, también resulta claro que lo hacen por la oportunidad en costo que les representa, porque de hecho al cuestionarles sobre la institución donde les habría gustado estudiar, normalmente mencionaron a otras escuelas.

Lo que difiere es el tipo de escuelas a las que les habría gustado asistir, pero lo coincidente son las razones de por qué les habría gustado estudiar en otro tipo de institución. De manera clara destacan al menos dos como las principales. Por una parte, las características de las otras instituciones, desde las instalaciones y los aprendizajes que puede propiciar respecto a lo visto en el TBC. En segundo lugar, la



amistad, el compañerismo o sociabilidad, que va desde el número de estudiantes y las oportunidades de conocer a más pares jóvenes, hasta el seguir a compañeras y compañeros que se fueron a dichas instituciones a las que anhelan haber podido asistir.

Ahora bien, toca analizar el impacto del TBC, si bien como hemos dicho, en tanto es un bachillerato general, tendría que estar formando, entre otras cosas, para la continuidad de los estudios superiores, así, ¿cuál es la perspectiva de los jóvenes del TBC al concluir sus estudios?:

| |
|---|
| <p>TBC – Coroneo</p> <p>“Ponerme a trabajar” “Seguir la universidad” “Pretendo estudiar medicina en Querétaro” “Trabajar” “Trabajar para salir adelante” “Pues trabajar” “Quiero seguir estudiando y hacer una carrera”</p> |
| <p>TBC – Acámbaro</p> <p>“Seguir estudiando y buscar un trabajo para poder solventar mis gastos” “Pienso seguir estudiando una carrera de ingeniería industrial” “Seguir estudiando, la universidad de sábados” “Seguir estudiando, pero tal vez trabajar para cumplir estos planes” “Pues acabando el Telebachillerato pienso trabajar un tiempo y juntando o ahorro para poder seguir estudiando los fines de semana”</p> |
| <p>TBC – Santiago Maravatío</p> <p>“Seguir estudiando” “Trabajar para ayudar a mis padres” “Considero seguir estudiando” “Tengo pensado seguir estudiando en Salvatierra o Celaya” “Pues terminar aquí y entrar a la universidad” “Seguir estudiando para sacar una carrera como veterinario” “Estudiar medicina veterinaria”</p> |
| <p>TBC – Jerécuaro</p> <p>“Continuar con mis estudios y de ser posible seguir trabajando” “Si es posible entrar a la naval o al ejército” “Trabajar y seguir con mis estudios” “Entrar a la naval o al ejército” “Seguir estudiando o irme a E.U.A” “Quisiera seguir estudiando y trabajar para poder lograrlo” “Continuar mis estudios y de ser posible en la milicia” “Al terminar me voy a ir a trabajar a los E.U.A”</p> |

Cuadro 3. Planes de los jóvenes al terminar la escuela

Fuente: datos provenientes de los cuestionarios aplicados a los jóvenes estudiantes de los TBC de la región sur del estado de Guanajuato.



En esta parte tendríamos una aproximación a las condiciones de impacto del TBC en la perspectiva de los jóvenes, el trabajo de investigación se realizó con los semestres más avanzados, en estos casos con quienes se encontraban en 5to semestre. Su perspectiva a futuro tendría que estar condicionada por su paso en el TBC y las condiciones reales que el mismo contexto y sus familias les ofrecen. Así, resulta claro que la mayoría aspira a continuar con estudios superiores, podemos decir que los estudios en el TBC les han abierto la posibilidad de tener en el horizonte los estudios universitarios, que se revela en las distintas carreras que les interesa estudiar. Sin embargo, emergen las condiciones contextuales que son las que al final parecen ser las más fuertes, más allá de las motivaciones iniciales de continuar estudiando. El trabajo es, sin duda, algo de lo que no pueden desprenderse, lo vimos en el inicio de nuestro análisis en este capítulo, cuando mostramos que la mayoría de los jóvenes trabajan, y que han mantenido la combinación del trabajo y los estudios. Así es como se vislumbran en caso de que quieran seguir estudiando, manteniendo dicha combinación, con la dificultad de que no hay estudios superiores en sus comunidades, lo cual implica entonces tener que salir, que se incremente el gasto y que el trabajo también pueda encontrarse cercano a donde piensan estudiar. Por otra parte, hay quienes no se plantean por lo mismo la posibilidad de estudiar, es el trabajo entonces lo que permanece en el horizonte, es decir esa actividad que ya han venido realizando parece que sería la continuidad una vez que concluyan el TBC. Del mismo modo, la migración hacia Estados Unidos aparece en su perspectiva a futuro, como una opción clara pues, en el contexto, la tradición migratoria se pospone ahora hasta la mayoría de edad o bien hasta que concluyan la educación media en el TBC. La continuación de los estudios pues, encuentra límites en la falta de opciones cercanas a las comunidades y en la imposibilidad de poder seguir combinando escuela con trabajo.

Comentarios finales

Por sus características, empezando por el nombre, podría pensarse que el ámbito de lo comunitario habría implicado una participación decisiva de las comunidades en las escuelas desde su gestación, lo que encontramos es que han sido, más bien, receptoras de las gestiones que se han iniciado en otras áreas y ámbitos de decisión. Incluso a las comunidades se les ha tenido que convencer de apoyar a las escuelas enviando a sus hijos. Quizá por el tipo de gestión inicial es que resultó difícil, al principio, que las comunidades se apropiaran, en el mejor sentido, de las escuelas, y solo con el tiempo y resultados es que se ha logrado confianza hacia los TBC.



Los telebachilleratos comunitarios tienen antecedentes históricos en el sistema educativo mexicano, han existido desde la década de los ochenta, y vistos en retrospectiva, su función parece mantenerse, es decir: contribuir al incremento de la cobertura. La cuestión es que, aunque las políticas, las estrategias y los contenidos se han modificado, los telebachilleratos, ahora comunitarios, siguen presentando los resultados más bajos en el logro de aprendizaje. Una cuestión clara que, de entrada, tendría que llevar a una revisión de su calidad y no tanto de sus aportaciones en cantidad, es decir en el incremento de cobertura.

En Guanajuato el telebachillerato comunitario parece ser la estrategia principal de incremento de la cobertura en la educación media, principalmente para las comunidades menores de 2500 habitantes, pero su impacto no ha sido solo para estas poblaciones, también su oferta educativa está siendo aprovechada por las periferias urbanas. Una muestra de su crecimiento exponencial es que, a nivel nacional, de los 253 planteles que tenía en el 2013, pasó en el ciclo escolar 2017- 2018, a 3,318 planteles (SEMS, 2018).

No se debe olvidar que el TBC es un bachillerato general, y por definición su impacto puede medirse también desde las posibilidades de continuación de los estudios superiores de los jóvenes que egresan de los mismos. Sin embargo, parece que la continuación de los estudios no es prioritaria, y por lo mismo quizá, es poco fomentada. El impacto se resuelve en la perspectiva del apoyo y mejora de la comunidad a través de su signo de distinción: la materia de desarrollo comunitario. Si hay un acuerdo de lo destacado por los jóvenes referente a sus maestros, es la cuestión de la paciencia y mejores explicaciones de las materias, claramente una necesidad de formación de los docentes, y también, en los casos analizados, de convivencia y de mejor relación entre ellos, además de fomentar un mayor trabajo colaborativo.

La alta valoración que de los TBC hacen los jóvenes, se relaciona con la cercanía de la institución a sus comunidades, más allá de que sea físicamente el mismo espacio de la telesecundaria, el nivel percibido en efecto lo sienten como de educación media. Especialmente, el horario vespertino y la cercanía, más que la comodidad que algunos estudiantes señalaron, brinda a los jóvenes la posibilidad del trabajo, en los hombres en el campo y en las mujeres en la “ayuda” que brindan en el hogar, adjetivado así pues, desde su perspectiva, parece no ser eso un trabajo. Pero el hecho es que, si hubieran tenido la oportunidad, prácticamente todos los estudiantes mencionaron otra escuela a la que les habría gustado asistir, por variadas razones que van desde la percepción



de mejor calidad, hasta la posibilidad de salir de su comunidad y conocer otros lugares e instituciones. Notablemente y relacionado con lo anterior, la posibilidad de la sociabilidad es la que parecen anhelar de otras instituciones, más jóvenes que los acerquen a una mayor diversidad que rompa con los pocos compañeros con los que se encuentran en los TBC. Paradójicamente, valoran sobre manera lo mismo de lo que se sienten en falta, es decir pocos alumnos significa también una atención casi personalizada de parte de los profesores, un elemento destacado positivamente por los jóvenes.

El impacto en la perspectiva a futuro de los estudiantes parece ser claro, se puede decir que es un aporte del TBC es que la mayoría de estos tengan en su perspectiva el interés por la continuación de los estudios, sin embargo, como hemos mostrado, son jóvenes que de hecho sus estudios de nivel medio superior los han combinado con el trabajo, más por una cuestión de necesidad y de tradición familiar, pues así se revela cuando destacan las imposibilidades o bien necesidades para poder seguir estudiando, es decir la irrenunciable combinación de los estudios y el trabajo.

Bibliografía

Bertely, M. (2000). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Paidós.

Guzmán, C. (2018). Avances y dificultades en la implementación del Marco Curricular Común. Telebachillerato estatal, Educación Media Superior a Distancia y Telebachillerato comunitario. México: INEE. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/234/P1C234.pdf>

INEE (2013). Panorama educativo de México 2012. Indicadores del sistema educativo nacional. Educación básica y media superior. México: INEE.

INEE (2014). Panorama educativo de México 2013. Indicadores del sistema educativo nacional. Educación básica y media superior. México: INEE.

INEE (2015). Panorama educativo de México 2014. Indicadores del sistema educativo nacional. Educación básica y media superior. México: INEE.

INEE (2016). Panorama educativo de México 2015. Indicadores del sistema educativo nacional. Educación básica y media superior. México: INEE.

INEE (2017). Estudio exploratorio del modelo de telebachilleratos comunitario y su operación en los estados. México: INEE.

SEMS (2018). *Evolución del subsistema de telebachillerato*. Recuperado de <http://www.sems.gob.mx/telebachilleratos>



Weiss, E. (2017). *Estudio exploratorio del Modelo de Telebachillerato Comunitario y su operación en los estados*. México: INEE.



Obtención del bachillerato por examen nacional en México; efecto del cambio en requisitos en alumnos que se preparan en línea.

María Morfín Otero
Claudia Adriana González Quintanilla
Verónica Peña Guzmán Universidad de Guadalajara

Resumen

Aunque México ha avanzado en cobertura educativa en todos los niveles en los últimos años, el número de jóvenes y adultos que no tienen estudios de bachillerato o licenciatura, es muy grande.

A partir del 2000, la Secretaría de Educación Pública de México puede otorgar el certificado de bachillerato mediante un examen nacional y, entonces, se requería tener 21 años cumplidos para presentarlo. En abril de 2017, se eliminó el requisito de edad para presentar este examen, cualquier persona de 15 años o más, puede realizarlo.

Se presentan los resultados del efecto de cambio de política pública en alumnos que se preparan en modalidades no presenciales en México, para este examen.

A través de una metodología analítica y estadística, con más de 3,823 encuestas aplicadas durante 2017 en todo el país, se estableció un perfil de alumno para antes y después de los cambios en los requisitos. Se identificaron las diferencias significativas con diversas variables, como edad, sexo, ocupación, estado civil, número de hijos, escolaridad de los padres y motivaciones. Entre los resultados se muestran los cambios en la edad promedio de los alumnos, el estado civil, el uso de redes sociales y los estudios de los progenitores. Las alumnas que se preparan bajo esta modalidad, en promedio, tienen progenitores con mayor escolaridad que los progenitores de los hombres. Finalmente, se presenta una correlación con los resultados del examen nacional para identificar los cambios que esta política pública generó.

Introducción

El Sistema Educativo Nacional de México comprende el nivel básico, medio superior y superior, en diferentes modalidades: escolar, no escolarizada y mixta. La educación básica está compuesta por los niveles de preescolar, primaria y secundaria, que se cursan en 10 a 12 años. La educación media superior corresponde al nivel bachillerato y, generalmente, se cursa después de la educación secundaria, con una duración de 3 años.



México estableció la obligatoriedad de que el Estado garantice la educación media superior en el año 2012 (Diario Oficial de la Federación, 2012) con un plan gradual y creciente para lograr la cobertura total, en todas sus modalidades, en el ciclo escolar 2021-2022.

De acuerdo con la Figura 1 y con datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) del ciclo escolar 2013-2014 (2016), de cada 100 niños que iniciaron la educación primaria en 2013, de mantenerse los indicadores educativos, menos de la tercera parte concluirán educación superior. Más de la mitad (57.4%) abandonará sus estudios antes de concluir el ciclo en el que están inscritos y 12.7% terminará un ciclo de estudios sin continuar el siguiente.

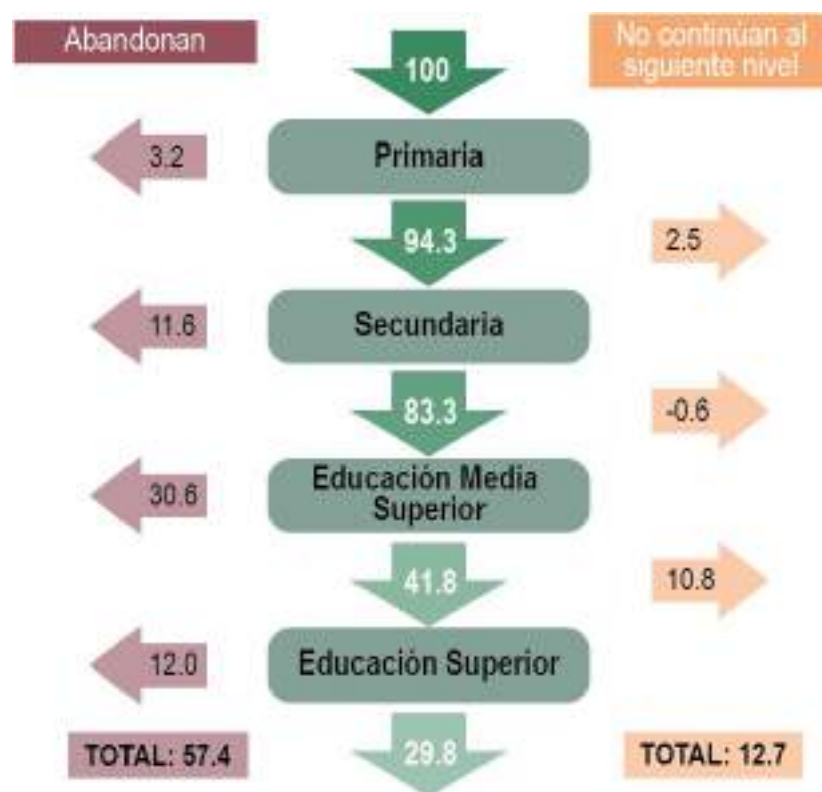


Figura 1. Trayectoria escolar de los mexicanos.

Fuente: Elaboración propia con datos de la SEP (2016), del ciclo escolar 2013-2014.

Como se puede observar, la educación media superior es el nivel crítico ya que casi una tercera parte de los alumnos (30.6%) que iniciaron sus estudios de primaria nueve años antes, no la concluirá. Sin embargo, estos datos se agravan de acuerdo al estudio del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (2019) en el ciclo escolar 2016-2017, en donde de 13 a 15% de los jóvenes abandonaron sus estudios, cada año, de educación media superior; es decir, en 3 años abandonará de 33 a 45% este nivel



escolar.

Ha habido varios esfuerzos para combatir el rezago educativo en el nivel medio superior, a través de una mayor cobertura y de la diversificación de la oferta del bachillerato en diferentes modalidades, aunque no han sido suficientes.

Fundamentación del problema

Acuerdo 286

En el año 2000 la Secretaría de Educación Pública de México emitió el acuerdo 286 en el cual se establece, entre otros, el procedimiento para la acreditación de conocimientos que correspondan a cierto nivel educativo (Diario Oficial de la Federación, 2000)¹.

Algunos de los requisitos que se establecieron para la obtención del bachillerato fueron:

- Tener 15 años de edad o más.
- Aprobar el examen de una institución evaluadora reconocida por la SEP.

En el año 2003 este mismo acuerdo 286 se modificó para establecer la edad mínima de 25 años para acreditar el bachillerato² (Diario Oficial de la Federación, 2003).

En 2006, el acuerdo 286 se vuelve a modificar para establecer la edad mínima de 21 años, requisito que permanece hasta 2017³ (Diario Oficial de la Federación, 2006).

Finalmente, en 2017, se vuelve a modificar el acuerdo 286 y se elimina el requisito de edad para la acreditación del bachillerato (Diario Oficial de la Federación, 2017). Cabe destacar que, en ningún momento, el acuerdo 286, consideró como requisito el certificado de secundaria para la acreditación del bachillerato.

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval)

Ceneval es la institución evaluadora reconocida por la SEP en su Acuerdo 286⁴. “Es una asociación civil sin fines de lucro cuya actividad principal es el diseño y la aplicación de instrumentos de evaluación de conocimientos, habilidades y competencias, así como el análisis y la difusión de los resultados que arrojan las pruebas” (Ceneval, 2019).

Desde 2001 hasta 2016, Ceneval ha aplicado 772,716 exámenes llamados ACREDITA-



BACH (Ceneval, 2017, p. 59). Para presentar este examen se requiere contar con Clave Única de Registro de Población (CURP), acta de nacimiento, identificación oficial vigente con fotografía (credencial para votar o pasaporte) y, en caso de ser menor de edad, cartas e identificaciones del padre o tutor (ACREDITA-BACH, 2018, p. 8-9).

El examen global consta de dos fases. La primera de ellas se integra por 180 preguntas de opción múltiple para evaluar conocimientos y habilidades de Matemáticas, Ciencias Experimentales, Humanidades y Ciencias Sociales. La segunda fase evalúa la comprensión lectora y las habilidades de expresión y argumentación escritas. El examen por campo disciplinar se aplica a los sustentantes que presentaron el examen global y no acreditaron solo un área de las que se evalúan.

Instituto de Aprendizaje en Línea (INSTAL)

El Instituto de Aprendizaje en Línea (2019), se crea en julio de 2010 y ofrece el programa de “Tu Prepa en 4 Meses” (TP4M) que consiste en la preparación para acreditar el examen ACREDITA-BACH de Ceneval, con un curso 100% en línea, a través de la plataforma Moodle, bajo un modelo constructivista y colaborativo.

El programa TP4M inicia con un curso de Inducción y le siguen cuatro cursos que se estudian en cuatro semanas, cada uno, en las áreas de Matemáticas, Habilidad Comunicativa, Ciencias Sociales y Humanidades y Ciencias Experimentales.

Antes de julio de 2017 los alumnos de INSTAL cubrían el requisito establecido por la SEP de tener 21 años cumplidos al momento de presentar el examen Ceneval. Apartir de julio, los alumnos de INSTAL pueden tener desde 15 años en adelante, por tratarse de un modelo académico de aprendizaje autogestivo.

El objetivo de este estudio consiste en analizar los efectos de los cambios (edad) del Acuerdo 286 en las características de los alumnos de INSTAL que pretenden obtener su certificado de bachillerato mediante el examen Ceneval.

Metodología

El universo de estudio son los alumnos inscritos en el programa TP4M de INSTAL, de enero a diciembre de 2017, que fueron 3,850. Se tomaron en cuenta solamente los alumnos que contestaron la encuesta de Inducción, al inicio de su preparación (3,675, es decir, 97%), de los cuales 49.6% son mujeres y 50.4% hombres.



| Mes | Hombre | Mujer | Total |
|-------|--------|-------|-------|
| 1 | 220 | 234 | 454 |
| 2 | 163 | 150 | 313 |
| 3 | 160 | 137 | 297 |
| 4 | 147 | 125 | 272 |
| 5 | 179 | 169 | 348 |
| 6 | 132 | 159 | 291 |
| 7 | 133 | 142 | 275 |
| 8 | 147 | 145 | 292 |
| 9 | 213 | 173 | 386 |
| 10 | 135 | 179 | 314 |
| 11 | 134 | 120 | 254 |
| 12 | 91 | 88 | 179 |
| TOTAL | 1854 | 1821 | 3675 |

Tabla 1. Alumnos que contestaron la encuesta de Inducción

Para analizar el cambio de política en el Acuerdo 286 se compararon los resultados de la encuesta del primer semestre con los del segundo semestre. Se consideró diferencia significativa, con 95% de nivel de confianza, cuando la diferencia, en el valor de la variable en cuestión, entre el primero y segundo semestre, fue de 1.96 veces mayor que la desviación estándar de dicha variable en los primeros seis meses ($Z \geq 1.96$):

$$Z = | S2 - S1 | / \sigma$$

S1 = Valor promedio del primer semestre

S2 = Valor promedio del primer semestre

σ = Desviación estándar intermensual en el primer semestre

Los ítem de la encuesta de Inducción se clasificaron en dos áreas: características individuales y hábitos y motivaciones.



| Características individuales | Hábitos y motivaciones |
|------------------------------|-------------------------|
| Edad | Dedicación |
| Estado civil | Lugar de conexión |
| Ocupación | Dispositivo de conexión |
| Hijos | hrs/día en Internet |
| Padres/madres soltero(a)s | Uso de redes sociales |
| Escolaridad de progenitores | Motivación |
| | Estudiar licenciatura |

Tabla 2. Clasificación de los ítem de la encuesta

Resultados

Características individuales. Edad.

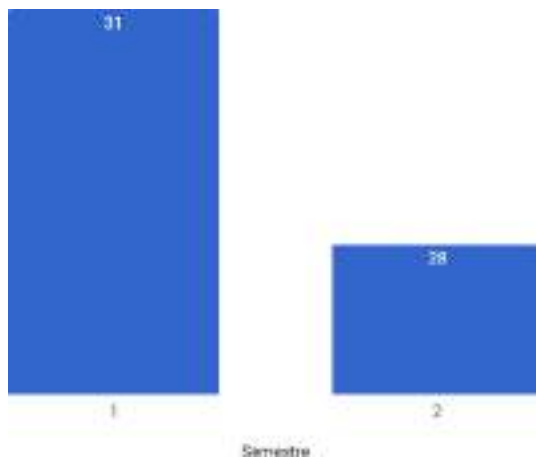
Existe un cambio obvio en la edad promedio a partir de julio (mes 7) que es cuando se permitió la inscripción a los menores de 21 años.

El efecto del cambio de política pública en las características de los inscritos se puede observar si comparamos los dos semestres de 2017.

| Mes | Edad promedio | Menores de 21 |
|-----|---------------|---------------|
| 1 | 31 | 0% |
| 2 | 31 | 0% |
| 3 | 31 | 0% |
| 4 | 32 | 0% |
| 5 | 33 | 0% |
| 6 | 32 | 0% |
| 7 | 28 | 31% |
| 8 | 28 | 33% |
| 9 | 28 | 31% |
| 10 | 28 | 29% |
| 11 | 28 | 27% |
| 12 | 26 | 34% |

Tabla 3. Edad promedio

La edad promedio pasó de 31 a 28 años. Sí hay diferencia significativa, en edad, entre los dos semestres.

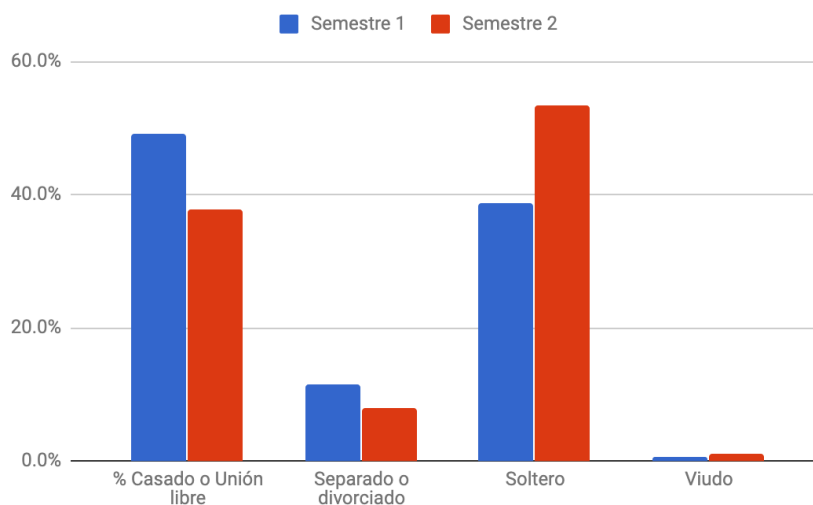


Sí hay diferencia significativa entre los dos semestres

Figura 2. Edad promedio en los dos semestres.

Características individuales. Estado civil.

El porcentaje de alumnos solteros aumentó en el segundo semestre con la consecuente disminución de casados, separados o divorciados. Sí hay diferencia significativa, en estado civil, entre los dos semestres.

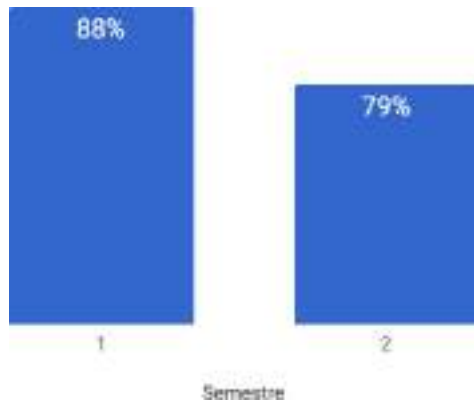


Sí hay diferencia significativa entre los dos semestres

Figura 3. Estado civil por semestre de 2017.

Características individuales. Ocupación.

En el segundo semestre bajó el porcentaje de estudiantes con empleo remunerado. Sí hay diferencia significativa, en ocupación, entre los dos semestres.



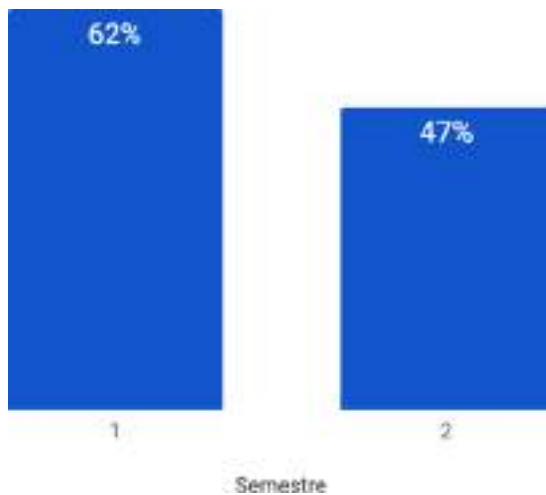
Sí hay diferencia significativa entre los dos semestres

Figura 4. Porcentaje de alumnos con empleo remunerado.

Características individuales. Hijos.

El porcentaje de alumnos con hijos bajó de 62% a 47% del primer al segundo semestre.

Sí hay diferencia significativa, en quienes tienen hijos, entre los dos semestres.



Sí hay diferencia significativa entre los dos semestres

Figura 5. Porcentaje de hijos.



Características individuales. Padres solteros.

Se nota un ligero aumento en el porcentaje de padres o madres solteros, sin embargo, la diferencia no es significativa.

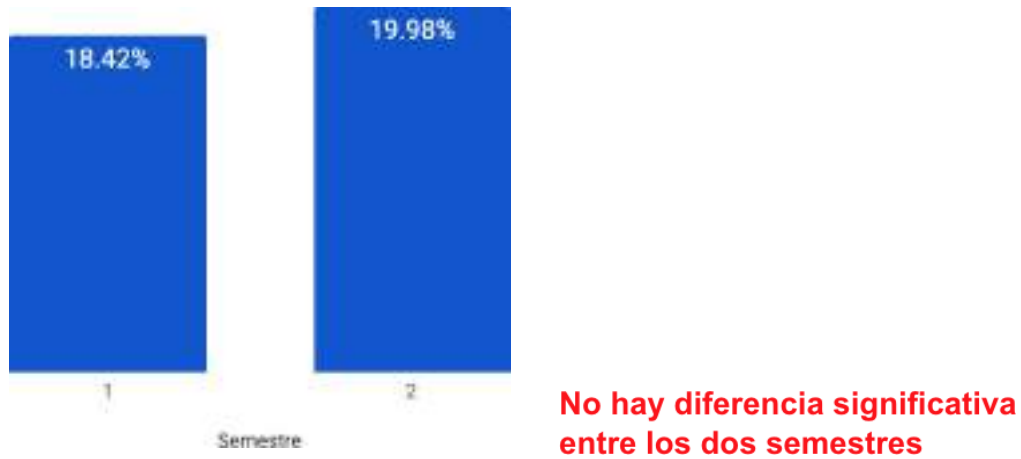


Figura 6. Padres solteros.

Características individuales. Escolaridad de los progenitores.

La escolaridad de ambos progenitores aumentó del primer al segundo semestre. Sí hay diferencia significativa, en escolaridad de progenitores, entre los dos semestres.

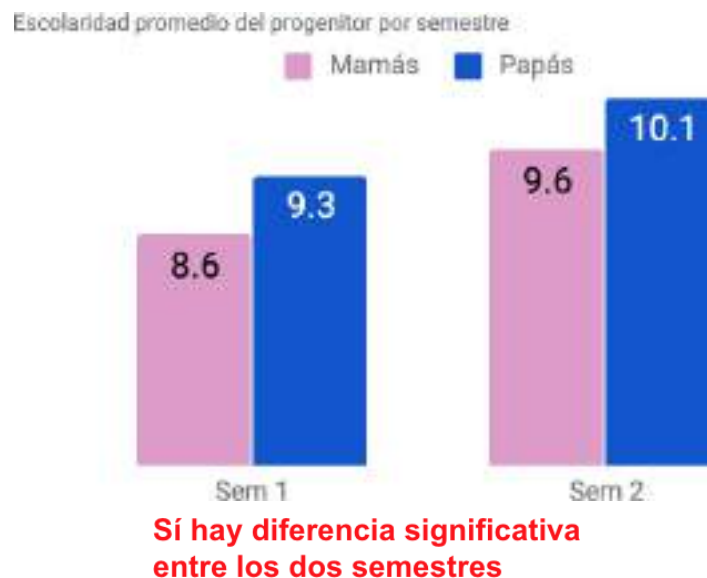
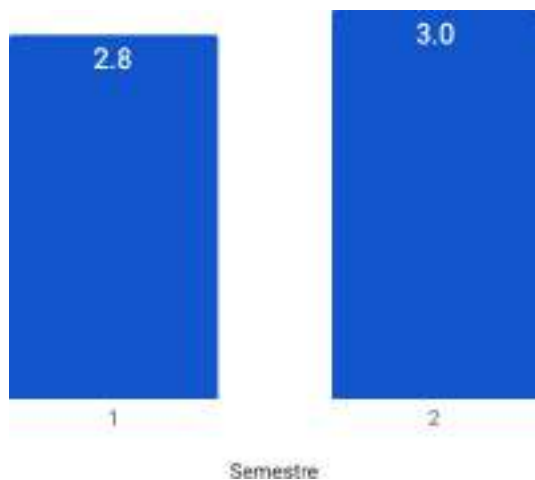


Figura 7. Escolaridad promedio de progenitores por semestre.



Hábitos y motivaciones. Dedicación.

En cuanto a las horas del día que van a dedicar a sus estudios hay un ligero incremento, pero no es significativo.



No hay diferencia significativa entre los dos semestres

Figura 8. Horas al día que dedicarán a TP4M.

Hábitos y motivaciones. Lugar y dispositivo de conexión.

No hubo cambios significativos en relación al lugar ni al dispositivo de conexión.

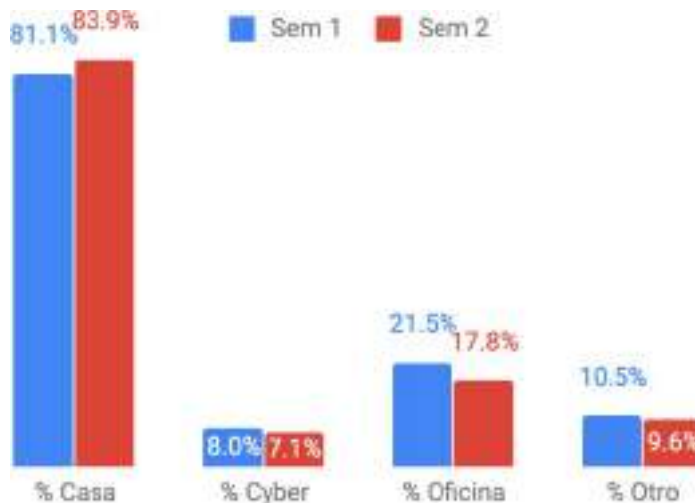


Figura 9. Lugar de conexión.

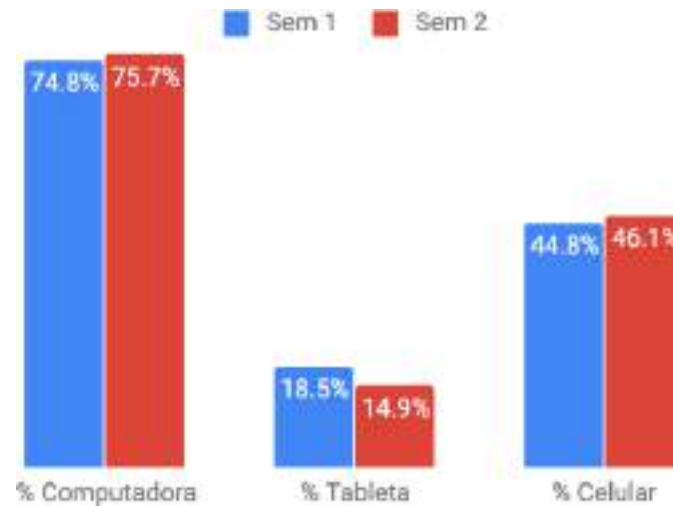


Figura 10. Dispositivo de conexión

No hay diferencia significativa entre los dos semestres

En cuanto al promedio de horas al día que dicen estar conectados a internet fue de 4.2 en el primer semestre a 4.6 en el segundo, sin que hubiera diferencia significativa.

Hábitos y motivaciones. Uso de redes sociales.

Se encontraron diferencias significativas en el uso de algunas redes sociales en ambos semestres. Instagram, Snapchat y Spotify se usan más en el segundo semestre mientras que Whatsapp se usa más en el primero. Las demás redes sociales no presentaron diferencia significativa.



Figura 11. Uso de redes sociales.



Hábitos y motivaciones. Motivación para el estudio.

A la pregunta de qué los motiva a estudiar para obtener su bachillerato, el mayor número de respuestas es estudiar una licenciatura. En el segundo semestre aumenta esta misma respuesta y se encontraron diferencias significativas tanto en esta como en el ser ejemplo para su familia.

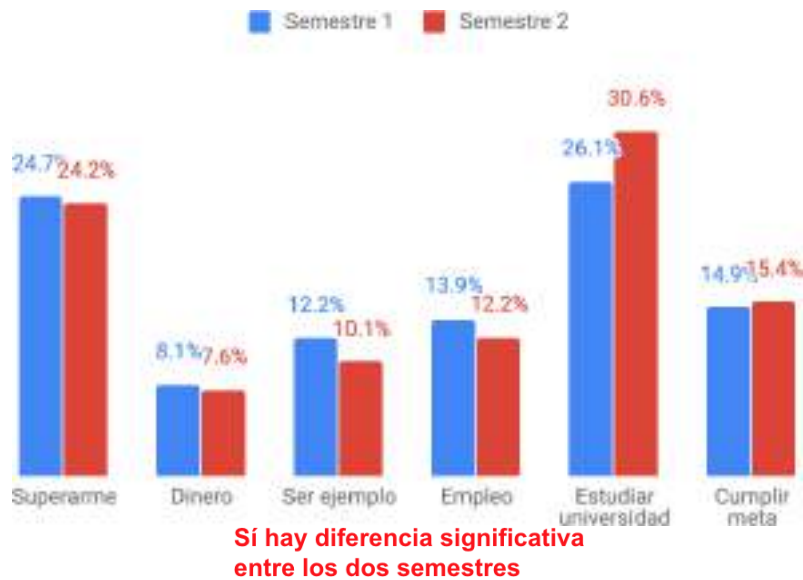


Figura 12. Motivación para estudiar.

Se presenta la siguiente tabla comparativa, a manera de conclusión de las diferencias en las respuestas de los alumnos en los dos semestres.


 Diferencias significativas (95%), $Z > 1.96$

| Concepto | Variable | Z |
|-----------------------------|-------------------------|--------|
| Edad | <21 años | 239.11 |
| Escolaridad de progenitores | Escolaridad madre | 6.78 |
| Escolaridad de progenitores | Escolaridad padre | 5.79 |
| Edad | Edad promedio | 4.74 |
| Estado civil | Soltero | 4.44 |
| Motivación | Ser ejemplo | 4.43 |
| Hijos | % con hijos | 4.14 |
| Redes sociales | Snapchat | 3.62 |
| Redes sociales | WhatsApp | 3.2 |
| Redes sociales | Instagram | 3.05 |
| Redes sociales | Spotify | 2.96 |
| Motivación | Estudiar universidad | 2.91 |
| Dedicación | Hrs/día en internet | 2.7 |
| Ocupación | % con empleo remunerado | 2.58 |
| Estado civil | Casado o unión libre | 2.53 |
| Estado civil | Separado o divorciado | 2.11 |

 Diferencias no significativas (95%), $Z < 1.96$

| Concepto | Variable | Z |
|-------------------------|---------------------|------|
| Conectividad | Hrs/día en internet | 1.94 |
| Dispositivo de conexión | % Tableta | 1.8 |
| Motivación | Ingresos | 1.63 |
| Motivación | Mejorar empleo | 1.76 |
| Redes sociales | FaceBook | 1.63 |
| Redes sociales | Google+ | 1.46 |
| Lugar de conexión | % Oficina | 0.92 |
| Dispositivo de conexión | % Celular | 0.69 |
| Lugar de conexión | % Casa | 0.68 |
| Lugar de conexión | % Otro | 0.61 |
| Motivación | Superarse | 0.54 |
| Redes sociales | Twitter | 0.5 |
| Motivación | Cumplir meta | 0.48 |
| Estado civil | Viudo | 0.45 |
| Padres solteros | % padres solteros | 0.39 |
| Redes sociales | YouTube | 0.36 |
| Redes sociales | LinkedIn | 0.33 |
| Dispositivo de conexión | % Computadora | 0.29 |
| Lugar de conexión | % Cyber | 0.24 |
| Sexo | Sexo | 0.15 |
| Redes sociales | Pinterest | 0.1 |

Tabla 4. Diferencias significativas y no significativas

Conclusiones, reflexiones finales.

En cuanto a los cambios significativos, los cambios más obvios son los relacionados con la edad de los participantes.

Al quitar el requisito de edad, el número de participantes en el curso de preparación del examen ACREDITA-BACH de Ceneval, de INSTAL, se incrementó más de 30%.

La escolaridad de los progenitores de los alumnos de INSTAL aumentó al disminuir la edad de los participantes. Aumentó el porcentaje de solteros y disminuyó el porcentaje de casados, de estudiantes con hijos y de separados o divorciados. También disminuyó



el porcentaje de los que están motivados a ser un ejemplo para su familia, sin embargo, aumentó el porcentaje de quienes mencionan que les motiva estudiar una licenciatura. En cuanto a las redes sociales, aumentó el porcentaje de los que usan Snapchat, Instagram y Spotify y se redujo el uso de Whatsapp. Aumentó el tiempo de conexión en las horas/día en Internet. Disminuyó el porcentaje de quienes tienen empleo remunerado.

Se esperaría que el número de sustentantes del examen ACREDITA-BACH hubiese aumentado con el cambio de requisito de edad, sin embargo, los datos de Ceneval dicen lo contrario (Ceneval, 2018, p. 143) ya que, a partir de 2013, el número de sustentantes de ACREDITA-BACH ha ido disminuyendo, año con año, por razones ajenas al criterio de edad.

Sería recomendable que Ceneval busque aumentar el número de sustentantes de ACREDITA-BACH ya que muchos mexicanos requieren de esta alternativa para obtener su certificado de bachillerato. Esto se vuelve más crítico ya que la EMS es obligatoria desde 2012 y, de acuerdo a la propuesta de reforma educativa del actual presidente de México, Andrés Manuel López Obrador (AMLO), también lo sea la Educación Superior.

Notas

¹ El acuerdo 286 también incluye la revalidación de estudios realizados en el extranjero para diferentes niveles educativos o grados escolares.

² También se estableció la edad mínima de 15 años para acreditar la educación básica, y 30 años para educación superior.

³ En 2015 hubo otra modificación al Acuerdo 286 sin cambios en lo relativo a la acreditación del bachillerato.

⁴ A partir de 2017 la SEP reconoce a otra institución evaluadora llamada ExBACH.

Referencias

ACREDITA-BACH. (2018). *Guía para el sustentante*, Ceneval.
Recuperado de <http://www.ceneval.edu.mx/documents/22840/100419/Gu%C3%ADa+ACREDITA-BACH-286+21a+ed.pdf/5f2708b9-5594-430a-8254-07822419cf3e>, p.8-9



Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. (2017). *Origen y evolución del Ceneval*. Recuperado de

https://www.ceneval.edu.mx/documents/20182/49855/OrigenEvolucionCeneval_2018/f8406659-7d28-4960-9ec1-964d90c76e4c, p.59

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. (2017). *Anuario 2017*.

Recuperado de <http://www.ceneval.edu.mx/documents/20182/49855/anuario+ceneval+2017/246e4d88-b82c-47c9-a68c-5adb3b4d9173>, p.143

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. (2019). CENEVAL. Perfil institucional. Recuperado de: <http://www.ceneval.edu.mx/perfil-institucional>

Diario Oficial de la Federación. (2000). *DOF 30/10/2000. Acuerdo número 286*.

Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=2062677&fecha=31/12/1969

Diario Oficial de la Federación. (2003). *DOF 30/07/2003. Acuerdo número 328*.

Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=693507&fecha=30/07/2003

Diario Oficial de la Federación. (2006). *DOF 24/02/2006. Acuerdo número 379*.

Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=2120595&fecha=24/02/2006

Diario Oficial de la Federación. (2012). *DOF: 09/02/2012. Decreto*. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012

Diario Oficial de la Federación. (2017). *DOF: 09/02/2012. Acuerdo número 02/04/17*.

Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5480031&fecha=18/04/2017

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *¿Qué hacen los planteles de educación media superior contra el abandono escolar?*, México. INEE.

Recuperado de <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1D256.pdf>

Instituto de Aprendizaje en Línea. (2019). *Programa - Tu prepa en 4 Meses*.

Recuperado de <https://instalmexico.com/programa-tu-prepa-en-internet/>

Secretaría de Educación Pública. (2016). *4o Informe de Labores (2015-2016)*, Secretaría de Educación Pública, México. SEP. Recuperado de http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2012_2018/4to_informe_de_labores.pdf



Línea Temática 6. Cultura y arte en la educación para el cambio.



Tem mais amanhã? – cineclube, arte, educação E transformações

Caroline Alciones de Oliveira Leite

Resumo

Neste estudo, analisamos a atuação do Cineclube Cederj a partir das reflexões de Darcy Ribeiro a respeito da universidade necessária e a necessidade de humanização do nosso tempo. Em nossa análise, recorreremos a Paulo Freire, John Dewey, Adriana Mabel Fresquet e Maurício Bragança para observar a experiência com o cinema no contexto universitário como possibilidade de ampliar horizontes, conhecimentos, sentimentos, sensações e desejos em direção a transformações tanto no plano do sujeito quanto em seu conjunto social a partir da presença das artes, mais especificamente a arte cinematográfica integrada à educação. A partir da percepção da relevância e da necessidade das artes em processos de ensino/aprendizado, o Projeto Cineclube Cederj tem seus objetivos centrados na busca da emancipação de indivíduos através da arte em sua articulação consistente com a educação. Criado pela Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – Cecierj / Consórcio Cederj em agosto de 2011, o Cineclube Cederj está instaurado em espaços tanto de educação formal, os polos de educação à distância, quanto de educação não-formal, espaços científicos ou culturais próximos aos Polos de educação à distância. No entanto, ao estabelecer laços com as populações das cidades atendidas, o Cineclube Cederj parece buscar, acima de tudo, romper os limites da comunidade acadêmica da Fundação Cecierj, buscando atingir crianças, adolescentes e adultos que podem, em um futuro próximo ou distante, vir a integrar formalmente esta comunidade acadêmica; um público que, de antemão, já integra a comunidade sensível da Fundação.

Palavras-chave: cineclube; cinema; arte; universidade; transformações.

O Cineclube na Fundação CECIERJ

A sala está vazia, repleta de frio e de expectativas. A luz, ansiosa por ser apagada, ilumina a grande tela branca. Tudo já foi meticulosamente testado. Até que, finalmente, as primeiras gargalhadas se aproximam, bailando no ar, antecipando a chegada dos olhos para os quais tudo aquilo foi preparado. Finalmente, a luz se apaga – é no escuro que se sonha, é no escuro que melhor se enxerga o brilho das estrelas. As gargalhadas se transformam em silêncio, as pupilas se dilatam, os ouvidos ficam mais atentos. Um



triângulo é pressionado e, de repente, um mundo se desenrola do retângulo da tela em direção ao sujeito – uma mágica preconizada pelo engenheiro William Kennedy Laurie Dickson e por Thomas Alva Edison.

A partir da percepção da relevância da presença das artes em processos de ensino/aprendizado, a Fundação CECIERJ – Centro de Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro –, criou, no começo desta década, o Cineclube CEDERJ¹, tendo sido concebido em agosto de 2011 no âmbito da Vice-Presidência Científica da mesma Fundação. Sua primeira unidade foi inaugurada no Museu Ciência e Vida, na cidade de Duque de Caxias (Estado do Rio de Janeiro), em 10 de maio de 2012. O projeto inicial previa seu funcionamento em alguns Polos de Ensino à Distância do CEDERJ e em espaços científico-culturais com exposições gratuitas de filmes, debates e oficinas, buscando atuar na articulação entre arte e ciências, sensibilizando olhares e escutas ao mundo.

Durante o período de 2012 a 2019, algumas unidades se consolidaram, algumas foram transferidas e outras mais foram inauguradas. Em 2018 e início de 2019, o cenário do Cineclube CEDERJ instalado e em funcionamento se dava com as seguintes unidades: Duque de Caxias, no Museu Ciência e Vida; Paracambi, no Espaço da Ciência de Paracambi; Piraí, no Polo CEDERJ – Piraí; Angra dos Reis, no Centro Cultural Theophilo Massad; e São Gonçalo, no Polo CEDERJ – São Gonçalo.

Para atender de forma coletiva às individualidades que se dão a conhecer nos processos de diálogo, em 2015, o Cineclube CEDERJ passou a atuar em três frentes mensais em cada uma de suas unidades: Cineclube CEDERJ – Cineclubinho, com filmes dedicados ao público infantil; Cineclube CEDERJ – Essencial, com filmes que quem curte cinema não pode deixar de assistir; e Cineclube CEDERJ – Romântico, com filmes para embalar o final de semana. Para cada uma das unidades, mensalmente, havia um tema a reunir três filmes, um de cada linha – Cineclubinho, Essencial e Romântico.

A programação, elaborada a partir de uma escuta da população local e do público que, paulatinamente, se forma e se transforma a cada sessão, a cada mês, a cada ano, evidencia a necessidade da troca para atender aos anseios específicos do público local, compreendendo no diálogo “o lugar do encontro, algo que, conforme o prefixo dia-, atravessa, perpassa a relação” (Machado, 2017, p. 341). Assim, esse lugar de encontro com a população local se estabelecia nas atividades de divulgação presencial da programação, nas manifestações do público nas redes sociais do Cineclube e em



encontros casuais ou provocados com esse outro-local em padarias, lanchonetes, mercados, ambientes de circulação. Aqueles que tomam contato com o Cineclube descobrem, ainda, um lugar a mais para o estabelecimento do diálogo e de sinalização de suas expectativas quanto à programação – o debate pós-exibição dos filmes; espaço no qual o sujeito se vê encorajado a exercitar seu lugar de fala. Exercita-se a possibilidade de gostar ou não de uma obra de arte, de divergir ou concordar com o filme, com o outro a seu lado, entendo na argumentação a liberdade do pensamento.

Com a evidente necessidade de títulos para atender à demanda do projeto contraposta às dificuldades do serviço público estadual em adquirir as mídias necessárias em meio à crise atravessada pelo Estado do Rio de Janeiro, que começa a dar sinais de melhora, foi lançada a campanha de doações *Seja Amigo do Cineclube CEDERJ* no dia 20 de julho de 2016, dia do Amigo. Três anos após o lançamento da campanha, as doações continuavam chegando de diferentes regiões, estados e cidades do país. A campanha buscou por filmes em DVDs ou *Blu-rays* que haviam sido adquiridos, assistidos uma ou duas vezes e, posteriormente, haviam encontrado por destino o armário de guardados. O argumento da campanha girava em torno da relevância que uma mídia, que começou a entrar em desuso diante de plataformas virtuais de exibição de filmes, possui para o Cineclube. Os Amigos do Cineclube CEDERJ, além de viabilizar a atuação do Cineclube, contribuíram para uma sociedade mais sustentável ao conferir um novo uso a uma mídia antes guardada em estantes que, mais cedo ou mais tarde, acabariam encontrando o descarte como fim. Realizada a doação, o doador recebia um certificado de Amigo do Cineclube CEDERJ. A campanha tinha a expectativa de receber pequenas e valiosas doações, mas intuía, também, seu eco em colecionadores de filmes confrontados com a nova realidade tecnológica.

No final de 2016, o Cineclube CEDERJ finalmente passou a ter um acervo de mais 500 mídias e, ao final de 2017, o acervo já ultrapassava a marca de 1600 títulos. O sucesso da campanha evidencia o endosso da sociedade à atuação do Cineclube, além de permitir que a Fundação CECIERJ amplie e atualize o escopo de atendimento à sociedade através das sessões do Cineclube. Em fevereiro de 2019, com um acervo de mais de 3000 mídias, foi necessário suspender a campanha, pois já não havia espaço físico para acomodar novas doações.

Se o cinema poderia agregar à Fundação CECIERJ uma relação com o conhecimento científico através de documentários, vídeos educativos bem como na relação mais elementar da viabilidade do cinema através da técnica; a Fundação CECIERJ foi além,



percebendo a relevância das artes como forma de humanizar o ensino, de estabelecer novas possibilidades de encontro com o outro e de propiciar novos outros – não apenas aqueles da comunidade acadêmica do Consórcio CEDERJ, mas a todos aqueles que se permitam a experiência de participar do Cineclube. Foi a partir desta percepção que, em julho de 2019, a Vice-Presidência de Educação Superior à Distância² da Fundação CECIERJ incorporou o Cineclube como um projeto que visa humanizar o ensino através das artes, contribuindo para a construção de olhares mais criativos e críticos tanto naquilo que diz respeito ao desenvolvimento de pesquisas acadêmicas e científicas quanto a propósito de questões que dialogam com a subjetividade do sujeito. Neste contexto, o Cineclube está em processo de reestruturação, de transformações, objetivando um atendimento mais amplo tanto aos estudantes da graduação, da Rede CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos, que conta com atendimento individualizado aos estudantes), quanto à rede pública municipal, estadual ou privada de ensino, além do público espontâneo, todos do entorno de espaços educacionais da Fundação distribuídos pelo Estado do Rio de Janeiro.

A educação e os sentidos

*Quando o vi eu soube o que queria ser quando crescer. Queria ser negro e voador.
-- O Ano em que Meus Pais Saíram de Férias (2006, de Cao Hamburger)*

A incorporação do Cineclube CECIERJ como um projeto de política de ensino que passa a ser proposto pela Vice-Presidência de Educação Superior revela, tal qual preconizado pelo antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro, ainda no contexto de 1969, a necessidade de “verificar quais são as possibilidades de modelar uma universidade nova que corresponda às necessidades do desenvolvimento autônomo” (Ribeiro, 1969, p. 169). Assim, se reconhece que se “nenhuma estrutura universitária é perfeita em si mesma. O máximo a que pode aspirar é prefigurar uma estrutura capaz de cumprir as funções atribuídas à universidade em certas circunstâncias” (Ribeiro, 1969, p. 172). Neste contexto, as linhas de atuação do Cineclube passam por um processo de reestruturação, visando fomentar uma maior integração dos conteúdos letivos à arte cinematográfica, entendendo neste movimento uma estratégia de acolhimento de estudantes e de professores nos Polos de ensino à distância, além de buscar imprimir certa ludicidade aos conteúdos pedagógicos e ao espaço acadêmico. Pretende-se, assim, transformações em direção à uma universidade necessária e em consonância com a humanização do ensino.



A reestruturação do Cineclube, demandou uma alteração em sua identidade – de CEDERJ, um nome restrito ao consórcio que viabiliza o ensino superior público à distância no Estado, à CECIERJ, um nome que abrange todos os projetos da Fundação³, objetivando expandir as unidades do Cineclube para todas as regiões do Estado do Rio de Janeiro, além de atender a seus próprios servidores a partir da implementação de uma unidade do Cineclube em sua sede e abrindo seu acervo para empréstimo entre os servidores, evidenciando a necessidade de se

contribuir para a emancipação de indivíduos [...] na articulação entre arte e ciências como elemento catalisador da sensibilização do olhar do indivíduo para as questões do mundo, reconfigurando “a paisagem do perceptível e do pensável [modificando] o território do possível e a distribuição das capacidades e incapacidades.” (Rancière, 2012, p. 48-49)

A Fundação CECIERJ se fortalece ao compreender o Cineclube CEDERJ como parte preponderante da democratização do ensino, uma vez que o acesso a bens e a equipamentos científico-culturais é capaz de fortalecer a perspectiva do ensino em espaços nos quais seja possível fundamentar a possibilidade de emancipação que

[...] por sua vez, começa quando se questiona a oposição entre olhar e agir, quando se compreende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem à estrutura da dominação e da sujeição. Começa quando se compreende que olhar é também uma ação que confirma ou transforma essa distribuição das posições. O espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta. Relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu em outras cenas, outros tipos de lugares. Compõe seu próprio poema com os elementos do poema que tem diante de si. (Rancière, 2012, p. 17)

Neste processo, vale resgatar, a partir da fundação do primeiro cineclube no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, – *Chaplin Club* – em 1928 (por Plínio Sussekind Rocha, Otávio de Faria, Almir Castro e Cláudio Mello) a observação de Celso Favareto sobre o fato de que intelectuais, escritores e artistas manifestavam interesse pelos filmes de Charles Chaplin e que possuíam verdadeira admiração pelas atividades cineclubistas a partir do novo humanismo possível pelo cinema (Favareto citado em Gusmão, 2008, p. 6). Diferentemente da realidade do público dos primeiros cineclubes no Brasil, o Cineclube CECIERJ é, para muitos de seu público, a primeira oportunidade de contato com os encantos da arte cinematográfica. Os objetivos do Cineclube estão centrados na busca da emancipação de indivíduos através da arte em sua articulação com o ensino, a partir de uma compreensão ampliada de educação, ao se instaurar em espaços de educação formal e não-formal (espaços científico-culturais), e ao estabelecer laços com a



comunidade acadêmica, mas também com as populações das cidades atendidas pela Fundação CECIERJ.

Assim, extrapola-se o limite da comunidade acadêmica da Fundação CECIERJ, abrangendo crianças, adolescentes e adultos que podem em um futuro, próximo ou distante, vir a integrar formalmente esta comunidade acadêmica; um público que, de antemão, já integra a comunidade sensível da Fundação, reconfigurando, nos termos do filósofo francês Jacques Rancière, “a paisagem do perceptível e do pensável [modificando] o território do possível e a distribuição das capacidades e incapacidades” (Rancière, 2012, p. 48-49). Abrir um espaço para trabalhar a educação dos sentidos (Alves, 2006) a partir do ver e do dizer possibilita ao indivíduo o desenvolvimento de estruturas emancipadoras, contribuindo para que o indivíduo se reconheça e situe seu lugar no mundo em direção a uma ideia de pertencimento e de fortalecimento de identidade.

Neste processo, é possível identificar a importância de propiciar um ambiente esteticamente agradável, bem equipado e limpo nas ações do Cineclube CECIERJ, algo referendado por relatos escritos e não identificados que tivemos a oportunidade de coletar durante a I Mostra do Cineclube CEDERJ: *Mulheres*, realizada em março de 2018: “Um espaço ótimo, bem refrigerado, ótimo para ser utilizado!!!”; “Tudo de graça, fomos bem recebidos, tudo limpo e talz... / Tá tudo lindo aqui... Fé”; “Achei muito interessante o local. Muito agradável.”; e “Bom, achei super maneiro este ambiente.” A satisfação demonstrada pelo público de estudantes em estar em um ambiente que, a partir de suas palavras pode ser descrito como bem refrigerado, limpo, agradável e interessante reflete a formulação de Paulo Freire a respeito da relevância em oferecer um espaço limpo e esteticamente agradável como pormenores que possuem um peso significativo na experiência do estudante,

Como cobrar das crianças um mínimo de respeito às carteiras escolares, às mesas, às paredes se o Poder Público revela absoluta desconsideração à coisa pública? É incrível que não imaginemos a significação do “discurso” formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso “pronunciado” na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço. (Freire, 2002, p. 20)

A observação de Paulo Freire acerca do ambiente escolar e da prática docente parecem se transpor para a experiência dos estudantes nas sessões do Cineclube CECIERJ. Um ambiente com a infraestrutura adequada à exibição de filmes demonstra respeito e



acolhimento a seu público. A própria prática de comer pipoca e outras guloseimas acompanhadas de refrigerantes e sucos, além de tornar a sessão mais lúdica e de fazer parte de uma tradição do cinema, contribui para que o estudante, atualmente maior público do Cineclube CECIERJ, zele pela limpeza do espaço. Alertados pelos professores, os jovens estudantes buscam manter o espaço limpo e, diante de um eventual acidente, procuram solucionar a questão ou solicitam auxílio para tal. A atenção ao zelo pela coisa pública se dá de forma doce.

Em Angra dos Reis, o hábito de frequentar o Cineclube CECIERJ se deu a partir de algumas visitas agendadas por uma Professora de História de uma escola próxima ao espaço onde funciona o Cineclube. Este público passou a frequentar as sessões do Cineclube por conta própria, sem os agendamentos da escola, fazendo com que nosso público atual em Angra dos Reis seja, majoritariamente, espontâneo. À exceção de Angra dos Reis e Duque de Caxias, as outras unidades do Cineclube CECIERJ contam com a presença do público mediada pelos agendamentos de professores, educadores e diretores de instituições de ensino que reconhecem no Cineclube uma oportunidade de estabelecer “‘intimidade’ entre saberes curriculares fundamentais aos estudantes e a experiência social que eles possuem como indivíduos” (Freire, 2002, p. 16). Em Piraí, as sessões do Cineclube contam com a parceria de uma professora de Educação Física, o que acaba por provocar debates que relacionam jogo, esporte individual, esporte coletivo, talento, dedicação, perseverança, disciplina a questões como aquelas suscitadas pela problematização do papel da mulher na sociedade contemporânea, os sonhos da juventude, desigualdades sociais, preconceitos e muito mais, tudo sempre a partir da experiência com a arte – o cinema.

Vale ressaltar que, especificamente na cidade de Piraí, não há nenhuma sala de cinema do circuito comercial. Aqueles que desejam ter a experiência de ir ao cinema e que possuem recursos para tal precisam tomar uma condução até Volta Redonda, cidade mais próxima, ou para outra cidade. Foi em Piraí, conhecida como a cidade digital, que um dos estudantes, durante o debate sobre o filme *Comme um Lion* (2012, de Samuel Collardey), afirmou seu desejo de assistir nas sessões do Cineclube CECIERJ ao filme *Pantera Negra* (*Black Panther*, 2018, de Ryan Coogler). Ao ser indagado sobre o motivo de seu desejo/sugestão, a resposta – “porque o elenco é todo de atores negros.” Ao manifestar seu desejo, o jovem revelou a relação que a arte pode ter com a realidade na busca por uma sociedade distinta da que vigora, uma em que seja possível um contraponto às desigualdades em favor de uma realidade imaginada, possível a partir da ficção do cinema, da arte de criar mundos, fortalecendo a bravura de cada um na

construção de seu próprio mundo – individual e socialmente situado. Ao justificar sua escolha pelo filme, o estudante revela reflexos da formulação do filósofo Jacques Rancière segundo a qual

a eficácia da arte não consiste em dar modelos ou contramodelos de comportamento ou ensinar a decifrar as representações. Ela consiste sobretudo em disposições dos corpos, em recorte de espaços e tempos singulares que definem maneiras de ser, juntos ou separados, na frente ou no meio, dentro ou fora, perto ou longe. (Rancière, 2012, p. 55)

A respeito da importância da presença-parceria docente nas sessões do Cineclube CECIERJ, vale destacar a fala da Professora Diretora do Polo CEDERJ de São Gonçalo, onde o público ainda é, sobretudo, formado por crianças entre 3 e 10 anos e adolescentes entre 12 e 15 anos. Sempre presente nas sessões do Cineclube CECIERJ, a Professora Diretora faz questão de conversar com as crianças antes de cada sessão, se apresentando como diretora da Universidade, explicando que aquele espaço, a sala do Cineclube CECIERJ – São Gonçalo (Figura 1), faz parte da Universidade, um espaço onde crianças e adolescentes podem assistir a filmes e que, anos mais tarde, poderão regressar enquanto estudantes universitários. Uma fala que passou a ser reproduzida em todas as sessões do Cineclube CECIERJ – realidade e ficção se entrelaçam na construção de um terreno propício ao sonhar e no encorajamento a concretizar sonhos.



Figura 1 – Cineclube CECIERJ – São Gonçalo, abril de 2018,
Foto: Caroline Alciones de Oliveira Leite

Aproxima-se as crianças e os adolescentes à arte cinematográfica, algo evidente em suas exclamações que ressaltam o Cineclube CECIERJ como sua “primeira vez no cinema”. Aproxima-se as crianças e seus familiares envolvidos nos compromissos, autorizações e reverberações das sessões de “cinema” realizadas no ambiente universitário através do espaço arquitetônico, mas também do sonho que se busca



estimular na imaginação de cada criança, de cada adolescente. No silêncio do olhar inocente dedicado à escuta do incentivo ao retorno como estudante da graduação e ao filme exibido pode haver “um programa de vida: sonhos. É dos sonhos que nasce a inteligência. A inteligência é a ferramenta que o corpo usa para transformar os seus sonhos em realidade. É preciso escutar as crianças para que a sua inteligência desabroche” (Alves, 2005, p. 29).

A teórica e professora Adriana Mabel Fresquet apresenta algumas definições do *Dicionário teórico e crítico de cinema* no qual Jacques Aumont e Michel Marie sugerem algumas formas de se compreender o cinema, dentre as quais, pode-se destacar o cinema como produtor de afetos e simbolização do desejo. Através desta reflexão, o cinema provocaria a produção de afetos através da experiência estética, compreendendo no cinema a possibilidade da simbolização do desejo, uma vez que “além das possibilidades de simbolização, a experiência estética – em alguns filmes – nos permite, inclusive, diversificar nossos desejos, abrir novas possibilidades reais ou fantasiadas” (Fresquet, 2008, p. 4). Fresquet, a partir de uma leitura de Vygotsky, compreende que a vivência do cinema permite que se enriqueça a imaginação; ao ativar certa capacidade combinatória, sendo afetada pela emoção, mobiliza outras emoções. A experiência do cinema teria a capacidade de amplificar horizontes, conhecimentos, ideias, sentimentos, sensações e desejos, configurando-se, assim, como protagonista possível na relação entre imaginação e realidade, permitindo a possibilidade de pensar a educação a partir da experiência com o cinema (Fresquet, 2007).

O Cineclubes CECIERJ alcança e afirma sua relevância ao contribuir para a noção de educação corroborada pela formulação de Paulo Freire, segundo a qual “educar é substantivamente formar. Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado, de testemunhar aos alunos, às vezes com ares de quem possui a verdade, rotundo desacerto” (Freire, 2002, p. 16). A observação de Paulo Freire ressoa no relato de um dos estudantes de Piraí segundo o qual a experiência no Cineclubes CECIERJ “significou: que posso aprender mais jogando um jogo, e não só aprendendo”, evidenciando, intuitivamente, a relevância de experiências que não precisam estar, necessariamente, atreladas a perspectivas mais formais de educação para que o processo de aprendizado se dê. O relato após a exibição do filme *Xeque-Mate* (2008, de Caroline Bottaro) e do debate evidencia que a distância entre o ensino em sala de aula da realidade lúdica não faz sentido. O cinema em relação com o contexto educacional acaba por revelar que os sentidos que se estabelecem a partir de apropriações simbólicas podem produzir determinados sentidos

que descredenciam “o a priori que o saber disciplinar autoritariamente insiste em afirmar” (Bragança, 2015, p. 74).

A partir de Bakhtin e da teoria do cinema como reprodução ou substituto do olhar, Adriana Fresquet explica que “no olhar do outro, se vê tudo aquilo que não alcançamos ver com os nossos olhos. [...] É um excedente condicionado pela singularidade e pela insubstituibilidade do próprio lugar no mundo em tempo, espaço e circunstâncias” (Fresquet, 2008, p. 2). Se em um primeiro momento o Cineclube se instaurou a partir de um programa de divulgação científica, com o desenrolar dos anos, seus objetivos ultrapassaram as discussões e formações no âmbito cinematográfico, não se contentando apenas com questões científicas ou documentais. O Cineclube CECIERJ extrapolou seu projeto inicial fundado na divulgação científica, fixando-se no âmbito acadêmico, estabelecendo-se, sobremaneira, em um contexto universitário ampliado, com crianças, adolescentes (Figura 2), adultos e por vezes idosos em uma visão democrática do espaço de ensino no âmbito universitário; “os sentidos se educam ao serem tocados pela poesia” (Alves, 2005, p. 46) enquanto se expande as noções de cineclube e de universidade, reduzindo as distâncias a partir da arte.



Figura 2 – Cineclube CECIERJ – Duque de Caxias, março de 2019,

Foto: Caroline Alciones de Oliveira Leite

A radicalidade das artes no contexto acadêmico e científico

Os inquietos vão dominar o mundo.

-- *Baile Perfumado* (1997, de Lírio Ferreira e de Paulo Caldas)



O Cineclube CECIERJ evidencia sua busca pela construção de novos olhares, de escutas atentas que permitam reflexões criativas a respeito das artes, de pesquisa, da ciência, de subjetividades, da sociedade e do mundo. Mesmo vivendo em um mundo veloz que, a todo instante, demanda atenção para pontos difusos, o público do Cineclube CECIERJ dedica uma média de duas a três horas para participar de suas atividades. Tempo certamente superior àquele dedicado, em geral, à observação de um quadro em uma exposição e mesmo, pode-se arriscar, a uma exposição inteira, seja de ciências ou de arte. Durante as sessões do Cineclube CECIERJ, instaura-se um tempo no qual o experimentador “não participa do mundo. A experiência se realiza ‘nele’, e não entre ele e o mundo. O mundo toma parte da experiência. Ele se deixa experienciar” (Machado, 2017, p. 342). De forma análoga, o Cineclube CECIERJ não se instaura como um mundo a ser vivenciado; antes, o Cineclube parece buscar invadir o mundo de cada experimentador.

Neste sentido, parece possível observar o espaço que se abre no Cineclube CECIERJ como um em que seja possível ao espectador ter experiências nas quais “diferentes atos, episódios, acontecimentos mesclam-se e fundem-se numa unidade e, não obstante, não desaparecem nem perdem o seu próprio caráter quando isto sucede” (Dewey, 1980, p. 90). Compreender a experiência do espectador como “resultado de uma interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que essa criatura vive” (Dewey, 2005, p. 45, tradução nossa) viabiliza ao Cineclube tomar parte na trama que se tece entre particularidades e experiências de vida do espectador, perspectivas distintas e modos próprios de observar o mundo.

O registro das experiências estabelecidas no Cineclube CECIERJ parece se distanciar de qualquer ordem apregoada a partir de uma perspectiva tradicional de ensino. A relação com os filmes, a partir de uma perspectiva da arte, implica perceber, conforme reflexão do teórico Maurício de Bragança,

novas formas de ser e estar no mundo, expandindo processos de subjetivação e exercitando práticas de leitura contaminadas pelo potencial intuitivo em desacordo com metodologias tradicionais desenvolvidas pelos registros científicos que marcaram a formação do conhecimento pelas disciplinas. (Bragança, 2015, p. 74)

Se por um lado é irrefutável o quanto os avanços tecnológicos permitiram ganhos às artes, como a cinematográfica e as experiências com a luz de Thomas Alva Edison com o cinetoscópio e, adiante, com o cinematógrafo dos irmãos Auguste e Louis Lumière; por outro lado, parece preponderante observar os ganhos que as artes podem propiciar



às ciências e às pesquisas acadêmicas. Através de um modo criativo de observação de mundo, a melhor contribuição que as artes podem dar às pesquisas acadêmicas e às ciências está, justamente, na criatividade.

Circulou pela internet e redes sociais uma carta fictícia, conforme já foi comprovado, datada de 6 de junho de 1907, na qual o suposto Professor Doutor Wilhelm Heinrich, da Universidade de Bern, respondia a Albert Einstein:

Sua aplicação para o Doutorado não foi bem sucedida neste momento e o senhor não está elegível para a posição de Professor Associado.

Se por um lado você apresentou uma teoria interessante em seu artigo publicado em "Annalen der Physik", acreditamos que suas conclusões sobre a natureza da luz e a fundamental conexão entre espaço e tempo são um tanto radicais. Em linhas gerais, achamos sua suposição mais artística do que realmente Física. (Carta – Professor Wilhelm Heinrich, Ph.D., Departamento de Ciências, tradução nossa)

Ainda que a carta seja ficção, ela toca em um ponto preponderante – as formulações de Einstein foram radicais de tal forma que se assemelham à arte. Tamanha foi a radicalidade do pensamento criativo de Einstein que a Física precisou ser reformulada. Neste sentido, o Cineclubes CECIERJ compreende que a melhor contribuição que pode oferecer à Educação à Distância e às ciências a partir das artes está no âmbito da criatividade, a contrapelo de protocolos e em direção a saltos científicos somente possíveis na proximidade das ciências com as artes, fomentando a radicalidade do pensamento, a contundência da formulação e o olhar destemido.

Neste sentido, a arte parece apresentar sua relevância para as ciências e para a pesquisa naquilo que diz respeito à forma através da qual o indivíduo percebe o mundo. Ao expandir o alcance da percepção humana e ampliar os canais do discurso emocional (Kubler, 2008), as artes contribuem para aguçar o olhar do cientista para além daquilo que protocolos consolidados postulem, propiciando a emergência de inovações científicas. O historiador da arte norte-americano George Kubler observou que a sensibilidade humana é nosso canal com o universo cuja capacidade pode ser ampliada, permitindo que o conhecimento do universo seja expandido, contrariando o fato de que

para a maioria das pessoas, o comportamento inventivo seja um lapso de exatidão cercado pela aura aterrorizante de uma violação da santidade da rotina. Tais pessoas são tão cuidadosamente educadas para a convenção que se torna quase impossível cair, por acidente, no desconhecido. (2008, p. 61, tradução nossa)



No entanto, os avanços científicos mais significativos parecem se abrigar à sombra do desconhecido, vindo à luz a partir do pensamento criativo destemido capaz de adentrar zonas indeterminadas acessíveis apenas a partir da criatividade. De acordo com Kubler, as invenções residiriam em uma penumbra “entre a realidade e o futuro, onde as formas obscuras de eventos possíveis são percebidas. Estes limites estreitos limitam a originalidade em qualquer instante, de modo que nenhuma invenção ultrapasse o potencial desta época” (2008, p. 59, tradução nossa). Se para Kubler, as invenções artísticas alterariam a sensibilidade da humanidade, talvez seja possível conjecturar, ao menos, a contribuição que as artes podem propiciar à sensibilidade, ao olhar do cientista, às transformações.

O amanhã

O destino não é o mais importante. O que importa é a estrada, bem.

-- Irmão do Jorel – Episódio Em Busca de Liberdade

(2ª temporada, 2017. De Valentina Castello Branco, Daniel Furlan e Juliano Enrico)

Os objetivos e as metas do Cineclubes CECIERJ não parecem ser, objetivamente, mensuráveis. A quantidade de sessões, de público, de filmes exibidos e outros tantos números possíveis não parecem configurar índices propícios para se auferir a eficácia do projeto. Antes, os objetivos e as metas do Cineclubes CECIERJ parecem operar, de forma silenciosa, nas subjetividades, na arquitetura de perspectivas diferenciadas para o ensino acadêmico, para a pesquisa científica, para o sujeito, para o mundo em direção a transformações. Mais do que um destino para os estudantes, professores e público local, o Cineclubes CECIERJ busca apresentar-se como parte da estrada educacional. E, neste sentido, não apenas estudantes e público local estão suscetíveis a transformações, mas o próprio Cineclubes também está.

Aquele mundo que se desenrolou no escuro e no frio reconfortante da sala começa a se despedir. As letras percorrem a tela, contando a autoria daquela história. As luzes, aos poucos, começam a acender, os olhos reclamam. As letras continuam subindo a tela, não é possível retê-las e manter aqueles personagens e aquela atmosfera por mais tempo. Os olhos se acostumam com a claridade, enquanto a sensação de chegar ao fim apresenta suas questões.

Há, então, a oportunidade de conversar sobre essa experiência individual e, ao mesmo tempo coletiva, antes de deixar o Cineclubes CECIERJ. Às vezes, nem se quer conversar, apenas ficar mais um pouco na sala, tamanho o impacto do vivido no escuro daquela sala. Outras vezes, há tanto a falar que as palavras não se contêm e pipocam



durante o filme. No entanto, é preciso deixar a sala. Há um mundo à espera de transformações do lado de fora. Outras histórias aguardam por ser vividas fora da sala. Caminhando para a saída, uma pergunta se repete ecoando desejos de repetição – “Tem mais amanhã?”.

Notas

¹ Registramos nossos agradecimentos ao Professor Doutor Carlos Eduardo Bielschowsky, ex-Presidente da Fundação CECIERJ, responsável pela criação do Cineclube CEDERJ, entusiasta da Educação à Distância no Brasil e admirador da arte cinematográfica.

² As transformações em curso no Cineclube CECIERJ se tornam possíveis a partir da política de ensino defendida pela Vice-Presidente de Ensino Superior à Distância, Professora Doutora Marilvia Dansa de Alencar, a quem também registramos nossos agradecimentos. Cabe registrar, ainda, que a Vice-Presidente Científica, Professora Doutora Mônica Santos Dahmouche, acompanhou o Cineclube CEDERJ desde sua criação até sua incorporação pela Vice-Presidência de Ensino Superior à Distância.

³ A saber: Consórcio CEDERJ, Divulgação Científica, Rede CEJA, Pré-Vestibular Social e Extensão.

Referências

- Alves, R. (2005). *Educação dos sentidos e mais...* Campinas (SP): Versus Editora.
- Bragança, M. (julho / dezembro de 2015). Cinema e educação: por uma pedagogia indisciplinada da imagem. *ECCOM: Educação, Cultura e Comunicação*, 6(12), 71-80. Recuperado de <http://unifatea.com.br/seer3/index.php/ECCOM/article/view/515>.
- Dewey, J. (1980). *Dewey* (coleção os pensadores). São Paulo: Abril Cultural.
- Dewey, J. (2005). *Art as Experience*. Nova York: Penguin Group.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fresquet, A. M. (2007). Cinema, infância e educação. *Anais da 30ª. Reunião Anual de ANPED*, ANPED: Caxambú, 2007.
- Gusmão, M. S. (2008). O Desenvolvimento do cinema: algumas considerações sobre o papel dos cineclubes para formação cultural. *Anais do IV Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura*. Salvador: ENECULT.
- Kubler, G. (2008). *The Shape of Time: Remarks on the History of Things*. New Haven: Yale University Press.



Machado, E. S. (dezembro de 2017). Comunicação e educação: fenômeno educacional. *REU*, Sorocaba (SP), 43 (2), 337-349. Doi: doi.org/10.22484/2177-5788.2017v43n2p337-349.

Rancière, J. (2012). *O Espectador emancipado*. São Paulo: Martins Fontes.

Ribeiro, D. (1969). *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Filmes

Assis, C., Moraes, J. (produtores) e Assis, C. (diretor). (2012). *Febre do Rato* [Filme]. Brasil: Bela Vista e Produção e Parabólica Brasil.

Besnehard, D., Feller, M. (produtores) e Bottaro, C. (diretora). (2008). *Xeque-Mate* [Filme]. França: Mon Voisin Productions, Blueprint Film, StudioCanal, France 2.

Caldas, P., Filho, G. C., Ferreira, L., Pinheiro, M., Trindade, A. (produtores) e Caldas, P., Ferreira, L. (diretores). (1997). *Baile Perfumado* [Filme]. Brasil: Riofilme.

Debailly, G. (produtor) e Collardey, S. (diretor). (2012). *Comme um Lion* [Filme]. França: Lazenec3

Enrico, J. (produtor). (2017). *Irmão do Jorel: Episódio Em Busca de Liberdade* [série de televisão]. Brasil: Cartoon Network.

Feige, K., Grant, D. J. (produtores) e Coogler, R. (diretor). (2018). *Black Panther* [Filme]. EUA: Marvel Studios, Walt Disney Pictures.

Hamburger, C., Filho, D., Meirelles, F. (produtores) e Hamburger, C. (diretor). (2006). *O Ano em que Meus Pais Saíram de Férias* [Filme]. Brasil: Gullane, Caos Produções Cinematográficas, Miravista e Globo Filmes.



Arte-educação entre refugiados como promoção da saúde

Carmen Jussara Lucena de Vasconcellos

Maria Paula de Oliveira

Resumo

O presente estudo é resultado de trabalho em um campo de refugiados localizado a aproximadamente 20 km da fronteira com a Síria, rota de fuga de sírios e curdos. A problemática dos refugiados está imersa nas intervenções políticas e econômicas internacionais disparadas pelos interesses do capitalismo mundializado (Chesnais, 1996). A perspectiva conceitual enfoca situações de migrações em massa como desastres socialmente construídos, resultantes de projetos econômicos neoliberais. Nosso objetivo é refletir sobre o uso da arte-educação e da arte dramática como estratégias de promoção de saúde junto a sujeitos afetados por catástrofes e desastres socialmente construídos. Consideramos o conceito de Determinação Social da Saúde como base para a construção de atividades educativas entre refugiados, abordando a saúde não somente pela medicalização, mas também pelo acesso à educação, moradia, trabalho e renda, e a organização política, cultural e social. Partimos da hipótese de que as formas de assistência às vítimas, ao serem preenchidas por ações educativas baseadas em técnicas de educação popular e de arte-educação, ganham potencial para a elaboração de processos coletivos de superação e de transformação social. A pesquisa qualitativa envolveu as etapas: pesquisa bibliográfica e documental, desenvolvimento de atividades educativas e análise de situações vivenciadas no trabalho de campo. Nossos resultados discutem potencialidades da arte-educação para o enfrentamento dos limites impostos pelas situações vividas por refugiados.

Palavras-chave: saúde, desastres, arte-educação, arte dramática, refugiados.

Introdução

O presente estudo nasceu da intenção de desenvolver estratégias de cuidado enfocando o campo da promoção da saúde associado a propostas de arte-educação e de arte dramática, em contextos de pós-desastres e pós-catástrofes.

Na medida em que aumentam globalmente os desastres – incluindo as guerras e os seus desdobramentos – e o número de sujeitos afetados cresce proporcionalmente, faz-se necessário refletir sobre novas práticas de intervenções nestes contextos para além da assistência imediata e do atendimento clínico.



Consoante a publicação *Terminology on disaster, risk, reduction*, do Escritório das Nações Unidas para a Redução do Risco de Desastres (UNISDR, sigla em inglês), o desastre é uma ocorrência que promove uma séria interrupção na dinâmica social de uma comunidade ou sociedade, impactando e afetando a economia local e o meio ambiente, impossibilitando que a comunidade ou a sociedade afetada possa lidar com o acontecido utilizando seus próprios recursos. As consequências de um desastre incluem perdas humanas e outros efeitos que abrangem a saúde física, mental e emocional dos sujeitos afetados, bem como provocando danos às propriedades públicas e privadas.

O senso comum tende a considerar o desastre como exclusivamente limitado a uma consequência de fenômenos naturais, sem levar em conta os aspectos sociológicos envolvidos e a vulnerabilidade do grupo social atingido. Este representa um enfoque indevidamente simplificado do problema ao desconsiderar as causas estruturais da desorganização social, que leva as pessoas, muitas vezes, por falta de outra opção, a assumirem riscos que lhes são em grande dose evidentes. Assim, Marchezini (2009) assevera que: “[...] a natureza dos desastres deve ser buscada na organização social, compreendendo-os como um processo ligado à vulnerabilidade social; suas causas devem ser explicadas como problemas estruturais, devendo ser contextualizadas” (p.50).

Anazawa, Bonatti e Carmo (2016) discorrem sobre a necessidade de refletir o conceito de desastre sob a perspectiva da abordagem social, pois o risco é formado pela interação do tempo e do território e é relacionado às ameaças e às vulnerabilidades sociais. Ressaltam a importância da revisão conceitual de “Desastre”, “propondo sua discussão no âmbito dos desastres socialmente construídos a partir da reflexão de um risco construído historicamente[...]” (Anazawa, Bonatti e Carmo, 2016, p.3).

Outro aspecto destacado pelos autores é que, ao engessar o conceito de desastre como um acontecimento momentâneo, as causas que o provocaram não são relacionadas. Eles ainda afirmam que o desastre pode ser considerado tanto produto quanto resultado de processos sociais, nos âmbitos histórico e territorial.

Para efeito do presente estudo estamos adotando a perspectiva de Valencio (2009), utilizando o termo “desastre socialmente construído” no contexto de um desfecho em situação de guerra também chamado de “Crise Humanitária”. Salientamos que, independente do termo utilizado, a situação caracteriza um problema de saúde pública dotado de complexidade e especificidade.



Nossa questão central é: ¿Como ações de arte-educação e arte dramática podem contribuir para o resgate cultural e da cidadania, promovendo a saúde entre sujeitos afetados por desastres socialmente construídos?

Seguem-se os fundamentos teóricos utilizados para abordar essa questão.

Fundamentação do Problema

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) identifica quais são os direitos fundamentais inerentes aos seres humanos, dentre eles o direito à saúde. Tal declaração, prestes a completar setenta e um anos, embora tenha sido um passo fundamental na consolidação de direitos na sociedade capitalista, mostra-se hoje defasada diante das constantes mudanças que o mundo atravessa - territoriais, culturais e identitárias - muitas delas associadas às condições de desastres. Essas mudanças apontam para a necessidade de se repensar a questão do direito estabelecido, da garantia do direito e a sua relatividade quando exposto a questões singulares, evidenciando o que é importante e imprescindível para a comunidade.

Em situações de desastres, os enfoques da educação, da saúde integral e mental associados aos Determinantes Sociais da Saúde (Buss e Pellegrini, 2007) não se mostram imediatamente quando as perdas materiais são consideradas a priori. Esse é um dos aspectos da contribuição específica deste estudo, cujo âmbito da saúde priorizado é o da saúde mental.

Conforme a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2016), a saúde mental é mais do que a ausência de transtornos mentais, é uma parte integrante da saúde, sendo determinada por uma série de fatores: socioeconômicos, biológicos e ambientais. No que concerne à saúde mental, dentre os riscos que afetam diretamente os indivíduos e as comunidades, a OMS ressalta as pressões socioeconômicas contínuas e os indicadores de pobreza, incluindo baixos níveis de escolaridade. Outros fatores também são considerados prejudiciais para a saúde mental: mudanças sociais, condições de trabalho estressantes, discriminação de gênero, exclusão social, estilo de vida não saudável, risco de violência, problemas físicos de saúde e violação dos direitos humanos. A OMS destaca que a promoção da saúde mental requer um ambiente que respeite e proteja os direitos básicos civis, políticos, socioeconômicos e culturais. E isso perpassa a intersectorialidade na educação, no trabalho, na justiça, na mobilidade urbana, no meio ambiente, na habitação e no bem-estar¹.



A proposta de promoção de saúde através de ações de educação artística junto a sujeitos afetados por desastres e catástrofes sustenta ser necessário abordar a saúde não apenas através da medicalização e serviços, mas também pelo acesso à educação, à moradia, ao trabalho, à renda e à organização política, social e cultural, enfrentando principalmente os processos estruturais que distanciam sujeitos do acesso à saúde.

Dentre as conclusões apresentadas por Özer, Sirin e Oppedal (2013), após meio ano de observação no campo de refugiados de Islahiye, duas merecem ênfase:

sérios problemas de saúde mental foram evidenciados durante conflitos, em campos em outros países, e provavelmente estão dentro de faixas comparáveis entre crianças deslocadas e não deslocadas dentro da Síria; 2) houve graves problemas de saúde mental associados às experiências de guerra: sintomas psicossomáticos (65%), depressão (60%), TEPT (45%), agressão (22%). Há que se considerar ainda que, como afirmam Özer, Sirin e Oppedal (2013), os sintomas psicossomáticos são comuns em culturas onde os problemas de saúde mental não são reconhecidos nem expressos verbalmente.

Consoante Sirin e Sirin (2015), aproximadamente metade dos refugiados sírios tem menos de 18 anos e cerca de 40% têm menos de 12 anos. Os autores relatam ainda que as crianças refugiadas estão mais expostas a sofrer marginalização, *bullying* e atos de violência nas escolas, sejam verbais ou físicos.

Entre os autores dos dois artigos, há um consenso sobre a existência de poucos dados sobre a saúde mental dos refugiados sírios, bem como sobre a relação do número de estressores encontrados no novo ambiente e sua influência direta na saúde mental das crianças reassentadas. Prosseguem sinalizando a raridade de acesso – por parte dos refugiados – a cuidados de saúde mental apropriados, e a hesitação em procurar tais serviços devido a abordagens culturais diferentes quanto ao tratamento e/ou pelo sentimento de estigmatização daqueles que o buscam. Ressaltam a importância da educação e do cuidado de saúde mental apropriados a serem direcionados às crianças refugiadas sírias como algo imprescindível para romper o ciclo de conflito e trauma, tanto nos países de primeiro asilo como nos de reassentamento. Enfatizam a necessidade de que as crianças e suas famílias desenvolvam os sentidos de segurança e de pertencimento², associados a oportunidades para um futuro melhor. Igualmente, acentuam a relevância de se desenvolverem fortes suportes sociais como componente essencial da saúde mental das crianças refugiadas.



James et al (2013), em suas atuações, apontam metodologicamente duas direções julgadas pertinentes: a mudança na autoimagem de vítima passiva para sobrevivente ativa (na ótica desta pesquisa, a palavra sobrevivente seria substituída por sujeito) e a construção coletiva de habilidades para o enfrentamento de desafios comuns no contexto de refúgio e/ou dinâmicas familiares complexas.

Nossa experiência indica que as formas de assistência às vítimas de desastres socialmente construídos e catástrofes (ao serem preenchidas por ações educativas baseadas em técnicas combinadas de educação popular, de arte-educação e de arte dramática) ganham potencial para a elaboração de processos coletivos de identificação de problemas, superação e de transformação social, caracterizando ações de promoção da saúde.

A Educação Popular na Arte-educação e na Arte Dramática

A respeito da Educação Popular em saúde, Eymar Mourão Vasconcellos (2007) assevera que:

[...] A Educação Popular é um modo de participação de agentes eruditos (professores, padres, cientistas sociais, profissionais de saúde e outros) e de agentes sociais do povo neste trabalho político. Ela busca trabalhar pedagogicamente o homem e os grupos envolvidos no processo de participação popular, fomentando formas coletivas de aprendizado e investigação de modo a promover o crescimento da capacidade de análise crítica sobre a realidade e o aperfeiçoamento das estratégias de luta e enfrentamento. É uma estratégia de construção da participação popular no redirecionamento da vida social.

Um elemento fundamental do seu método é o fato de tomar, como ponto de partida do processo pedagógico, o saber anterior do educando. No trabalho, na vida social e na luta pela sobrevivência e pela transformação da realidade, as pessoas vão adquirindo um entendimento sobre a sua inserção na sociedade e na natureza [...]. (Vasconcellos, 2007, p.21)

Ao se associar a Educação Popular às técnicas de arte-educação, em especial a arte dramática, estamos propondo um trabalho visando à identificação de contextos que originam situações de vulnerabilidade social e violação de direitos, de forma a evidenciar o que precisa ser repensado e modificado para interromper ocorrências, prevenir as futuras e para se elaborar os problemas do presente.

A prática do mundo – ou no mundo – está intrinsecamente ligada à criação artística, ao olhar aguçado que transforma o cotidiano em arte e até mesmo em manifestação crítica



e política.

De acordo com Villaça, arte-educação é:

Processo pedagógico que se utiliza da ferramenta artística para uma educação dedicada ao ser humano em suas habilidades criativas, suas relações emocionais, sua manifestação potencial e sua sociabilidade. Determinando-se como um facilitador para que o conteúdo aplicado seja prazeroso, lúdico e criativo, e que ocorra transformações a nível físico e psíquico integralmente. (Villaça, 2014, p.82 apud Wendell, 2010)

A opção pela arte dramática neste trabalho se deu pela potência enquanto ação coletiva, como espaço que facilita a abordagem de diversos temas de forma lúdica e que, em suas encenações, permite transgressões, bem como a expressão através de terceira pessoa ainda que seja a sua própria voz. A arte dramática estimula o relacionamento interpessoal, a criação e o fortalecimento de vínculos, e alcança de forma integral tanto quem atua quanto quem assiste. Ela permite ainda releituras de realidades vivenciadas para serem reinterpretadas e protagonizadas em uma forma de busca de sua apropriação por parte dos sujeitos.

Foi na intenção de apropriação dos conceitos abordados que elegemos os desenhos, a arte dramática e as brincadeiras como ferramentas de atuação na promoção da saúde mental e cuidado. Isso se deu em uma situação de pós-desastre a ser tratada como trabalho de campo para ação-reflexão em torno das teorias aqui apresentadas.

Procedimentos Metodológicos

O tipo de pesquisa utilizada foi a qualitativa, desenvolvida nas seguintes etapas: a) pesquisa bibliográfica usando as palavras-chave: saúde, desastres, catástrofes, arte-educação, arte dramática, educação popular; b) desenvolvimento de atividades educativas em campo; c) exercício de categorização e de análise de dados coletados no trabalho de campo.

Descrição da Experiência: Contexto e Métodos

Em novembro de 2017, Carmen Vasconcellos foi convidada a viajar pela ONG Voluntários em Campo (VEC), cujo objetivo era a realização de serviços de saúde (atendimento médico), de estética e de ações educativas com refugiados da Guerra da Síria em um país situado no Oriente Médio.



A VEC é uma organização não governamental com sede em São Paulo, que reúne voluntários do Brasil e do exterior comprometidos com a defesa dos direitos sociais e assistência às pessoas em situação de risco em países afetados por catástrofes naturais ou desastres socialmente construídos. O planejamento das ações se dá a partir da detecção de uma catástrofe, em especial, as de grande porte, em algum lugar do mundo. As ações são orientadas segundo os profissionais voluntários que se apresentam.

Destacamos que existe toda uma discussão sobre a relação das ONGs com a ausência de políticas públicas associadas à solução desses problemas por parte do Estado, âmbito que não vamos discutir no presente estudo.

Como voluntária da VEC, Vasconcellos participou de uma ação realizada pelo período de cinco dias. Ao aceitar integrar a equipe, composta por 11 voluntários (9 da área de saúde, 1 da área de estética e 1 da área de educação), assinou um termo de confidencialidade comprometendo-se a preservar informações sobre o local da ação.

O trabalho de campo foi realizado em um país cuja cidade fica distante aproximadamente 20 km da fronteira com a Síria, sendo, portanto, uma das rotas de fuga de sírios e curdos, grupos enfocados pelo presente estudo.

A constituição territorial do Oriente Médio é substancialmente composta por desertos com climas adversos, tornando-a imprópria para a agricultura. Por isso, a economia dessa região está centrada na extração e no refino do petróleo, sua maior riqueza. O Golfo Pérsico e a Mesopotâmia, juntos, possuem 60% de todas as reservas do planeta. A área se caracteriza como uma região que desempenha um papel chave no contexto atual do capitalismo mundializado (Chesnais, 1996)³. O fato de que 64% da produção mundial de petróleo está concentrada nessa região provoca a interferência das grandes potências no cenário geopolítico do Oriente Médio, tendo grande influência – nem sempre explícita - no histórico das contribuições para o atual cenário de conflitos e concentração de refugiados nessa região.

Conforme dados pesquisados no site *Worldometers*⁴, o país em que se deu a ação, entre o ano de 2010 (antes da guerra na Síria) até o ano de 2018, apresentou um aumento populacional de 1.906.347, em grande parte pela entrada de refugiados no país.

O site da Anistia Internacional⁵, em dados publicados em 15/03/2018, relata que desde o início da guerra (em 2011), documentou violações de direitos, pessoas desaparecidas



nas prisões do governo e áreas sitiadas com pessoas passando fome para que houvesse rendição. Afirma que por volta de 400 mil pessoas morreram, muitas outras foram feridas e 5,6 milhões de refugiados estão espalhados pelo mundo. O número de pessoas que continuam desaparecidas é de 75.000, além de mais de 8.000 pessoas sequestradas por grupos armados de oposição e também pelo Estado Islâmico. Todos esses fatores caracterizam uma situação de desastre socialmente construído.

Estratégias de Trabalho

Foram observadas duas categorias de migrantes: urbano e rural. A categoria de migrante a que prestamos atendimentos foi a rural. Neste, foram observados dois grupos de crianças refugiadas: a) crianças cujas famílias passaram a integrar a comunidade local, frequentando a escola, que possuíam casa e cujos pais trabalhavam; b) crianças que moravam em campos de refugiados.

Houve diversos limites para uma ação educativa em tais condições. Na base local, listamos: a barreira linguística (alguns falavam francês e árabe); o tempo limitado de ação (cinco dias), não possibilitando a continuidade do trabalho iniciado; a rotatividade das crianças (situação de sala de espera para atendimento médico); a falta de um local amplo e privado para as intervenções, impossibilitando a preparação do local de forma mais acolhedora para propor outras atividades. Já nas áreas anexas aos campos de refugiados: a mesma barreira linguística; o tempo limitado de ação (dois dias, das 13h às 18h); as atividades realizadas ao ar livre, favorecendo a dispersão das crianças; e a falta de um local amplo e privado para as intervenções.

Identificamos duas estratégias para o trabalho com arte-educação, o desenho e a arte dramática, a serem aplicados para um público supostamente formado por crianças, mas muito heterogêneo em termos de faixas etárias, sendo aceita também a participação de adultos.

Estratégias de arte-educação com o uso de desenhos

O objetivo da ação era contribuir para o enfrentamento do ambiente árido de sofrimento e de maus tratos, e levar alegria e oportunidades de reflexão como promoção de saúde, conhecendo os sonhos dos participantes e analisando-os como fator de expressão individual e coletiva.



No viés pedagógico, objetivávamos reconstruir referências individuais e sociais que motivassem a expressão de emoções, para planejar o enfrentamento das dificuldades, individual e coletivamente, indagando aos participantes sobre seus sonhos e motivando sua expressão e registro por meio de desenhos.

Ao se abordarem coletivamente os sonhos dessas pessoas que vivem situações de pós-desastre ou pós-catástrofe, observa-se como a representação e a discussão desses sonhos descerra possibilidades de planejamento de futuros individuais e coletivos. Es

sas possibilidades passam a ser tema da condução da atividade pelo educador. “Vamos brincar”? Assim, as crianças eram convidadas para uma atividade educativa/recreativa.

Atividade organizada com pessoas em situação de sala de espera, crianças e seus pais geraram desenhos espontaneamente a partir da disponibilização do material. Esses desenhos foram reunidos, tendo sido selecionados os de “figura humana” para serem utilizados em um exercício de análise de desenhos no presente estudo.

Estratégias de arte-educação com o uso de arte dramática.

Ao chegar ao campo de trabalho, foi investigado se, na cultura muçulmana, o palhaço era comum ou se causaria estranhamento ou ofensa aos costumes da população atendida. A educadora teve permissão para trabalhar como palhaça no terceiro dia, mas sem maquiagem, usando apenas o nariz, boca vermelha e figurino.

O objetivo era o de contribuir para o enfrentamento do ambiente árido de sofrimento e de maus tratos, levando alegria e oportunidades de reflexão como promoção de saúde, conhecendo e identificando não só as possibilidades da utilização do humor (do riso) na promoção da saúde através da arte dramática, como também analisando a expressão individual e coletiva, e as reações corporais das crianças refugiadas da Síria.

Resultados e análises

Em decorrência do trabalho desses cinco dias, o resultado dos esforços de atendimento feitos pela equipe foram: o atendimento de 770 pessoas em ações de Pediatria, Clínica Geral, Ginecologia, Fisioterapia, Odontologia e Psicologia. Na Arte- Educação, foram atendidas 463 crianças (em dois dos cinco dias Vasconcellos não trabalhou sozinha, teve auxílio de dois outros profissionais em meio período). Entre todas as atividades, o total de pessoas atendidas pela equipe foi de 1.593 pessoas.



As ações de arte-educação foram produzidas com desenhos, escultura com balões e pintura corporal artística, realizadas com crianças de 5 a 13 anos, na base local. As referidas atividades foram feitas em dois dias, totalizando um período de 7 horas.

Já para as atividades de arte dramática, realizamos a técnica do Palhaço com crianças de 5 a 13 anos. Na base local, com desenhos, jogos recreativos e dramatizações, em 3 dias, durante 3 horas.

Obtivemos um total de 8 desenhos relativos à atividade “Sonhos” e 127 desenhos espontâneos. Vale ressaltar que nesse trabalho educativo, pontual, cuja coleta de dados e o acesso aos participantes foram muito restritos, a análise que se segue é um exercício de categorização de elementos coletados em campo para uma representação circunscrita àquela realidade. Uma apreensão mais fiel demanda novas incursões em campo com coletas mais representativas das diversas características da população em questão, como faixa etária, histórico, condições de vida, e muito mais de sua própria voz.

Análise dos Desenhos Produzidos na Atividade “Sonhos”

As crianças desenhavam completamente concentradas. Em nenhum momento houve hesitação, apenas deram forma àquilo que já existia em suas mentes e corações. Ao compartilharem seus sonhos uns com os outros, falando e apresentando o seu desenho, o corpo inteiro se expressava. Não era apenas uma voz e duas mãos segurando uma folha de papel, eram sonhos sendo materializados: médicos, professora, professor universitário, bióloga, cientista. O sonho mantém aquelas crianças vivas, projetando o futuro, externando a continuidade da vida e de seus planejamentos. Constatamos, nas expressões, que suas “raízes” estavam lá, no gestual de cada criança; as suas vozes e anseios estavam sendo compartilhados e, ao mesmo tempo, fortalecidos. Um dado extremamente relevante foi o processo gradativo de evolução no quesito expressão corporal: entre o primeiro e o quinto dia de trabalho Vasconcellos pode observar como eles estavam ficando mais receptivos, e, guardadas as devidas proporções, a forma de se colocarem nas atividades, ainda que momentaneamente, foi se desvinculando do rígido comportamento cultural e religioso.

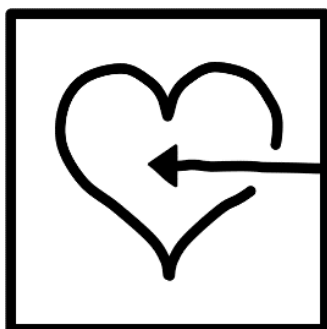
Análise dos Desenhos Espontâneos

Os desenhos foram agrupados por temas, gerando categorias de análise: pessoas (33), paisagens e elementos da natureza (27), abstrato (24), casa (21), “*qualb*” e elementos

da natureza (19), sonhos (8), barco (1), Jesus (1).

Na categoria “casa” existem três aspectos claramente externados em seus desenhos: a grande maioria vive em barracas (tendas) no campo de refugiados, não possuem casa; alguns desenharam as tendas em que vivem atualmente e outros desenharam, possivelmente, a casa em que viviam antes da eclosão da guerra, o que sinaliza claramente a questão do pertencimento (aos que evocaram suas memórias pré-guerra) e a ausência de pertencimento (desenho das tendas expressando a realidade vivida por eles).

A frequência da categoria “*qualb*” (قلب, árabe), coração em português, nos intrigou. Ao retornar ao Brasil, nossas pesquisas indicaram uma possível origem da confecção desses desenhos, expressa na Figura 1. O desenho ao lado (figura 2), obtido em campo, exemplifica essa observação. *Figura 1 - Imagem do Sinal de "Bem-estar dos refugiados sírios", usado pelos locais para sinalizar uma atitude amistosa para com os refugiados da Guerra Civil*



Síria. (Fonte: Wikipedia)



Figura 2 - Desenho de criança refugiada, da categoria “Qualb”

Uma visão imediata sobre os desenhos indica expressões de emoções que podem ser decorrentes de eventos traumáticos, como: medo, pavor, terror, mutilações, entre outras. Isso foi observado em colagem de desenhos de expressões faciais. Segue-se um exercício que ilustra essa observação (Figura 3):



Figura 3 - Colagem com desenhos da categoria "Pessoas"

No que concerne à análise dos desenhos, a não sistematização de dados referentes à faixa etária foi uma falha da presente pesquisa. Vale ressaltar a parcialidade destes parâmetros considerando que, de acordo com os psicólogos Dr. Abner Morilha e Elza Morilha⁶, a análise dos desenhos infantis necessita de um protocolo específico no qual são observadas desde a maneira como a criança manuseia a folha de papel até como segura e manuseia o lápis, e a análise é feita imediatamente.

Importante considerar que nossos objetivos estão associados ao campo da educação, apresentando aspectos da realidade - no que concerne à saúde mental destas crianças - que orientem a construção de atividades nas quais elas possam expressar individual e coletivamente seus problemas de forma diferente do tratamento clínico, possibilitando diálogos em torno de questões cognitivas e emocionais.

Análise das Atividades de Arte Dramática

Sobre o trabalho de arte dramática e a observação dos corpos dos participantes, existem pontos que merecem algumas considerações. Foram observadas características de desnutrição: a pele das crianças estava queimada pelo frio, pela ausência de hidratação, e, certamente, pelo pouco acesso a água para o banho. Havia também crianças com claros sinais de maus tratos. É latente a extrema necessidade de cuidados de atenção básica na saúde. Eram crianças marcadas pela guerra, com olhares tristes e sorrisos tímidos. Neste contexto, a intervenção educativa utilizando o teatro foi um diferencial e o fazer artístico pôde concretizar-se a despeito da barreira linguística, proporcionando interação, expressão coletiva e promoção de saúde mental através do riso.

Sem sombra de dúvidas, apontamos a arte dramática (leia-se jogos teatrais, mímicas)



como uma real potencialidade de intervenção com sujeitos afetados por desastres e catástrofes na promoção de saúde mental. O ideal seria um trabalho interdisciplinar entre o profissional de arte-educação e o psicólogo, com habilidades e competências em consonância, dando início a um processo de dessensibilização⁷.

Considerações Finais

O cenário complexo que envolve o pós-desastre e o pós-catástrofe demanda ações assertivas e eficazes junto à população afetada, dentre elas a reconstrução e o atendimento pautado no conceito ampliado de saúde. O campo de atuação é vasto e requer mão de obra especializada para implementar ações no campo da educação socioemocional, visando a desenvolver habilidades para construir relações saudáveis e administrar conflitos, entre eles o *bullying*, o preconceito e a xenofobia (no caso de refúgio e migração).

Notas

¹Recuperado de: <https://nacoesunidas.org/saude-mental-depende-de-bem-estar-fisico-e-social-diz-oms-em-dia-mundial/>.

²Pertencimento, ou o sentimento de pertencimento é a crença subjetiva numa origem comum que une distintos indivíduos. Os indivíduos pensam em si mesmos como membros de uma coletividade na qual símbolos expressam valores, medos e aspirações. Esse sentimento pode fazer destacar características culturais e raciais. Recuperado de: <http://escola.mpu.mp.br/dicionario/tiki-index.php?page=Pertencimento>.

³O conceito de Capitalismo Mundializado foi construído por Chesnais para explicar as influências do capital para além da economia, sobre a sociedade e todas as formas de vida. Conforme Chesnais, necessário se faz distinguir, no curso histórico do capitalismo, “[...] certos momentos em que numerosos fatores desembocam num novo conjunto de relações internacionais e internas, que ‘formam um sistema’ e que modelam a vida social, não apenas no plano econômico, mas em todas as suas dimensões”. (Chesnais, 1996, p. 14). Para o autor, tais fatores consubstanciam, num determinado período histórico, as formas da acumulação capitalista, seus impasses e contradições e as estratégias políticas e econômicas de reestruturação do capital, para a superação de suas crises” (Montenegro, 2005, p.2).

⁴Recuperado de: <http://www.worldometers.info>.

⁵Amnesty International. Recuperado de: <https://www.amnestyusa.org/syrias-refugee-crisis-in-numbers/> (dados do ano de 2018).



⁶Informações recebidas via WhatsApp no dia 04 de maio de 2018.

⁷De forma bem simplista, a dessensibilização pode ser explicada como um processo onde o sujeito desaprende as respostas negativas diante de uma situação estressante e transforma a experiência vivida.

Referências

Anazawa, T. M.; Bonatti, T.F.; Carmo, R. L. (2016). O risco construído: reflexões sobre o desastre ocorrido em Mariana, Estado de Minas Gerais, em 2015, a partir da perspectiva da relação entre população e ambiente. In: *ABEP, Anais do XX Encontro Nacional de Estudos Populacionais*, 2016, p. 1-20. Recuperado de: <http://www.abep.org.br/~abeporgb/publicacoes/index.php/anais/article/view/2565/2496>

Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Recuperado de: <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>.

Ministério da Saúde do Brasil. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. (2007) *Caderno de educação popular e saúde*. Brasília: Ministério da Saúde.

Buss, P. M. e Pellegrini Filho, A. (2007). A saúde e seus determinantes sociais. *Physis*, 17(1), 77-93. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312007000100006>.

Chesnais, F. (1996). *A mundialização do capital*. São Paulo: Editora Xamã.

James, Leah, Sovcik, Annie, Garoff, Ferdinand e Abbas, Reem. (2014) *The mental health of Syrian refugee children and adolescents*. Recuperado de: <http://www.fmreview.org/syria/james-sovcik-garoff-abbasi.html>.

Organização Mundial da Saúde (OMS). (2008). *Glossário de termos humanitários*. Recuperado de: <http://www.who.int/hac/about/definitions/en/>.

Özer, S., Sirin, S e Oppedal, B. (2013). *Bahçeşehir Study of Syrian Refugee Children in Turkey*. Recuperado de: <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/studier/ungkul/bahcesehir-study-report.pdf>.

Sirin, S.R. e Sirin, L. R. (2015). *The Educational and Mental Health Needs of Syrian Refugee Children*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Selcuk_Sirin/publication/287998909_The_Educational_and_Mental_Health_Needs_of_Syrian_Refugee_Children/links/567ccd6c08ae19758384e4bf.pdf.

Valencio, Norma, Siena, Mariana, Marchezini, Victor e Gonçalves, Juliano Costa (org.). (2009). *Sociologia dos desastres – construção, interfaces e perspectivas no Brasil*. São Carlos: RiMa Editora. Versão eletrônica recuperada de: http://www.crpsp.org.br/portal/comunicacao/diversos/mini_cd_oficinas/pdfs/Livro-Sociologia-Dos-Desastres.pdf.



United Nations International Strategy for Disaster Reduction (UNSDR). (2009). *Terminology on DRR*. Recuperado de: <https://www.unisdr.org/we/inform/terminology>.

Villaça, I. C. (2014). Arte-educação: a arte como metodologia educativa. *Cairu em Revista*. Jul/Ago, ano03,(04),74-85. Recuperado de: http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014_2/05_ARTE_EDUCACAO_METODOLOGIA_EDUCATIVA.pdf.



La expresión artística y cultural hacia la valoración histórico-social comunitaria en procesos de educación alternativa

Patricia Muñoz Sánchez

Resumen

En el contexto global de la crisis civilizatoria que se vive como fase del capitalismo actual, el despojo, la fragmentación territorial y las rupturas de los tejidos socioculturales de los grupos sociales, han propiciado e impuesto modelos culturales y formas de vida que son ajenos a la cultura propia. Ante ello, los territorios locales se ven afectados por la pérdida de elementos identitarios comunitarios que proveen sentido histórico y significado cultural.

En la ponencia se analiza cómo a través de la realización de talleres de pintura infantil *Pintando historias de mi comunidad* se fomentan y desarrollan nuevas dinámicas sociales que posibilitan la revaloración sociocultural y la recuperación, rescate y transmisión de la historia oral comunitaria. Estos procesos se desarrollan a partir de la expresión y comunicación que los niños y jóvenes de la comunidad de Chinameca, Morelos, México, significan y dan sentido a la historia propia y la de sus abuelos. Se conjugan así, formas lúdicas y creativas que estimulan además de la percepción propia e imaginario social de la comunidad, la valoración por su entorno natural, sus tradiciones, cultura y arraigo por el territorio; mismas que repercuten en la formación de los participantes hacia un cambio personal y colectivo.

Al interior de los talleres, además de estimular la imaginación y creatividad, se fomentan y comparten valores comunitarios hacia el fortalecimiento de su identidad cultural y hacia opciones de un mejor vivir. Se publicaron los trabajos en *Los niños de Chinameca así pintan la Historia contada por sus abuelos*

Palabras clave: cultura, historia oral, pintura infantil, educación alternativa, identidad cultural.

Introducción

El presente año, 2019, es el año del Caudillo del Sur, Emiliano Zapata, por lo que se han realizado múltiples actividades de corte político y cultural rememorando el asesinato en la hacienda de Chinameca de Morelos y los ideales del General. El uso político que



le han dado en el transcurso de más de cien años por parte de los gobiernos federales y la política errática para el sector rural ha desdibujado los ideales y la imagen de Zapata.

La presencia de la Universidad Autónoma Chapingo en el estado de Morelos posee una larga y fecunda historia, que bien visto se remonta incluso a los luminosos años del Gobierno de la Convención (1914-1915), cuando los alumnos de la entonces Escuela Nacional de Agricultura cerraron sus puertas para responder a la invitación del General Emiliano Zapata, a efecto de integrar las comisiones agrarias para deslindar y restituir las tierras a los pueblos y comunidades que habían sido despojados por las haciendas.

Los jóvenes agrónomos de aquella época, a quienes los campesinos zapatistas denominaron cariñosamente como *los ingenieritos*, operaron unas veces en la retaguardia del Ejército Libertador del Sur, y otras en el frente. La huella que dejó esa experiencia entre los alumnos sobrevivientes les permeó, de manera que a su regreso y reapertura de la Escuela Nacional de Agricultura en 1919, y su casi inmediato traslado de San Jacinto Distrito Federal a las instalaciones de la recién expropiada hacienda de Chapingo en 1924, equivalió a una refundación con un nuevo ideario de compromiso social, abriendo la educación agronómica a los hijos pobres del campo, bajo el lema *Enseñar la explotación de la tierra, no la del hombre*.

En los años recientes el vínculo universitario de los *chapingueros* con los campesinos de Morelos ha sido diverso como el amplio abanico académico, profesional e ideológico de su comunidad, de manera que la interacción se ha dado desde el contacto de estudiantes en viajes de estudio, servicio social de alumnos y académicos asesorando y promoviendo la organización social, el desarrollo productivo, transferencia tecnológica, investigación científica, asistencia y asesoría tecno agronómica, como a través de estancias pre profesionales, desarrollo y producción cultural, entre otras; privilegiando en la mayoría de los casos, la interacción con los grupos sociales del campo que viven en condiciones precarias y que requieren mayor apoyo.

En las últimas dos décadas y como un alternativa frente a las críticas a los modelos con que operaba el extensionismo desarrollista, señalado críticamente por adoptar una lógica vertical en la cadena de conocimiento, además de estructura clientelar y asistencialista, algunos grupos académicos de la UCh., comprometidos socialmente con el servicio y la vinculación universitaria han venido desarrollado nuevas modalidades de trabajo, adoptando como eje principios de la educación alternativa, tales como la acción participativa democrática, el autodiagnóstico, la sustentabilidad, la



corresponsabilidad, la solidaridad social, el fortalecimiento de la identidad y el patrimonio cultural de las comunidades rurales.

En el caso que nos ocupa, los profesores investigadores y alumnos que participamos en el Programa Académico de Escuelas Campesinas (ESCAMP), hemos encaminado las actividades de educación alternativa hacia los niños y los jóvenes de la comunidad de Chinameca, intentando revertir un estigma en la comunidad por el asesinato del general y para varios de los niños de la comunidad, la imagen de Zapata está permeada por la enajenación de los medios de comunicación. Valga mencionar que, en los desfiles de la conmemoración de la muerte del general, el icono zapatista es un bigote y un sombrero.

Las Escuelas Campesinas (ESCAMP) y el Centro de Capacitación Cultural de Chinameca (CECACUL)

En el contexto de la UACH el grupo de trabajo académico integrado bajo la denominación de *Escuelas Campesinas* (ESCAMP) desde hace 15 años agrupa y promueve los principios que enunciarnos y forman parte de un concepto integrador:

Las escuelas campesinas son instancias de educación y capacitación para ejidatarios, indígenas y pequeños productores (y jornaleros), quienes requieren y necesitan aprender y desarrollar capacidades diversas y multifuncionales, con la finalidad de organizarse para promover y autogestionar (sic) procesos de mejoramiento y desarrollo comunitario y regional, mismos que conllevarán al logro de una buena calidad de vida para toda la población campesina marginada y excluida del desarrollo nacional. (Mata, B, 2013:33).

Reconocido y avalado desde hace cinco años por la Dirección General de Investigación de la UACH, como *Proyecto Estratégico Institucional*, es que el Programa Académico Chinameca se integró a ESCAMP por afinidad y convergencia en métodos y modelo de trabajo.

Metodología

Parte fundamental del modelo de Escuelas Campesinas que se ha promovido en Chinameca, ha sido la promoción y desarrollo de conductas de acción participativa corresponsable, autogestiva y sustentable, integrando al modelo de ESCAMP el valor de la recuperación y fortalecimiento de la identidad y el patrimonio cultural.



Para tal efecto es que la estrategia ha requerido la habilitación de un espacio físico de concurrencia donde potenciar las actividades. En ese tenor es que se ha venido fortaleciendo la instalación del Centro Campesino de Autogestión Cultural (CeCACul), lo que ha ocurrido en el edificio anexo del casco de la ex hacienda de Chinameca.

Es así que en el CECACUL se promueve los valores que el modelo de Escuelas Campesinas postula (autogestión, sustentabilidad, acción participativa, corresponsabilidad, entre otros), promoción que se hace entre aquellos que participan y forman parte de los grupos de trabajo comunitario, que operan bajo el liderazgo de uno o varios de sus miembros, cuya formación como promotores comunitarios ocupa un papel fundamental de la estrategia. Con su apoyo es que se promueven reuniones de autodiagnóstico, se elaboran planes de trabajo, y se promueve la socialización de experiencias y conocimientos, siempre de manera solidaria. Ello denota que nuestra metodología empleada es la de la Investigación-acción-participativa (IAP).

Bajo esa lógica es que como *Centro Campesino de Autogestión Cultural de Chinameca*, se ha trabajado la recuperación de la memoria social campesina con amplios sectores de esa comunidad, lo que se ha hecho a través de diversas estrategias, tales como historia oral, registro video gráfico, producción radiofónica, mapeo del territorio, recorridos de campo e inventarios del patrimonio material; algunos de cuyos resultados han encontrado expresión tangible a través del desarrollo de eventos y talleres culturales, particularmente los de producción artesanal y los concursos de pintura infantil.

Las expresiones de pintura infantil de los niños de la comunidad

El *Centro Campesino de Autogestión Cultural de Chinameca* (CECACUL), cuyo establecimiento arrancó hace menos de cuatro años, tiene el propósito expreso de servir como caja de resonancia para el reencuentro y fortalecimiento de la identidad cultural comunitaria de los pobladores de Chinameca, y como señalamos con antelación, empleando el modelo propuesto por Escuelas Campesinas: Acción participativa, corresponsabilidad, solidaridad, sustentabilidad, autogestión, fortalecimiento de la identidad y el patrimonio cultural.

Bajo esa lógica y entre otras actividades que ahí se promueven en el ámbito cultural y productivo, están los talleres de pintura infantil, a través de los cuales se busca potenciar y estimular la creatividad de los participantes, recreando la historia social de la comunidad. Para ello es que los talleres de pintura procuraron que los asistentes se



familiarizan con los materiales y herramientas que se les proporcionaban, evitando en todo momento que el desarrollo de destrezas técnicas quedara subordinados a *clases de dibujo*, las que con frecuencia suelen inhibir el ánimo lúdico y creativo de los niños.

En ese sentido es que se fomentó que los participantes de los talleres generaran sus propios códigos gráficos y cromáticos, eventualmente y al margen de la temática con se convocaba a los concursos; se proponía que los infantes buscaran entre los mayores de su familia, testimonios heredados por tradición oral, y que fuesen tan significativos como estimulantes a su imaginación, siempre en la búsqueda de una expresión local que proyectara las particularidades de la historia comunitaria y vida campesina de la localidad.

Dicho de otra manera, los talleres han buscado funcionar como un espacio lúdico para estimular la imaginación y creatividad de los niños y jóvenes, al mismo tiempo que les familiariza con materiales y herramientas. Al mismo tiempo se busca compartir con los asistentes un conjunto de principios y valores que buscan fortalecer la identidad cultural e histórica, el trabajo cooperativo y la solidaridad comunitaria.

Con ello se busca develar la reproducción del espacio social y simbólico según Bordieu, P. (2008) resaltando el conjunto de rasgos distintivos que aluden a su vez a signos distintivos.

Lo que ahora presentamos es una muestra del trabajo realizado en el CECACUL, con énfasis explícito en la recuperación de la cultura rural y el fortalecimiento de la identidad y el patrimonio cultural comunitario. Las pinturas escogidas, alrededor de cincuenta entre varios cientos, seleccionadas para esta publicación, fueron elaboradas por niñas y niños de Chinameca, Morelos, en el contexto de los talleres de producción artesanal que ahí se desarrollan desde el 2012, apoyados por la Universidad Autónoma Chapingo, la mayoría de ellos derivados de los concursos de pintura infantil organizados entre 2015 y 2017, restringidos a menores de edad, cada uno de ellos con temáticas precisas: Inmolación del General Emiliano Zapata; Natalicio de Emiliano Zapata; dotación de tierras al Ejido de Chinameca; Medio ambiente: animales y plantas de Chinameca; La construcción de la Hacienda.

En el mismo tenor, los testimonios de historia oral que acompañan y enriquecen la muestra pictórica, son producto de una exhaustiva recopilación realizada entre poco más de un centenar de informantes, vecinos todos ellos de Chinameca, y que con cuya fragmentaria información ha sido posible rearmar la historia comunitaria, y que hemos



enunciado, ha sido socializada empleando diversos recursos, uno de los cuales ha sido el desarrollo del taller *Pintando historias de mi comunidad*, de cuyos avances y resultados da cuenta esta publicación.

El trabajo creativo de los niños surge y ha acompañado los testimonios orales de familiares suyos o vecinos de la comunidad, que hemos recopilado como producto de una investigación más amplia de historia oral de los actores sociales, quienes rememoran o recogen la tradición oral de quienes vivieron la experiencia de la construcción de la hacienda, el estallido revolucionario, el asesinato de Zapata, la dotación ejidal y la vida de la comunidad a través de poco más de un siglo.

La comunidad, su historia e identidad cultural versus los medios de comunicación impuestos culturalmente

Desde mediado el siglo pasado, los medios de comunicación, particularmente la radio y la televisión, han penetrado a los espacios privados posicionando la dinámica ajena en el centro de la atención general, creando de manera artificiosa falsas y falaces identidades, difuminando paulatina y progresivamente las identidades personales y comunitarias. Con ello se profundizan fenómenos de exclusión y de desvalorización del territorio o una forma de desterritorialización.

Como contrapropuesta, las acciones de investigación acción participativa que se realiza en los talleres de Chinameca, promueven una construcción social y simbólica del espacio al servicio de su propia comunidad; y en ese sentido se contribuye a un cierto ordenamiento territorial autogestivo: ... *actuar sobre el espacio para actuar sobre la sociedad*. (Bret, B.; 2006).

Como las personas, las comunidades y pueblos tienen nombre propio. A ellos nos referimos y los identificamos de esa manera. Algunas comunidades, así como las personas, comparten el mismo nombre. Sin embargo, insertas en un medio natural y territorio, las personas construyen y heredan una historia propia, distinta de todas, particular, no obstante que en algunos aspectos generales sea semejante y coincidente a la de otros.

Hasta hace poco menos de cincuenta años, mucho menos desde que la televisión y la radio inundaron los espacios privados de las familias, las comunidades y pueblos cotidianamente construían su propia historia, su historia social, la historia que les era común. La transmitían de viva voz, de boca en boca, recreando una y otra vez, reinventando cada anécdota y situación relevante. Así pasaba de abuelos a padres; de



padre y madre a hijos e hijas; en el descanso de la faena; en los lavaderos y el molino; a la luz del quinqué o del fogón; al amanecer camino al tlacolol o al regreso del campo después del jornal.

Esa forma de construcción de la historia comunitaria, que descansaba en la tradición oral, llenaba de carne y vida el flaco esqueleto de la historia general, dando sentido al estar aquí y ahora, relacionando pasado con presente, trayendo de ayer al hoy a los seres queridos, abuelos y tatas, a los seres lejanos de los que se oyó hablar como si fueran imaginarios, pero que en su presente fincaron el nuestro, y también el futuro de los que todavía no han llegado.

La historia propia nos da identidad como personas, andamos sobre nuestros pies de la misma manera que descansamos y caminamos sobre nuestro pasado; a cada paso construimos nuestra historia. De manera análoga se hace la historia comunitaria y ella es la que nos da identidad social y certeza de pertenencia, por ella es que somos hijos de nuestra comunidad, somos de aquí o de allá. La historia comunitaria es pues, nuestro sello de identidad como miembros de un colectivo social.

Más allá del vínculo y raíz familiar, la historia comunitaria nos permite afirmarnos como parte de un territorio. Gracias a la historia comunitaria reconocemos y nos reconocemos en su paisaje, nos han enseñado el nombre de plantas y animales del campo, de sus hábitos y tiempos, del significado de los espacios, de las señales del tiempo, de la floración y sus aromas. Somos parte del territorio, crecemos y creemos en su significado cultural y a él le aportamos nuestra historia propia.

Reflexiones finales

En los espacios y tiempos en que antes el abuelo platicaba sus historias y el colectivo familiar recreaba y enriquecía sus anécdotas, de la misma manera que en el lavadero y el molino las mujeres intercambian detalles sin fin sobre la vida comunitaria; han sido tomados e invadidos por inocuos dramas radio y tele novelescos, además de noticias magnificadas como distractores sociales.

Esas nuevas dinámicas de comunicación masiva han invadido los espacios familiares y comunitarios, impactando las dinámicas de comunicación interpersonal, provocando que se diluyan y/o fracturen las cadenas de interacción entre miembros de distintas generaciones, es por ello que las nuevas generaciones de adolescentes y niños cada vez escuchan menos las historias de los mayores.



El efecto de estas nuevas dinámicas sociales tiene un primer efecto en la discontinuidad de la trasmisión de la historia oral comunitaria y la sobreposición a ella de nuevas y ajenas historias. En perspectiva, representa la pérdida de sentido y significado de parte de la historia comunitaria, degradación de la identidad cultural y creciente vulnerabilidad en las estrategias de apropiación y protección del patrimonio natural y cultural de la comunidad.

En ese tenor es que adquiere la mayor importancia el desarrollo de estrategias y acciones orientadas al fortalecimiento de la identidad y patrimonio natural y cultural de las comunidades, particularmente a través de la recuperación y rescate de su memoria social. Al amparo de esta reflexión es que ha operado el trabajo del CECACUL alrededor de los talleres de pintura.

No huelga indicar que las temáticas subsecuentes deberían de estimular procesos de conocimiento del territorio natural y cultural que caracterizan el patrimonio comunitario,

...en pos de una educación comprometida para la transformación de las condiciones en que viven las familias de los campesinos y trabajadores del campo...

Trabajando por una educación que prepare al pueblo para conocer su historia y para buscar soluciones a su problemática, por una educación que ayude al pueblo a escribir su historia presente que constituye una vida de lucha y resistencia. (Mata. B. 2002: 101)

Como un ejemplo de temática, señalamos el apartado de la figura de Zapata, misma que desató entre los menores de edad un proceso creativo muy interesante, ya que los jóvenes pintores para hacer su trabajo debieron imaginarse al lado o en el lugar de Zapata, por eso es que vemos a Zapata luchando, convocando a la lucha libertaria, jugando de niño como cualquier otro infante, convertido en un ser humano de carne y hueso, uno como cualquiera pero imbuido de convicciones, inserto en el paisaje prometiéndose a sí mismo luchar por la tierra, o imaginado en sus años de líder guerrillero azuzando a su gente a la batalla o disfrutando los placeres de un paraíso soñado.

Este juego creativo, imaginar al personaje, apropiarse del modelo, descubrirlo y reinventarlo, es un proceso fundamental en la formación de los niños y jóvenes, por eso es que debemos fomentar que nuestros niños, adolescentes y jóvenes, vayan al encuentro, al descubrimiento de nuestros mejores modelos históricos, y hay que decir que aquí en Morelos se incubó y encarnó en Zapata el paradigma por antonomasia,



síntesis de la aspiración del campesinado que reclamaba justicia agraria, resumida en el emblemático grito de *Tierra y Libertad*.

Anexos

Anexo 1



Alondra Tenango Portugal (17 años)
La granja de mi pueblo, 2017
Acrílico sobre MDF 6mm, 40 x 30 cm.



Jessica Reynoso Reyeros (11 años)
En el atardecer, 2017
Acrílico sobre MDF 6mm, 23.5 x 19 cm.



Adolfo Reyeros Encizo (12 años)
Zapata vive, la lucha sigue, 2016
Acrílico sobre MDF 6mm, 26.3 x 21.1 cm.



Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. (2008) *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI Editores

Bret, B. (2006) *Inégalité sociale et cohésion territoriale, pour une lecture rawlsienne du territoire*, París, Géocarrefour, vol.81/3. En Nogar A. y Jacinto G. (2010) *Los espacios rurales. Aproximaciones teóricas y procesos de intervención en turismo rural*, Argentina, La colmena.

Morett Alatorre, L y Muñoz Sánchez, P (2018). *Así pintan los niños de Chinameca la historia contada por sus abuelos*, México, Universidad Autónoma Chapingo.

Muñoz Sánchez, P. ¿Desde dónde miramos a las Escuelas campesinas? En Mata García, B. (2013) *Escuelas campesinas: 10 años en movimiento*, México, Universidad Autónoma Chapingo.

Fundep, (2002) *El valor de educar. Una propuesta de educación popular para el medio rural*, México, universidad Autónoma Chapingo.

Mata García, B. Coordinador (2014) *Escuelas campesinas en México*.



Cartografías del cuerpo: un recorrido por el territorio para reconocerse y aportar a la transformación social

Carlos Eduardo Sanabria B.

María Fernanda Peña S.

Resumen

En un país como Colombia que lleva más de 60 años en conflicto y que en 2016 firmó los acuerdos de paz con las FARC, necesita que la cultura y el arte sean medios de reconciliación y paz, donde la educación superior juegue un papel protagónico para el cambio social y la convivencia. La apuesta requiere concreción tanto histórica como pedagógica en la educación formal. La ponencia promueve el uso de las cartografías de cuerpo con estudiantes de licenciatura como la oportunidad de poder hablar desde su territorio (el cuerpo) y facilitar la conexión con el otro desde la humanidad y el sentir. La investigación apuesta a reflexionar una educación más desde lo emocional y sensorial que desde lo racional. La escuela ha hecho mucho daño en pensar que la educación se concentra solo en la cabeza y no en todo el cuerpo. Permitir que los y las estudiantes se auto reconozcan en sus mapas y se empoderen de su proceso como actores políticos de cambio es el objetivo. La clave de la transformación es la conexión, conectarse desde lo que cada uno sabe, desde lo que los hace frágiles y fuertes, desde la diferencia, conectarse para transformar colectivamente, para convivir. Por lo cual se necesita aportar a la construcción de otro tipo de mundos, otro tipo de sociedades, donde se destaque más la empatía, la solidaridad y la justicia y creemos que esto solo se logrará si desde la educación creemos que es posible construir otras formas de aprendizaje.

Palabras clave

Transformación social, cartografías, cuerpo, territorio, auto reconocimiento, empatía .

Introducción

El presente intento de pensar la imagen como una experiencia de reconocimiento y transformación social, surge de varios entretrejimientos: entre las disciplinas (la filosofía, la comunicación social, la historia del arte, el arte); entre temáticas que exigen hoy nuestro pensamiento (nuestra situación histórica decisiva de hacer posible nuevos senderos para nuestra convivencia, distintos a los de la guerra, la intolerancia y la violencia; la actual crisis de la educación, no solo como un problema institucional y administrativo de caída de matrículas, sino como crisis pedagógica y de convivencia que



se plantea retos en cuanto a su aporte a la construcción de ciudadanos y ciudadanas críticas capaces de generar culturas de paz); entre conceptos y nociones que tradicionalmente han sido propiedad de disciplinas y prácticas deslindadas (imagen, palabra, creación, pensamiento, emoción); y entre personas que nos reconocemos como unas y otras de los unos y los otros (diferentes experiencias de género, diferentes generaciones, diferentes proveniencias individuales y sociales).

El texto que se presenta aquí trata de articular y poner a dialogar, sólo para provocar preguntas y cuestionamientos, tres perspectivas y tres experiencias que se han dado cita, desde hace aproximadamente 3 años, en ese lugar de pensamiento que es un proyecto de investigación interinstitucional, de las Universidades Jorge Tadeo Lozano (en Bogotá y Cartagena de Indias) y la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Bogotá): “Pedagogía, arte y ciudadanía”. Para exponer estos elementos, a continuación, tendremos dos fragmentos articulados de experiencias: un planteamiento general sobre la proveniencia y algunos cuestionamientos pedagógicos que nos han exigido pensar prácticas formativas en capacidades de relato y narración, para contribuir a ese diálogo permanente que es la construcción de nuestra memoria individual y social y una puesta en marcha de un taller de construcción de relatos individuales que dan la palabra al cuerpo y al territorio.

La educación, la reflexión y la práctica pedagógicas están desencarnadas (como diría Jacques Le Goff, de la historia): hablamos de hombres y ciudadanos, y accesoriamente de mujeres y ciudadanas, y generalmente obviamos ese umbral que es el cuerpo: el cuerpo fisiológico con sus distintas edades, condiciones de género, sexuales, el cuerpo vivido, las emociones, los gestos. Como si la vida se situara fuera del tiempo y del espacio, fuera de la tonalidad emocional, fuera de los deseos y la mortalidad, en la “inmovilidad presumida de la especie” (Cfr. Le Goff & Truong, 2005, pág. 11). Pretendemos, con lo que sigue, buscar vías de encarnar la práctica pedagógica, la capacidad de construir nuestros relatos y memorias individuales y sociales, nuestras maneras de ser ciudadanos y agentes críticos.

Pedagogía y pregunta

Hemos querido empezar esta propuesta de diálogo con tres ideas o nociones que atisban en los epígrafes: el enseñar, que en general tiene que ver con el preguntar y, por lo tanto, con la vulnerabilidad, el riesgo y la incertidumbre; y la imagen y la palabra, pero pensadas principalmente desde la experiencia del arte, y no solo desde el uso



cotidiano y, aún menos, desde el reiterativo uso mediático masivo. Por supuesto, con esto intentamos destacar aspectos que habitualmente —es decir, en nuestra sociedad del consumo y de la habladuría que lo nivela y achata todo— pasan desapercibidos o que ya no son aparentes ni significativos.

En efecto, una imagen no es solo una pintura o una foto o una imagen digital. Y, a su vez, una foto, una pintura y una imagen digital no son solamente una mera imagen. ¿Qué intentamos decir con esta manera de hablar como en un círculo vicioso? Una imagen no es solo una imagen, en el sentido en que una foto de un tablero no es solo eso. O un rostro no es solo una apariencia o una careta. Una verdadera imagen, como una mirada que nos penetra y nos da un vuelco y nos tumba, no nos deja iguales antes y después de haber sido alcanzados por ella. Y una imagen no es solo una imagen, porque también es un movimiento y un acontecimiento y un gusto y un olor y una textura y un son. Por eso las imágenes son visuales y sonoras y olfativas y hápticas y motrices, y por eso nos equivocamos de cabo a rabo si concebimos el arte solo como unos objetos visuales, como unas apariencias, como meras imágenes.

Una imagen es un dejar ver (a veces, un hacer ver) y, como dice Heidegger en el epígrafe, un permitir ver el aspecto de lo invisible, es decir, un dejar ver la manera como aparece lo no visible, incluso lo ausente, incluso un ver muy peculiar del aparecer en su retraerse. Manera paradójica de hablar, ¿verdad? Un dejar ver, un traer a lo visible y a la mirada, aquello que se retrae, que se retira, y dejarlo ver justamente en su propio retirarse.

Pero una foto y una pintura no son una mera imagen en el sentido de nuestro consumo inquieto y nervioso de hoy, es decir, en ese consumo de la imagen como mera apariencia, mucho menos como decoración. Una imagen puede llegar a atravesarnos y mostrarnos lo que apenas soportamos o podemos ver, bien sea porque algún poder no quiere permitirlo, bien sea por propia ceguera o carencia de perspectiva, bien sea porque la naturaleza de aquello que hay que ver nos enceguece y exige un moroso y cuidadoso mirar o, al menos, un mirar distinto.

Y una palabra no es solo un escrito o un impreso o lo meramente verbal: no es solo un decir, o una historia o narración ya dada, cerrada y culminada. Una palabra nunca es un mero decir: las palabras pueden dejar huellas y a veces cicatrices o heridas en la piel y en la memoria: indio, negro, marica, perra, gorda, flaco, bruto, fea... simples palabras, y como todo lenguaje, palabras decisivas que marcan y quemán y señalan... como un



nombre en una lista o una palabra prohibida, toda palabra tiene la potencia de ser una herida.

Pero, como lo dice la palabra poética de Octavio Paz, una palabra puede ser un puente que nos une lo distante, y que deja pasar un agua profunda por debajo, que también nos separa y en cuyo fondo buscamos las preguntas más difíciles. Una palabra es una trampa, la trampa de lo sobreentendido, de lo ya sabido, de lo incuestionable, de lo que no se puede decir, de lo que ya nos hastiamos de escuchar una y otra vez. Y una palabra es una jaula que nos atrapa y nos inmoviliza y nos congela en lo dado, en una identidad que ya no somos pero que cargamos como condena. Escuchamos los cantos y no los escuchamos, nos dicen algo que no logramos comprender y que tenemos que comprender. Nos dicen, en un sentido transitivo, es decir, nos dicen y nos nombran unos para los otros, a nosotras y nosotros para otros nosotros y nosotras. Nos convertimos en la una o el uno para cada quien.

Y por último, la dificultad enorme de eso de enseñar. Ni docentes, ni maestros, ni profesores, pues todas sus etimologías son odiosas: ni el que hace apropiado, conveniente; ni el mejor en nada, ni el amo o el dirigente o el señor de nadie; ni el que profesa ninguna doctrina, ni el que habla delante de quienes no tienen luz. Solo acompañantes que quieren compartir direcciones de la mirada, indicaciones de las imágenes, resonancias de las palabras, y, ante todo, esa ruptura que es la pregunta (pregunta-herida, pregunta-vulnerabilidad, pregunta que nos abre los unos a los otros), que es pensarnos de nuevo, acaso desde nuestras palabras (jaulas, puentes, engañosas, auténticas), desde nuestras imágenes (propias, banales, compartidas, aisladas), desde nuestros rostros, desde nuestras voces y cuerpos, desde nuestros territorios íntimos, comunales, sociales y naturales.

Ahora bien, para entrar en la materia del nexo entre la educación y el preguntar (que nos llevará a plantear la relación con la búsqueda de la pregunta a través de la imagen y la palabra, y de su arraigo en la corporalidad), es necesario señalar que el presente intento de reflexión nació en el seno de un grupo de investigación que recibía su orientación de tres elementos o nociones arte, cuerpo y ciudadanía. El proyecto buscaba, desde la reflexión pedagógica y la práctica docente universitaria, pensar actividades académicas que, al ocuparse de fenómenos artísticos relativos al cuerpo y la corporeidad, animaran en el encuentro con los estudiantes el pensamiento de prácticas tendientes a fortalecer capacidades de convivencia y de ejercicio de ciudadanía crítica y activa, mediante el reconocimiento de la posibilidad y la capacidad



del preguntar mismo como ejercicio de la crítica, del reconocimiento de la alteridad, y de la necesaria descentración que exige la empatía

Pero ¿por qué buscar el nexo justamente al hilo conductor del cuerpo y de la pregunta? ¿Cuál es el nexo profundo y buscado entre la educación, la corporeidad y el preguntar? Ya sea en algunas formas de cuestionamiento de la identidad del sujeto y del cuerpo llevadas a cabo por algunas vanguardias artísticas europeas de la primera mitad del siglo XX, o en el llamado fascista del movimiento artístico del futurismo a someter la vida humana a los rigores sanadores de la guerra, o en las prácticas de vejación y flagelación corporal autoimpuestas por algunos miembros del Accionismo Vienés, parecería que el cuerpo es lo que, en el decir de Paul Valéry, “en primer lugar pone el artista”, ya no sólo como medio de su factura plástica y visual, ni como material y soporte dominable, moldeable y disponible, sino ante todo como pregunta por formular. El aporte que han ofrecido las artes a la cultura y al pensamiento en las últimas tres o cuatro décadas, indudablemente ha tenido que ver con sus diversas maneras de señalar, decir, nombrar y hacer presente el cuerpo, incluso mediante el paradójico señalamiento crítico de su ausencia, olvido, desfiguración o desmembración en la misma cultura.

En lo que sigue, trataremos de elaborar brevemente algunas cuestiones filosóficas para pensar principalmente el asunto de la educación, particularmente a partir de la consideración o cita inicial que abre este texto, y que acaso se puede desarrollar en aquello que se llama la estructura y la necesidad de la pregunta desde una aproximación hermenéutica, particularmente desde Heidegger y Gadamer, toda vez que nos puede proporcionar elementos para una experiencia de prácticas pedagógicas cotidianas que atiendan al asunto del cuerpo, en conjunción con la formación de capacidades ciudadanas para una democracia que pueda contener el diferendo y el desacuerdo, sin tener que renunciar a la convivencia, a la compasión, y a la posibilidad de llegar a acuerdos por vía de la racionalidad.

Por supuesto, asuntos tan amplios y quizá necesarios para pensar la formación efectiva de ciudadanos críticos, no solo en el marco de la Educación Superior, sino sobre todo en el ejercicio contagiante de la academia hacia la sociedad en todos sus niveles y campos de ejercicio, no son tratados en el vacío. Aunque sólo mencionamos de manera explícita los nombres de Heidegger y Gadamer, también debemos señalar la presencia en varios planteamientos de propuestas de pensamiento —e incluso didácticas— de Martha Nussbaum (particularmente, en *El cultivo de la humanidad, Sin fines de lucro* y, de manera muy puntual, *Emociones políticas*), del profesor Guillermo Hoyos, y, para una



perspectiva muy crítica sobre nuestra contemporaneidad, Byung-Chul Han (en particular, en *La salvación de lo bello* y *La agonía del Eros*).

Una motivación común que permite reunir los pensadores que se acaban de mencionar, es que, acaso como en todo verdadero esfuerzo del pensar, atienden a un ánimo de crisis, quebrantamiento y cuestionamiento. Bien sea que se hable de manera general acerca de la cultura, o de formas más específicas como la crisis de las ciencias del espíritu, o de las humanidades y las artes, o de la educación misma, nos hablan por un común intento de preguntar, acerca de renovar ciertas preguntas que se imponen en nuestros tiempos.

A manera de sugerencia, proponemos considerar la idea según la cual el educar tiene su fuente y riqueza en esa incontrolable potencia de incertidumbre y tanteo en la penumbra, que muchas veces sentimos en la experiencia pedagógica. De ser así, ¿sería acaso necesaria una nueva mirada hacia la educación que permita y potencie la experiencia de lo inseguro, el error y lo vacilante, de manera que se pueda reconocer su potencia fértil y fortalecedora? ¿Qué aportaría semejante confrontación con lo inseguro a la formación de capacidades ciudadanas para una posible democracia que sea capaz de reconocer el disenso y los acuerdos parciales, locales y situados en condiciones históricas puntuales y cambiantes?

Retengamos en la memoria esta idea, pero trasladada al campo de la educación: hoy parecería resultar imposible la experiencia del asombro, de la duda, de lo incierto propia de la educación; donde se atiende a los criterios de entretenimiento/aburrimento, de refuerzo motivacional, de “flujos pulidos de informaciones y datos”, es posible que se paralice la experiencia educativa.

Es en este esfuerzo por plantear estas preguntas que proponemos pensar asuntos acaso bastante obvios y candorosos, asuntos que destacan en la experiencia de la comprensión misma y, por lo tanto, de la enseñanza y del aprender, y que involucran una dosis importante de titubeo e inseguridad que puede abrir la posibilidad de nuevas cuestiones y experiencias. Para esto, partamos rápidamente de reconocer, en un giro muy socrático del pensamiento, que quienes nos atrevemos a enseñar acaso tenemos que lidiar o bien con cierta imposibilidad de enseñar, o bien con la temible certeza de que estamos necesariamente confrontados a la condición insegura y aterradora de no saber nada. Y, en consecuencia, si no queremos engañarnos en nuestra vocación, quizá habríamos de confrontar de una vez una precaria condición de la relación pedagógica



entre profesores y estudiantes: no somos instructores, ni transmisores, ni directores del proceso educativo: somos, ante todo, acompañantes.

Volviendo a la primera cita de Heidegger, queremos por lo menos sembrar la inquietud acerca de la fundamental dificultad del enseñar, una dificultad que no tiene que ver sólo con la pericia y el dominio sabihondo que desarrollemos en un área del conocimiento, ni con el esfuerzo por lograr el reconocimiento transparente de nuestros pares en cada área, como miembros valiosos y productores de una comunidad disciplinaria o profesional (Indudablemente lograr tanto el dominio de un área de conocimiento, como el reconocimiento de los pares e incluso cierta sabihondez, constituyen empresas con un alto costo no sólo económico y académico, sino también vital y emocional, y hacen parte de la gravosa vida y de la tradición académica institucional). Tampoco se trata de un defecto o un mal que tiene que soportar esta práctica: más bien, es uno de sus rasgos más propios y necesarios. Cuando la vocación es auténtica, siempre ponemos en juego todas nuestras pretensiones de validez en cualquier ejercicio académico, y justamente en la suspensión de esas más íntimas certezas y seguridades podemos echar un vistazo a lo que pueda ser el “truco” del enseñar y, por ende, a la fuente de muchas indicaciones fértiles para la investigación acerca de la educación.

Quienes hemos intentado enseñar, hemos sentido muchas veces la experiencia defectiva de estudiantes que no sólo no preguntan, sino de estudiantes para quienes las preguntas que hacemos no son significativas. Ahora bien, estas experiencias defectivas son perfectamente válidas en el proceso de diálogo y de enseñanza: no ver un problema, ser incapaz de articular una pregunta y fracasar en exponer la relevancia de una pregunta, son experiencias válidas del diálogo y, quizá, nos pueden abrir aún más las posibilidades de comprensión del proceso de enseñanza y de aprendizaje, más que las experiencias perfectas, lograda y exitosas de enseñanza.

Si logramos reconocer como condiciones previas o que preparan el camino para el preguntar significativo y para el diálogo auténtico, en primer lugar, no suponer que lo sabemos todo y, en segundo lugar, estar dispuestos a poner en cuestión lo que creemos saber, nos estamos acercando a una situación de diálogo académico poderosamente fértil y prometedor. Si logramos comprender esto, el “truco” estaría en imaginar maneras en que podamos hacer sentir y vivir a nuestros estudiantes estas dos condiciones.

Ahora bien, suponiendo que hemos logrado esta doble condición, entonces deberíamos atender a la estructura misma del preguntar, como condición posibilitadora del diálogo y del intercambio académico



Quien es capaz de preguntar, vive y siente la negatividad de la experiencia: en palabras de Sócrates, la experiencia de saber que no se sabe. Y todos sabemos que tener esta experiencia comporta un sentido de negatividad, de dureza, incluso de riesgo: ¿acaso no han evaluado ustedes el costo político que tiene que un dirigente reconozca que no sabe, suponiendo que esta experiencia haya tenido lugar alguna vez en la historia, por lo menos local o nacional?

Quien es capaz de preguntar, esto es, de armar y de recibir una pregunta, es capaz de entrar en un círculo de sentido que hace válida la pregunta, y que la hace dicente, elocuente. Como decíamos más atrás, la experiencia cotidiana contraria a esta condición es la de los estudiantes que no comprenden ni el sentido ni el propósito de las preguntas que hace un docente: “¿por qué pregunta eso?”, dicen. Esta pregunta nos llama inmediatamente la atención sobre la dificultad que hemos tenido en aclarar el terreno compartido, en entrar en un espacio común y familiar para los distintos agentes de la experiencia. Y tal constatación ya es una ganancia en el sentido de reorganizar o redefinir el espacio vital momentáneamente compartido. Incluso podríamos aceptar que el hecho de que un estudiante sea capaz de hacernos esa molesta pregunta es ya un indicador de que nos empezamos a acercar a los lindes de lo compartido.

Finalmente, quien es capaz de preguntar es capaz de soportar una cierta ruptura en el tejido de lo familiar, de lo habitual, de lo supuesto. Gadamer dice: “El que surja una pregunta supone siempre introducir una cierta ruptura en el ser de lo preguntado” (Gadamer, 1993, p. 439). Las cosas no quedan iguales antes y después de la pregunta, es decir, la realidad misma se reconfigura y se renueva a través de la pregunta. Y, de manera similar, también hay una cierta ruptura y riesgo en dejarse tocar por la pregunta, pues tiene lugar una especie de quebrantamiento o ruptura ontológica en el ser de quien pregunta y de quien recibe o acepta la expectativa de sentido que viene con el preguntar. Como una manera de rescatar el valor formativo de la incertidumbre, nos permitimos recordar este poder inquietante del preguntar, del dudar íntimo y profundo, propio del proceso educativo, en una práctica pedagógica particular que se pregunta por la memoria, el propio cuerpo, el cuerpo social y el territorio.

Cartografiar el cuerpo, una práctica pedagógica para motivar el auto reconocimiento y la empatía en la educación

¿Por qué leer los cuerpos? ¿Qué dice un cuerpo?, nos han llevado muchas veces a anularlos, a no sentirlos, a no leerlos y mucho menos a reconocerlos. Por muchos años



la educación se concentró en dirigirse a lo racional de los y las estudiantes, a nutrir su aspecto intelectual y cognitivo, pero al parecer se nos olvidó que la razón es y hace parte de ese cuerpo que se manifiesta, que habla, que comunica y que como docentes muchas veces se nos olvida leer y por el contrario fragmentamos. Los cuerpos son historia, son memoria y si se promoviera más una educación desde los cuerpos tal vez tendríamos otros procesos y construcciones sociales, donde nuestra relación con los otros y otras tendría unas miradas y perspectivas distintas, con menos prejuicios y estereotipos. Tal como lo afirma Rincón “los cuerpos son el siglo XXI un alucinado campo de batalla por la significación y el humanismo frente al consumo, el capital y las tecnologías del yo. Menos mal que los cuerpos resisten porque son también misterio, magia y vértigo” (2014, p. 131).

El cuerpo me ha permitido entender y comprender a mis estudiantes de manera distinta, más compleja, más humana. Conectarme más desde sus sentires, desde sus contextos y no solo desde sus competencias o habilidades académicas. Cuando dejo que sus cuerpos hablen, el proceso en aula cambia. Son sus historias y sus relatos lo que brilla y ese proceso de auto reconocimiento conlleva a que ellos se lean de manera distinta y ganen seguridades y poder de interlocución que antes no tenían. Elementos fundamentales para generar una educación más empática, donde se construye a través del escucharse y escuchar al otro. Relatos como el que se presenta a continuación permiten evidenciar la importancia de mirarse y dibujarse para comprenderse desde otra mirada que la educación muchas veces no ha tenido en cuenta.

“Hoy elijo despojarme de los miedos impuestos, de la belleza promocional y de las miradas nocivas. Elijo perdonarme por dejar de lado la valía de mi cuerpo y la perfección de cada una de sus partes. Elijo admirarme cada vez que ante el espejo vea no solo una silueta, sino la composición armoniosa de mi ser. Hoy pretendo reconocer que lejos de los reflectores de un estereotipo vacío, encuentro una persona valiosa, capaz y libre de elegir las manos que la rocen, la abracen, la besen y la acaricien sin sentir el sesgo de un historial desbaratado. Hoy quiero creer que no necesito encajar en una talla, en una imagen, en una máscara. Quiero creer que nadie tendrá el poder suficiente para desatar mis lágrimas a causa de daños innecesarios. ¡Quiero liberarme de las culpas y miedos para disfrutar de quien soy!” (Carta de una estudiante a su cuerpo)

¿Cómo leer sus cuerpos? Gracias a la cartografía, una herramienta muy útil para reconocer territorios y llegar a construcciones colectivas, los estudiantes se han “dibujado” o cartografiado para auto mirarse de manera distinta, entendiendo que “este



cuerpo que tenemos no solo es nuestra única manera de existir en el mundo, también es como un lienzo en el que la sociedad proyecta una serie de símbolos y conceptos, antes de que nosotros podamos decidir si nos gustan o no. Antes de que podamos reconocernos en un espejo, nuestro cuerpo ya carga con significados” (Ruiz-Navarro, 2019, p. 38) y las cartografías les han permitido entender que símbolos, conceptos, instituciones, contextos han marcado y construido su cuerpo, su historia. Los lleva a releerse y entender que construcción social se manifiesta en sus cuerpos. Los lleva a profundizar en quiénes son.

El cartografiarse ha permitido para los y las estudiantes mirarse de otras formas y ver como no se han permitido escuchar sus cuerpos para identificarse. Cuando se encuentran con sus siluetas en el papel blanco y empiezan a responder en sus territorios las siguientes preguntas: ¿Qué huellas o marcas ha dejado el contexto que te rodea en tu territorio, es decir tu cuerpo? ¿Qué cargas en tu cuerpo de esos contextos que habitas?, empiezan a entender que ellos y ellas son historias que no se han contado del todo en las aulas de clase y que narrarse y escuchar a la vez el relato del otro permite comprenderse y comprender a ese otro desde conexiones más humanas y menos prejuiciosas, miradas que a veces invalidan o anulan la posibilidad de construir conjuntamente, de comunicarse.

Contreras y Cuello plantean la importancia de mirarse y sentirse desde el cuerpo para encontrarse con los y las otras: “necesito preguntarme cosas sobre mi cuerpo sobre el cuerpo de las otras, y construir un cuerpo extenso, un espacio para la acción y reflexión. Me parece fundamental hablar desde nuestras propias carnes. Esas carnes defectuosas, inseguras, miedosas, angustiadas. Nuestras carnes, las que sobran, las que faltan, las que duelen, las que están viejas, las que están enfermas, las que no son funcionales, las que mueren incluso...Por esto pienso en luchas cómplices y afines. Busco potencias vinculadas y vinculantes. Creo que es necesario y vital encontrarse. Será el encuentro, el lugar de la potencia, el lugar desde donde partir, el lugar de la posibilidad. Nuestro cuerpo” (2016, p. 56) y es cuando se dan estas narrativas en aulas de clase que permite tejer con el otro, conectarse desde sus historias e ir eliminando los estereotipos que han causado tanto daño y odio en las relaciones humanas. Reconocerse en el relato del otro promueve la empatía y la transformación social.

Si se quiere generar procesos educativos distintos que aporten a la construcción de sociedades más pacíficas, resulta interesante permitir que los estudiantes desde metodologías diferentes puedan interpelarse, cuestionarse, descubrirse y sorprenderse



desde la validez de sus relatos, sus conocimientos y memorias que están guardadas en su primer territorio que habitan, su cuerpo. Encontrarse desde ese territorio permite comprenderse desde otras formas y es desde esa comprensión que se empieza a promover otro tipo de tejido social.

Uno de los retos pedagógicos que tenemos es empezar a promover la escritura y escucha de esos relatos que han sido excluidos del aula. Es desde esos nuevos relatos, desde el dibujarse, que podemos encontrarnos colectivamente de otras maneras y solo la forma de poder existir parte de ese territorio, nuestro primer territorio. “Nuestro cuerpo es todo lo que tenemos para relacionarnos con el mundo. Todo lo que sabemos, y todo lo que entendemos, está filtrado por las condiciones de percepción de ese cuerpo alto o bajo, ágil o torpe: nuestro cuerpo es todo lo que hay” (Ruiz-Navarro, 2019, p. 37).

La importancia de promover el derecho a narrarse en las aulas de clase va a permitir que se escuchen otras narrativas y a la vez identificarse desde otras miradas. La multiplicidad de relatos logra sensibilizarse frente a las realidades de los otros pero también pone sobre la mesa la posibilidad de leer su territorio desde posturas más críticas, entendiendo como las instituciones, el sistema político, los contextos los y las han marcado y construido y la vez puedan identificar qué tipo de luchas y posturas políticas quieren asumir desde sus cuerpos. Es claro que “la voz en primera persona es necesaria y le da valor a lo que no puede contarse si no es desde la mirada propia” (Fink y Rosso, 2018, p. 7) y eso es lo que buscan las cartografías en el aula de clase.

Conclusiones

El ejercicio de cartografías corporales ha permitido encontrarse desde los cuerpos y desde ahí entender como ese territorio, nuestro y su territorio, guarda su memoria, su historia como sujetos. “Lo que verdaderamente marca nuestro carácter está de alguna manera sumergido en nuestro cuerpo: todo ese flujo de repeticiones y conchitas, de gestos fatigosamente renovados y canicas, de rutinas largas y de astillas diminutas. El camino de la escuela, el reclamo operístico del vendedor ambulante, el roce de los pantalones de franela, la luz invernal sobre el mueble heredado del abuelo, el olor a naftalina, el jarrón chino que sobrevivía a todas las mudanzas, el rojo – si - de las buganvillas que nos retenía en un callejón poblado de basuras y de malandros que fumaban. Esa memoria – idiosincrásica y meteorológica – se puede traducir incluso al chino, porque tiene que ver con los cinco sentidos, patrimonio compartido con los cuatro elementos, pero no se puede traducir sin un enorme esfuerzo introspectivo y lingüístico.



Uno de los nombres que recibe ese esfuerzo – para rescatar lo común encerrado en el propio cuerpo – es “poesía” y, en general, “literatura”. (Alba, p. 21, 2016) valorar y promover los relatos de los y las estudiantes en aula de clase, que se narren en primera persona y desde ahí se reconozcan y reconozcan al otro, el valor de la diversidad y la diferencia va a permitir aportar a la construcción de sociedades más tolerantes, más democráticas y menos radicales. Es decir, desde estas metodologías podemos construir contextos más pacíficos donde se respete la otredad y tengamos lugares más habitables y tranquilos.

Bibliografía

- Alba, S. (2016). Penúltimos días. Mercancías, máquinas y hombres. Madrid: Catarata.
- Bocanegra, C. (2017). El concepto del cuerpo en la obra de Sigmund Freud y su relación con la constitución subjetiva en psicoanálisis: una aproximación inicial. (Trabajo de grado Especialización en Psicología Clínica con Orientación Psicoanalítica). Universidad de San Buenaventura Colombia, Facultad de Psicología, Cali.
- Contrera, L. y Cuello, N. (2016). Cuerpos sin patrones. Resistencias desde las geografías desmesuradas de la carne. Buenos Aires: Editorial Madreselva.
- Fink, N. y Rosso, L. (2018). Feminismo para jóvenes. Ahora que sí nos ven. Buenos Aires: Chirimbote
- Gadamer, H.-G. (1998). Estética y hermenéutica. Madrid: Editorial Tecnos.
- Gadamer, H.-G. (1993). Verdad y método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Han, Byung-Chul (2014). La agonía del Eros. Barcelona: Herder Editorial.
- Han, Byung-Chul (2015). La salvación de lo bello. Barcelona: Herder Editorial.
- Hernández, Carlos Augusto, “La crisis de la educación y el cultivo de la humanidad”. Revista Electrónica Forum Doctoral, Numero 4. Mayo-Julio de 2011
- Hoyos Vásquez, Guillermo (2010). “¿Para qué filosofía?”, si “el pensar está en lo seco”. Universitas Philosophica 54, AÑO 27: 237-249. Bogotá, Colombia.
- Hoyos Vásquez, Guillermo (2013). Filosofía de la educación. Apuntes de su último seminario de doctorado. Bogotá: Siglos del Hombre Editores, Universidad Tecnológica de Pereira.
- Le Goff, J. y Truong, N (2005). Una historia del cuerpo en la Edad Media. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Nussbaum, M. (1997, 2001). El cultivo de la humanidad. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.



Nussbaum, Martha (2010). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Bogotá: Katz editores.

Nussbaum, Martha (2012). Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano. Barcelona: Paidós.

Nussbaum, Martha (2014). Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia? México: Paidós.

Ordine, Nuccio (2013). La utilidad de lo inútil. Manifiesto (Segunda parte: La universidad-empresa y los estudiantes-clientes). Barcelona: Acantilado.

Redeker, Robert (2007). La crisis de la escuela, ¿es una crisis de sociedad o una crisis de (la) vida? Conferencia de Barcelona, 18 de octubre de 2007. Traducción española de María- Dolores Taulat. Publicado [s.f.] por Associació Ciutadans de Catalunya.

Rincón, O. (2014). Manifiestos incómodos, desobedientes, mutantes. Bogotá: FundaciónFriedrichEbert.

Ruiz-Navarro, C. (2019). Las mujeres que luchan se encuentran. Manual de feminismo por latinoamericano. Bogotá: Penguin Random House. Grupo editorial.

Serres, M. (2016). Pulgarcita. El mundo cambio tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y conocer. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Serres, Michel (2011). Variaciones sobre el cuerpo. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Walder, Paul. « El cuerpo fragmentado », *Polis* [En línea], 7 | 2004, Publicado el 10 septiembre 2012, consultado el 21 mayo 2019. URL : <http://journals.openedition.org/polis/6278>



A ausência da música andina no currículo das escolas superiores de música em Peru

Saira Esperanza Vargas Sánchez.

Resumo

Este trabalho objetiva investigar a ausência do ensino da música andina tradicional nos currículos das escolas superiores de música, focalizando-se no Conservatorio Nacional de Música (CNM) e na Escuela de Música de la Facultad de Artes Escénicas de la PUC-Perú. O aumento do ensino da música ocidental se fortalece frente à música andina tradicional, que não está presente nas instituições de ensino superior. Sua ausência faz com que o ensino e a prática de música se concentrem especificamente nos processos de ensino e aprendizagem da música ocidental, que se sobrepõe à música andina, minimizando seu valor social, cultural e educacional. Para analisar a ausência da música andina, faremos uma análise documental dos currículos da educação superior relacionados à formação profissional musical, já que se considera que essa não-presença da cultura musical andina está relacionada à geopolítica do ensino de música, sendo desvalorizada pelo mesmo processo colonizador que reproduz e naturaliza o sistema ocidentalista dominador sobre a cultura andina.

Palabras clave: música andina, currículo, música ocidental.

Introdução

Não nos causa assombro que nos últimos dias se fez público o projeto de criação do *Centro Internacional de Excelencia Musical "Sinfonia por el Peru"*, promovido pelo tenor Juan Diego Flórez, que, segundo suas próprias perspectivas, se trata de uma escola superior de música que procurará ser "um referente internacional". Este seria direcionado não só para seus alunos do projeto musical '*Sinfonia por el Peru*', mas também para "qualquer pessoa que queira levar sua carreira musical ao mais alto nível", fazendo referência ao 'prestígio' das consagradas instituições de música ocidental, como sendo expressão da mais bela criação artística de toda a humanidade.

Este discurso, próprio de quem teve acesso à única formação musical considera academicamente "legítima", simplesmente é o reflexo das experiências vividas e não repensadas em outro marco epistemológico. A análise que propomos na presente pesquisa não consiste em uma abordagem essencialista, na qual "se assume que os grupos etno/raciais subalternizados (não-brancos) são superiores e que os dominantes(brancos) são inferiores", invertendo, desse modo, "os termos do racismo



branco hegemônico sem superar o problema de fundo: o racismo" (Grosfoguel, 2007, p.33). Nessa perspectiva, o eurocentrismo seria apenas invertido. Nossa intenção é questionar a legitimidade do ensino de música ocidental como a única opção válida para alcançar um título de nível *'superior'*. Com isso, pretendemos chamar a atenção às formações discursivas, às ações e práticas culturais e educativas que conformam à colonialidade sonora, constantemente reproduzida e legitimada.

No livro *Cuentos fabulosos*, de Julio Mendivil (2018), temos um exemplo das implicações da colonialidade no fazer musical no Peru. Em sua pesquisa, o autor procura explicar como o conceito musical de pentatonía foi utilizado pelos historiadores para criar um novo objeto de estudo: a música incaica, sob a qual construíram diversos discursos modelados por uma variedade de paradigmas epistemológicos ocidentais. Por outro lado, a racionalidade eurocêntrica, assentada no paradigma evolucionista, termina desfazendo a escala pentatónica, substituindo-a pela escala diatônica.

Não podemos negar que a formação musical em Peru cresceu de forma ampla, começando com a criação de instituições formais desde o século XIX, em pleno auge da música ocidental. Faz-se necessário, no entanto, uma análise da legislação e leis que orientam essa formação musical, para transformar a epistemologia dos saberes sobre as categorias musicais.

A importância de conhecer e de analisar essa realidade, com base, entre outras, na teoria das ausências (Boaventura, 2010), vem da minha necessidade de alimentar, particularmente, o espírito musical (de forma pessoal e profissional), buscando contribuir para a transformação social dos centralismos peruanos. Deste modo, reivindica-se o ensino da cultura andina também como relevante, sobretudo enquanto expressão da filosofia de um povo de tradições milenares. Assim, pretendemos analisar o porquê da ausência da música andina nos currículos das escolas superiores de música, como primeiro passo para uma decolonialidade da educação musical. Acreditamos que, além de propor objetivos específicos que direcionem esta investigação, questionamos, em nossa reflexão, a colonialidade presente em todo o sistema educativo peruano.

Fundamentação do problema

A invenção da música incaica e o nascimento da música andina muitas vezes são contados desde a perspectiva neutra da objetividade da história, mas com o tempo percebemos que esses discursos documentados têm uma primeira ou segunda intenção do objetivo principal. Apesar de algumas exceções, é possível afirmar que as



perspectivas históricas sobre a imposição ocidental em terras andinas são contadas como um necessário processo civilizador e milagroso para o império Inca ou que Cristobal Colon *'descobriu'* as Américas. Na grande maioria dos documentos, não encontramos as críticas direcionadas a estes fatos, enquanto processos violentos, trágicos, sobretudo com graves consequências para os povos originários. As histórias que encontramos nos livros didáticos e nas demais publicações com finalidades escolares no Peru tentam modelar as sociedades com e para o propósito político e econômico dos grupos hegemônicos, eurocentrados. Referimo-nos às propostas documentadas do currículo nacional do Peru (DCN) como base da parametrização do desenvolvimento cognitivo e da formação educativa, social e política das peruanas e dos peruanos, que têm acesso ao pseudodireito à educação gratuita.

Claramente, o currículo nacional não caminha apenas sobre as sombras dos governos que legitimaram e legitimam o sistema econômico, estando também conectado às políticas educativas, planos nacionais de curto e longo prazo, projetos de micro e macrodimensão ou com as falsas legislações para a "qualidade educativa". No Peru, o ensino de música remonta ao século XIX, quando se propõe a criação do que hoje se conhece como Universidad Nacional de Música de Peru (anteriormente denominado Conservatorio Nacional de Música), fundada em 1908, com a finalidade de legitimar o ensino da música ocidental.

Possivelmente, isto vem com a ideia de "independência", notoriamente política, quando mudamos o caminho para a construção de uma nação republicana – governada por militares ou oligarcas –, como nos conta a história. Podemos nos perguntar porque, desde essa época, a música andina não foi considerada. Por que não houve nenhuma proposta? Como era percebida a música andina? Certamente, há várias incógnitas contextualizadas, mas nosso interesse recai sobre o tempo presente, onde ainda continuamos fazendo a seguinte pergunta: por que seguimos legitimando os espaços formais para o ensino da música ocidental, em detrimento da música dos povos originários?

Para Quijano (1992), a identidade nacional peruana foi cimentada sobre os escombros da sociedade incaica e seus sobreviventes, enquanto os espanhóis impunham sua dominação ocidental, ratificada no processo de independência da república, ficando mais uma vez legitimada as relações de poder cultural e epistêmicas do europeu sob o não-europeu. Essa condição ainda está fortemente marcada nas diferenças de toda índole. Quando nos referimos a toda índole, partimos da ideia de Quijano (1992) sobre



a conceptualização do eurocentrismo como parte das relações de poder e da hegemonia em perspectiva cognoscitiva e cultural de nossa sociedade, já que através do tempo se justifica a formação discursiva, as epistemes e o comportamento social a favor dessa imposição ocidental. Isso nos permite concordar com três consequências do processo ocidentalista expostas pelo autor: a colonialidade das relações materiais de poder entre o europeu e o não-europeu; a hegemonia do paradigma eurocêntrico na mente de nossa sociedade; e a maneira eurocêntrica de propor e abordar a questão nacional.

Esses problemas apontados por Quijano, de uma perspectiva decolonial, seria resultado de um trajeto histórico-cultural marcado pela colonialidade, com efeitos na mentalidade de nossa sociedade. Há formas de reverter a história? Provavelmente, não. Há, no entanto, possibilidades de mudar as visões, as análises e a geopolítica do conhecimento. Na visão de Quijano, a colonialidade dos pensamentos foi marcada pela dominação europeia como produto desse processo.

Talvez agora não exista outra forma, a não ser começar a procurar soluções radicais de descolonização do poder, de tentar sair das prisões mentais sob o conceito e realidade do eurocentrismo, e redefinir radicalmente as ideias de nação e identidade nacional, para que possamos compreender, analisar e propor outras ações sociais, políticas e educativas nesta época. Atende também a questão da autonomia como dimensão humana e cultural das sociedades e, como produto delas, a retroalimentação sobre a igualdade e visibilidade dos ausentes e sobreviventes do fato histórico.

Consideramos que o ponto inicial sobre qualquer tentativa de reconstruirmos nossas identidades e epistemologias parte do princípio da luta descolonizadora sobre a colonização de nossa identidade para transformar as bases que dominam nossos pensamentos. Não obstante, também pensamos que uma forma de reverter esta colonialidade, ou pelo menos propor outra forma de reinventar-nos, parte da releitura do mundo desde a crítica intercultural e a ação da pedagogia descolonial, como propõe Walsh (2009).

Segundo Walsh (2009), a interculturalidade crítica se propõe a ser questionadora da interculturalidade funcional. A perspectiva crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença que foi construída em função disso. Ela não parte da estruturação hegemônica, da falsa proposta de interculturalidade, que expõem as grandes entidades mundiais, criadas, obviamente, para fortalecer a economia e interesses específicos, como ter o domínio mundial. Provavelmente os fatos históricos



são a prova mais contundente desta premissa.

Se os pensamentos de Walsh (2009) sobre a crítica intercultural têm raízes nas discussões políticas dos movimentos sociais, que tentam ressaltar, entre outras, a ação de transformação e criação, consideramos que também cabe refletir sobre a sua proposta radical de construir modos “outros” do poder, saber, ser e viver. Estes seriam a fonte do comportamento social para quebrar as convencionalidades tradicionais e enfrentá-las com outras ações sociais, políticas e educativas, no marco da decolonialidade, como o conceito de rebelião e revolução. Se as bases das ausências culturais radicam na formação epistemológica, é necessário repensar nesta tão sonhada proposta de decolonialidade a partir de outra prática pedagógica.

Walsh (2009) propõe como pedagogia decolonial construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes, para irmos além das experiências vividas na imposição colonial. Talvez na missão de reconhecermos como seres humanos livres e justos, capazes de valorizar o legado cultural, de transformar nossos valores humanos, de agir com base na política do amor e de repensar e criticar as ausências sociais e culturais que notavelmente estamos esquecendo. Quiçá as ideias de Boaventura nos orientam a repensar sobre a pedagogia descolonial a partir da descolonialidade do saber e a reinvenção do poder.

Claramente nossa proposta é analisar a ausência do ensino de música andina no Peru, através dos currículos institucionais. Isto nos permite fundamentar sobre sua

ausência como fenômeno social e epistemológico ainda vigente – como produto da colonialidade – para repensar, recriar e reinventar nossas ações e práticas políticas para outras propostas descoloniais. Assim, acreditamos que a base desta teorização dialoga com toda a problematização deste projeto para recriar formas de repensar nossas experiências atuais e futuras.

A sociologia das ausências, por sua vez, nos permite compreender que a estrutura social da música andina, ainda sobrevivente da cultura peruana, está ausente nos processos formativos e epistêmicos, nos espaços políticos e educativos. Estamos afirmando que a fonte de sua invisibilidade se fundamenta na legitimidade dos pensamentos dominantes construídos a partir das necessidades da dominação capitalista e colonial.

Uma proposta para compreendermos que essa ausência legitimada no espaço epistêmico habita na racionalidade eurocêntrica dominante está considerada na nomenclatura que expõe Boaventura (2010), como as formas sociais de inexistência: o



ignorante, o residual, o inferior, o local ou particular e o improdutivo; porque as realidades que a conformam aparecem como obstáculos com relação às realidades consideradas importantes: as científicas, avançadas, superiores, globais e produtivas; aquelas que são chamadas de civilizadas, potências econômicas mundiais e caracterizadas por sobrepor a fisionomia racial.

Seguindo essas noções, a lógica de cada nomenclatura justifica a ausência de uma entidade como um conjunto de produtos descartáveis, desqualificáveis, inservíveis e invisíveis na sociedade. Vemos que a primeira lógica deriva da *monocultura do saber e do rigor do saber*, justificada na união entre a ciência moderna (como projeto universal) e da alta cultura, glorificadas na exclusividade da produção de conhecimento e de criação artística. Portanto, esta lógica bloqueia a capacidade de autoprodução e auto-expressão cultural que, na noção de Quijano, é a forma de exercer pressão para a imitação e a reprodução do eurocentrismo.

A ausência dessa música andina também se fundamenta na lógica da *monocultura do tempo lineal*, para a qual a história cobra vida e tem direção única e conhecida. Boaventura (2010) também critica a formulação histórica camuflada como progresso, revolução (projeto de), modernização, desenvolvimento, crescimento,

globalização, em um sentido de linearidade do tempo que, em conjunto com o conhecimento, as instituições e as formas de sociabilidade são os produtos dominados pelos países centrais do sistema mundial.

Como terceira nomenclatura da sociologia das ausências, encontramos a lógica da classificação social, a qual se justifica na *monocultura da naturalização das diferenças*, como a classificação racial e a classificação sexual. Boaventura (2010) explica que ainda que essas duas formas de classificação social sejam contrárias à lógica de capital/trabalho, sempre há conexão entre elas, pois o capitalismo reconstruiu a classificação racial com maior ênfase para distinguir a sua superioridade e poder de dominação. Isto reflete a ideia de que a música não tem demanda econômica, mas sim alimenta a categorização musical sobre o que se deve ensinar em um espaço *formal*.

A quarta nomenclatura é a *lógica da escala dominante*, que aparece com base em duas formas principais: o universal e o global. Sousa Santos (2010) expõe que de acordo com o universalismo, a escala das entidades ou realidades se esforçam independentemente de contextos específicos; e por outro lado, a escala global adquiriu maior relevância e notoriedade nos últimos anos devido ao privilégio das entidades ou realidades que



expandem seu âmbito por todo mundo tomando vantagem de designar a seus rivais como locais. Cabe mencionar que a ausência dessas entidades/realidades particulares ou locais são incapacitadas de serem alternativas de presença universal ou global.

Finalmente, a quinta nomenclatura se nomeia a *lógica produtivista* e se fundamenta na monocultura dos critérios de produtividade capitalista. De acordo com esta lógica, o crescimento econômico é um objetivo racional inquestionável e, portanto, é inquestionável o critério de produtividade que serve para esse objetivo. Assim se justifica que o fenômeno da ausência se produz da forma do improdutivo, a qual, aplicada à natureza é esterilidade, e aplicada ao trabalho é considerada desinteresse ou desqualificação profissional.

Vemos que a racionalidade eurocêntrica flui nas relações de poder intersubjetivas, compreendidas a partir de cinco lógicas propostas por Boaventura. Estas nos permitem interpretar as formações epistemológicas dos grupos humanos que legitimam a superioridade de outras realidades sob a sua própria realidade, o qual, em resposta, lhes obriga a compará-las. Isto nos indica que o fenômeno das ausências também é um produto da expansão da geopolítica do conhecimento, legitimado como única e verdadeira; obviamente exposta através da continuidade discursiva da história.

Na busca do por que há ausência da música andina, talvez toda esta contextualização nos possibilite uma aproximação com as origens da reprodução cultural do ensino da música ocidental, enquanto única opção de ensino e do processo de formação profissional. Certamente, a contextualização proposta pelo autor nos ajudará na análise do marco legislativo do sistema educativo peruano, compreendido pela Ley n 28044, conhecida pelo nome de *Ley General de Educación*; Ley n30220 reformada como *Ley Universitaria*; Ley n28740 ou chamada de *Ley del SINEACE (Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y certificación de la Calidad Educativa)*; DL n882 conhecida como *Ley de Promoción de la Inversión Privada*; e, claro, seus parâmetros educativos através do *Diseño Curricular Nacional (DCN)*.

Assim, quando nos referimos ao currículo, neste caso o DCN do Peru, estamos abordando um pensamento crítico sobre a formação discursiva que nos traz a proposta de parametrizar o ensino sem considerar o contexto ou a realidade dos seus indivíduos. Para isso, devemos indagar nas bases das teorias curriculares que, considerando Tomaz Tadeu da Silva (2013), contribuem epistemologicamente para pensar sobre o que é a Teoria e como ela *'cria'* o currículo. O autor nos apresenta diferentes perspectivas de pensar o currículo: desde a forma tradicional até as críticas e pós-críticas.



Passamos, então, a fundamentar estas duas perspectivas. Se seguimos a noção de Tomaz Tadeu (2013) sobre o currículo, desde a perspectiva tradicional, este seria um objeto que precederia à teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo. Assim, se faz notável que a teoria tradicional representa a realidade hegemônica de um tempo cultural, político e econômico das sociedades, onde o objeto se transforma na criação da teoria e, portanto, no *descobrimento do real*.

Essa linha positivista não cessa de fortalecer a hegemonia do poder e do saber que se impôs como magno da verdade. Nesta perspectiva, a teoria considera que o currículo está pronto para ser descoberto e criado. Porém, Tomaz Tadeu da Silva (2013) nos permite refletir sobre a teoria e o currículo desde outra perspectiva, a pós-estruturalista, da qual se fundamentam suas noções, já que, claramente, encontramos

que a formação discursiva ou a discursividade se configura na produção do próprio objeto e a descrição linguística do mesmo. Isto significa que a *descrição do currículo*, na realidade, seria a *criação do currículo*, uma noção da discursividade das realidades em sua produção.

Cabe enfatizar que o autor não pretende dar definições sobre teoria ou currículo, mas, sim, analisar e perceber o quê? e o porquê? de cada uma destas perspectivas, em diálogo com vários autores, levantando questionamentos sobre que tipo de cidadão se pretende *formar*. Assim, desde esta noção, percebemos claramente que cada uma tem inter-relação com a relação do saber/poder de Foucault. Essa análise das discursividades que também utilizamos em nossa metodologia.

Metodologia

A análise das discursividades

A proposta desta pesquisa parte de alguns questionamentos sobre duas variáveis: a geopolítica do ensino de música (epistemologia) e o currículo dos cursos de Música no Peru. Procuramos contextualizar o cenário do ensino da música andina na educação musical e a formação inicial docente em duas instituições musicais (Conservatorio Nacional de Música e a Escuela de Música da PUC-Peru), situadas em Lima – Peru, dialogando com as ideias de Foucault, expostas, sobretudo, em seu livro “a arqueologia do saber”. Este nos abre a possibilidade de encontrar um ponto de equilíbrio ao analisar os sistemas de pensamentos materializados num primeiro momento.

Foucault (1972) expõe as noções de formação discursiva e de ordem do discurso para compreender a crítica das relações de poder epistemológicas que encontramos



implicitamente ao longo da história nos discursos, nos pensamentos, nos documentos, nas práticas culturais, acadêmicas, sociais e onde os sistemas de racionalidades dominam e legitimam os comportamentos dos seres humanos. Ao adentrar nesse exercício hegemônico de valorizações culturais, pensamos na episteme dessas formações discursivas que, materializadas ou não, influenciam nas práticas educativas e culturais das pessoas que optam por continuar estudos superiores de música ocidental e que, de alguma forma, potencializam a dominação do ocidentalismo sob o orientalismo.

Assim, reconhecemos que existem ausências nos sistemas de pensamentos do ensino de música, especificamente quando se revaloriza a prática educativa e cultural, justificada desde a hegemonia dos saberes (colonizado), exposta nessas apropriações musicais de quem decide continuar com a Música como formação profissional e de quem a propõe, através dos documentos ou obras, “contextualizando” o discurso. Esta epistemologia do Saber que Foucault (1972) sistematiza é definida pelas possibilidades de utilização e de apropriações discursivas que, não obstante, se expandiu através do tempo histórico e que de diversas formas continuam dominando nos espaços geopolíticos do conhecimento.

Da mesma forma como se descobrem novas obras arqueológicas: com suas quebras, seus pedaços, suas formas, suas essências, esta profanação do saber que Foucault (1972) propõe parte da descrição do arquivo dos sistemas de discursividade, que conformam os limites e as formas de enunciação dispersas, a qual permite identificar a unidade de um discurso através das regras de formação discursiva, sem contemplar o sistema linguístico que se considera antagonico desde esta perspectiva. Isto nos permite afirmar que o discurso documentado não deve ser analisado só por seu conteúdo, modelo, materialização, gramática ou forma linguística, mas sim também pela escavação de sua essência que, em termos foucaultianos, envolve a reconstrução da história, suas descrições, seus cortes, seus retalhos, suas ausências e rupturas, como a própria *obra* testifica.

Isto nos orienta a indagar o processo de formação discursiva da geopolítica do ensino de música, considerando que os documentos que serão analisados também revelam tudo o que a arqueologia descobre no seu processo de análise e de profanação. Assim, estes sistemas de pensamentos que se documentaram em uma época são visualizados nessas obras contadas através da linguagem histórica, e são as peças fundamentais desta tentativa por analisar os currículos institucionais onde se escondem os sistemas de formações discursivas para o ensino da música andina como parte da Educação



Musical.

Embora Foucault sistematize regras de formação discursiva – e não por isso o consideraremos estruturalista –, elas nos ajudam a compreender o processo arqueológico do sistema geopolítico dos pensamentos que utilizaremos para esta

reflexão: formação dos objetos; formação das modalidades enunciativas; formação dos conceitos; e formação das estratégias. Estas regras de formação são condições de existência (mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento) em uma repartição discursiva dada.

Estas condições do processo de formação discursiva dos sistemas de pensamentos são peças fundamentais para esta proposta, pois ajudarão a direcionar as noções de análise de discurso através dos currículos institucionais, os quais escondem discursos implícitos e/ou materializados da formação epistêmica do processo de ensino musical, como a música andina. Se partirmos da noção foucaultiana (1972) da origem da formação dos objetos, este nos mostra que há reconhecimento dos objetos na enunciação, na delimitação dos objetos de uma formação discursiva e na análise de sua particularidade, que deriva das quebras, separações, classificações da formação discursiva como objetos de saber.

A formação das modalidades enunciativas, proposta por Foucault (1972), se fundamenta da seguinte forma: em localizar a procedência dos discursos internos das instituições e suas práticas discursivas, que são a maior influência para legitimar os discursos e práticas educativas e culturais hegemônicos; em descrever os campos institucionais dos discursos, que se legitimam a partir da escolha profissional a qual se empodera e reproduz através das experiências culturais; e em definir as posições dos sujeitos de acordo com a dominação ou grupos de objetos de uma formação discursiva. Também devemos considerar que a noção foucaultiana de formação dos conceitos descreve a organização do campo de enunciados, onde se originam e circulam os conceitos, os quais ajudarão a descobrir e analisar os esquemas retóricos implícitos nos documentos curriculares; configura o campo enunciativo a partir da sincronia dos enunciados; e define os procedimentos de intervenção que podem ser legitimamente aplicados aos enunciados, como: técnicas de reescritura, os métodos de transcrição, os modos de tradução, e os métodos de sistematização.

Com relação à regra de formação das estratégias, seria impossível, para o autor, falar de qualquer coisa em qualquer época. Por isso, a determinação das escolhas teóricas



também depende de outra instância: a função que o saber deve exercer em um campo de práticas não discursivas, no campo das estratégias e as relações de força, as quais se originam na sucessão das regras de formação discursiva. Assim, consideramos que este fundamento metodológico é uma análise do discurso que, para este caso, a utilizaremos desde a hermenêutica dos documentos que pretendemos analisar.

Salientamos que nosso diálogo com Foucault será ampliado, o que se justifica pelas propostas de realizarmos uma pesquisa político-acadêmica. A pesquisa, como mencionado, consiste em uma análise documental, já que se considera que o processo formativo dos documentos propostos não sofreu alguma sistematização ou tratamento analítico. Ou seja, se pensamos na perspectiva decolonial, esta metodologia parte da ideia de analisar os documentos como materiais discursivos para reconstruir as epistemes, os discursos e os saberes que estão expostos implicitamente.

Reflexões finais

A prévia discussão deste encontro requer aprofundar mais alguns pontos expostos anteriormente, os quais se realizarão a partir das análises dos conteúdos dos currículos do Conservatorio Nacional de Música e da Escuela de Música da PUC-Peru. Essas análises ajudarão a esclarecer melhor nosso panorama sobre a música andina como proposta para a educação musical, ou possivelmente considerando-a como parte essencial das práticas educativas e culturais dentro e fora dos espaços formais. Para tal caso, se pode considerar alguns pontos das discussões para refletir sobre alguns pensamentos propostos.

Considerando estas linhas, acredita-se que a partir do desenvolvimento desta investigação se amadurecera as discussões anteriores de modo que contribuam com o exercício de refletir sob as novas contribuições e de pensar novas formas do amplo diálogo da geopolítica do conhecimento e as práticas educativas, culturais e políticas decoloniais.

Referências bibliográficas

Foucault, M. (1972). *A arqueologia do saber*. Petrópolis: Vozes.

Grosfoguel, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. *Ciencia e Cultura*, vol. 59, no. 2, São Paulo Apr./Jun. 2007.

Mendívil, J. (2018). *Cuentos fabulosos. La invención de la música incaica y el nacimiento de la música andina como objeto de estudio etnomusicológico*. Lima: IFEA/PUCP.



Quijano, A. (2010). *Notas sobre a questão de identidade e nação do Peru*. Estudos Avançados, 6(16), 1992.

Silva, T. T. (2013). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Souza Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver*. Em Candau, V. M. (2009). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*.



Línea Temática 7. Género y educación



Siguiéndole el rastro a las desigualdades de género en el ingreso a la Universidad Nacional de Colombia¹

Ana María Cruz Pérez

Resumen

Al día de hoy se evidencia un panorama de ingreso y composición de género desigual en los programas de pregrado de la Universidad Nacional de Colombia. Casi dos terceras partes de la institución están conformadas por varones. Ante esta preocupación, en el marco de una investigación más amplia, surge la necesidad de contextualizar tal panorama de desigualdades de género en el ingreso a dicho centro educativo, desde una perspectiva interseccional e histórica. Este ejercicio se hace desde una revisión documental en torno al acceso y desigualdades educativas en Colombia y, en particular, cómo dichas desigualdades se han reflejado en el ingreso a la Universidad Nacional, siendo una de las instituciones públicas de mayor importancia del país.

En ese sentido, lo novedoso respecto a otros ejercicios de contexto a la admisión a esta institución, es conjugar ciertos elementos históricos con el actual acceso diferencial de hombres y mujeres, siendo posible evidenciar que dichas tendencias de ingreso han obedecido a variables que no son ajenas al contexto social e histórico. Se destacan dos dimensiones, que a su vez sirven como punto de partida para el estudio de la exclusión de las mujeres: el examen de admisión como un acuerdo social y la necesidad de volcarse a las trayectorias escolares previas a la aspiración a la universidad. Se busca nutrir las discusiones en torno al rendimiento académico diferenciado de hombres y mujeres, y los criterios que regulan el ingreso a la universidad a ciertas poblaciones.

Palabras clave: acceso a la universidad, exclusión social, mujeres, desigualdades de género, Colombia.

A comienzos del siglo XIX el ingreso a universidades en muchos países europeos todavía se daba exclusivamente para mujeres pertenecientes a la aristocracia o disfrazadas de varones; y fue en el transcurso de este mismo siglo que se podría empezar a hablar de los comienzos del llamado acceso “sistemático” de la mujeres a la universidad (Itatí Palermo, 2006). Adicionalmente, es importante recordar que las universidades eran destinadas a la formación de élites dirigentes y personas de orígenes



sociales altos (Juarros, 2006), por lo que estos espacios constituían un escenario hostil para optar por parte de estas (Itatí Palermo, 2006).

Para el caso de Latinoamérica, los comienzos del ingreso de mujeres a la educación universitaria durante el siglo XIX parecen ser heterogéneos para los contextos específicos de cada país. Ellas accedieron a las universidades con casi medio siglo de diferencia que las mujeres en Europa, e ingresaban en particular en algunas carreras. Según Patricia Itatí Palermo (2006), para el caso europeo, en Norte América, y más tarde en Latinoamérica, entre las carreras más frecuentemente elegidas por las primeras mujeres que ingresaron a la universidad estuvo la medicina.

Esta misma investigadora señala que además del debate sobre el ingreso o no de las mujeres, en muchos centros educativos se dio paso a otras discusiones como la afinidad de las mujeres para ciertos campos disciplinares, o si a estas debía permitírsele ejercer ciertas profesiones.

Los comienzos del ingreso sistemático de las mujeres a la universidad ya presentaban unas elecciones diferenciadas como reflejo de la división sexual del trabajo y del saber (Itatí Palermo, 2006) y por tanto, el tardío ingreso sistemático de las mujeres a las universidades, respecto al momento en el que a los varones se les permitió ingresar masivamente, constituye una desigualdad inicial que configuró inequidades de manera particular en cada país.

Ahora bien, al día de hoy a nivel transnacional se ubican indicadores de ingreso de mujeres a la Educación Superior satisfactorios (OCDE, 2019; Mora, 2016a), lo que contrasta con un panorama en el que se mantiene la segregación horizontal típica para ciertas disciplinas y áreas profesionales. Así, incluso en países que encabezan esfuerzos en torno a alcanzar la igualdad de oportunidades en acceso para hombres y mujeres, sigue siendo más probable que hombres obtengan titulación en campos relacionados con ciencias puras, tecnología, matemáticas e ingeniería (OCDE, 2018); o que las desigualdades para las mujeres persistan en un rezago en el ingreso a la educación posgradual especialmente para doctorados o en la presencia de una brecha salarial en el mundo laboral (WEF, 2018; OCDE, 2019).

Colombia, en medio del panorama de América Latina y la era neoliberal, presenta grandes diferencias en cuanto a la distribución de recursos económicos y la garantía de acceso a bienes comunes. Y en ese sentido, la educación se destaca como un importante mecanismo de producción y reproducción de desigualdades sociales, en



tanto evidencia la exclusión histórica de amplios sectores de la población (Mora Cortés, 2016a).

Ahora, hablando de algunos indicadores en Colombia que nos pueden hacer reflexionar sobre la materialización de dichas desigualdades, podemos pensar en el caso de los primeros años de vida para cientos de niñas y niños. En esta franja de los primeros cinco años de vida, según la revisión de datos de Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar hecha por Peña et al. (2013), las niñas presentan mayor desarrollo cognitivo y socioemocional en comparación con los niños y, estos mismos, muestran una mayor tasa de analfabetismo y asistencia escolar que las niñas. Sin embargo, la situación antes planteada se revierte al evidenciar el análisis de resultados de las pruebas estandarizadas estatales, que arroja que, en educación media y básica, los puntajes en ciencias y matemáticas para las mujeres son menores (Peña et al, 2013; Guhl, 2005), situación que se replica para otras pruebas como las de la UNAL en las que el desempeño de estas es menor especialmente para los componentes de Matemáticas y Análisis de Imagen (Caro Cárdenas, 2017).

En ese sentido, algunos autores (Peña et al., 2013) explican las diferencias en el desempeño académico en las pruebas Saber, para hombres y mujeres, en torno a principalmente los siguientes factores: el 70% relacionado con la condición socioeconómica, 23% de acuerdo al colegio al que asisten y un 8% asociado al municipio de origen, y sobre la mejor o peor puntuación la atribuyen a una mejor selección de estudiantes varones vía deserción escolar de los menos capacitados aunado a la posibilidad de dinámicas de discriminación hacía las mujeres desde tempranas edades, tanto en el espacio escolar como en los hogares.

Pioneras en el país

De manera inicial vamos a ver algunos detalles sobre la forma en que se han ido configurando algunos aspectos de las desigualdades de género en el panorama educativo colombiano. Las órdenes religiosas, como delegatarias de la educación, tuvieron un importante papel en la forma en que inicialmente se concibió la educación femenina. Así, para el año 1783 ya funcionaba un plantel para educación de “señoritas” en Santafé. Para ese entonces, además de los contenidos religiosos o de lectoescritura, obligatorios, las educandas recibían contenidos que les eran “útiles” a su “vocación” como amas de casa como el bordado o la cocina (Cacua Prada, 1997). Por lo general, este tipo de educación estuvo consagrada mucho tiempo para religiosas católicas.



Adicionalmente, esta era un privilegio especial para jóvenes adineradas, excepto cuando de acciones de caridad se trataba. Por ejemplo, en una importante institución educativa, que al día de hoy todavía existe, por varios años se mantuvo secciones segregadas para niñas de distintas clases sociales: una era el internado, que era una opción para hijas de familias distinguidas que podían provenir de lugares geográficamente apartados de los centros poblados y, por otro lado, estaba la modalidad “externado” a la cual asistían mujeres menos favorecidas económicamente. Con los años dejaría de existir la modalidad interna, sin embargo, persistiría la división entre las niñas y jóvenes cuyas familias pagaban los costes de una institución de educación tradicional y de prestigio y, la sección separada de quienes no podían pagar, pero eran educadas como parte del “servicio social” de la institución educativa.

Fue hasta el año 1955 que se crea la Universidad Pedagógica Nacional Femenina, importante avance en la inclusión de las mujeres en la educación superior en el país. Esta fundación se atribuye en gran medida a la gestión de la educadora alemana Franzisca Radke, quien años antes fue directora del Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas. Esta institución terminaría por conformar más adelante la Universidad Pedagógica Nacional, la cual iniciaría sus labores como una institución de carácter mixto (Cogollo, 2005).

Es menester mencionar este hito porque permitió la apertura a la admisión de mujeres en las universidades colombianas, llegando a una proporción de 53% matriculadas respecto a un 47% de los varones, según los datos del Sistema Nacional de Información de Educación Superior –SNIES².

¿Cómo está la UNAL?

La Universidad Nacional de Colombia –UNAL- como una de las instituciones de educación pública más grande y con mayor prestigio académico de acuerdo a rankings de investigación, calidad académica y extensión, suele ser una de las instituciones de educación superior con mayor demanda académica en el país.

Existe un mito fundacional alrededor de la construcción e implementación del examen de admisión de la institución. Este relato involucra los orígenes de la carrera de psicología en la UNAL y casi que los inicios de esta disciplina a nivel nacional (Jaraba, 2011). Inicios se vieron materializados en la sección de Psicotecnia- alrededor de los comienzos de la década de los 40-, que luego se convertiría en el Instituto de Psicología



Aplicada en 1948, adscrito a la Facultad de Medicina y en cabeza de la psicóloga española Mercedes Rodrigo.

Bruno Jaraba (2011; 2014) resalta algunas discusiones políticas que se dieron en el marco de la implementación del examen, que se dan en el marco del proyecto de modernización del país de gobiernos liberales de mitad del siglo XX como Alfonso López Pumarejo y Eduardo Santos, en proyección de la UNAL como una universidad moderna. Esa modernización repercutió en un aumento paulatino de aspirantes –varones- y la consiguiente búsqueda de la universidad de tomar medidas ante la escasez de cupos.

Una de las medidas tuvo que ver con restringir el ingreso a través de un conjunto de procedimientos que aparentemente eran de carácter meramente tecnicocientífico, y partían de un conjunto de conocimientos traídos por la señora Rodrigo. Jaraba (2011) señala que, en muchos de los discursos que se han tejido alrededor de los orígenes del examen de admisión, y de la disciplina psicológica, es común encontrar presupuestos difusionistas, en los que se da la apropiación un conocimiento científico, independientemente de que los orígenes y el contexto en el que fueran desarrollados distaran bastante de su lugar de aplicación.

Estos discursos que hacen parte de los textos canónicos de historia de la psicología colombiana tienen alcances que fortalecen el imaginario de una disciplina psicológica ahistórica, científica y natural y, al mismo tiempo, legitiman algunas medidas limitacionista. Adicionalmente alejan la discusión sobre el ingreso de su contexto social y político (Jaraba, 2011, 2014) que, en un país como Colombia, responde de manera importante a problemáticas estructurales de la educación en diferentes niveles tales como su jerarquización, centralización y dinámicas excluyentes para gran parte de la población (Gómez, 2015).

Las primeras baterías desarrolladas por la señora Rodrigo, que consistían en exámenes de aptitud profesional para seleccionar estudiantes de la carrera de Medicina, entre otros intentos realizados en otras facultades, involucraron adaptaciones de pruebas como la *Army alpha* o el *Scholastic Aptitud Test for Medical Schools*, las cuales eran evaluaciones desarrolladas en latitudes y para poblaciones que distaban bastante a los estudiantes de la UNAL de esa época.

Es entonces que el examen de admisión parece ser un nexo de asociación entre los comienzos de la psicología colombiana y la política limitacionista, en la que esta última, legitimada por un conjunto de saberes importados y de carácter tecnicocientífico, se



alzaba como una medida modernizadora, de avanzada en sí misma y difícil de cuestionar.

Bruno Jaraba, citando a Jasanoff (2006), afirma:

En tal sentido puede reafirmarse que todo artefacto o procedimiento técnico condensa una sociedad y una cultura y a la vez contribuye a darle forma a las mismas, que es lo que ha hecho el examen de admisión de la Universidad Nacional en nuestro caso.

La presente reflexión frente a algunos detalles del contexto que acompañaron el desarrollo de la prueba de admisión a la UNAL no constituye un cuestionamiento en torno a los procedimientos técnicos y los elementos estructurales que hacen parte del actual examen de admisión, la intención del presente texto no es esa. Más bien, se pretende dirigir la atención sobre el uso político y las consecuencias que pueden involucrar el desarrollo de instrumentos que parecen ser solamente de carácter técnico y de medición (Gómez, 2015). El establecimiento del examen de admisión constituye el intento de producir una determinada realidad, en ese caso la selección de los y las más “aptas”.

Aterrizando al día de hoy...

Para entender el actual sistema de admisión en la UNAL nos podemos remitir al séptimo punto que hace parte de las consideraciones iniciales de la Resolución 002 de 2004 "Por la cual se reglamenta la admisión a los programas curriculares de pregrado de la Universidad Nacional de Colombia" donde se consagra que: "Es deber de la Universidad garantizar que la asignación de cupos se determine por el mérito académico." (Universidad Nacional de Colombia, 2004). De esta forma se entiende que factor decisivo en el ingreso a la UN es el desempeño en el examen de admisión que, a su vez, hace parte de un proceso de admisión que lleva vigente desde hace casi cuatro años.

La prueba de admisión cuenta con cinco componentes: Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Análisis Textual y Análisis de Imagen. Dicho instrumento consta de 120 preguntas de tipo opción múltiple y única respuesta con una duración de aplicación de la prueba de tres horas y media.

Respecto a la composición de género en la UNAL de admitidos/as y aspirantes, entre distintas áreas del conocimiento y sedes, la equidad de género ha aumentado con los años solo en algunos sentidos. Para el año 1970 aproximadamente un 70% de los



aspirantes y un 80% de los admitidos eran hombres (Guhl, 2005) y para el año 2018, según un boletín del Observatorio de Asuntos de Género de esta misma institución, el Índice de Paridad de Género³ mostró que la proporción en la que hombres y mujeres aspiran es de un 50%- 50% sin embargo, en la estructura de admisión un poco más 30% son mujeres y aproximadamente un 70% varones (Quintero y Caro, 2018), teniendo en cuenta un seguimiento realizado del año 2010-2 al periodo de admisión de 2017-I (Caro Cárdenas, 2017) y algunos ejercicios de seguimiento a la implementación del más reciente Sistema de Admisión, como el realizado por Gómez Camacho, Marín y Rubio (2014), en el que se evidencia un Sesgo de género que no es atribuible a la implementación del Sistema por ser de larga data. Estos mismos autores evidenciaron además un sesgo de clase social, que se expresa en un mayor ingreso para estratos 2 y 3, mayores tasas de absorción para 4, 5 y 6 (Caro Cárdenas, 2017; Gómez et al., 2014).

Además de la llamada admisión regular, por la que se recibe el grueso de la población estudiantil, la universidad cuenta con procesos especiales de admisión. El programa admisión especial (PAES), que cuenta a su vez con subprogramas dirigidos a mejores bachilleres; mejores bachilleres municipios pobres; bachilleres miembros de comunidades indígenas; mejores bachilleres de población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal, posee un programa de admisión y movilidad académica para las sedes de presencia nacional y contempla medidas especiales para con las víctimas del conflicto armado interno en Colombia. También está el programa especial de admisión y movilidad (PEAMA). En torno a un balance parcial del efecto de estos programas, el número de aspirantes y admitidos es baja y siguen representando en cifras las mismas dificultades en el ingreso para las mujeres que el ingreso regular (Caro Cárdenas, 2017). De esta forma, para los programas de admisión especial, la reducida admisión de mujeres se sigue reproduciendo, por lo que para población afrodescendiente, comunidades indígenas, mejores bachilleres del país y el Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica -PEAMA-, la tasa de absorción de varones tiende a doblar, o estar muy cerca de ello, a la de las mujeres (Quintero y Caro, 2018).

Además, hay que tener en cuenta que existe otro tipo de admisión para personas con algún tipo de discapacidad, ya sea visual, auditiva, motriz, cognitiva o psicosocial. Si bien no existen cupos especiales para esta población, la universidad hace un acompañamiento para la presentación de la prueba a la persona, de acuerdo a su situación diferencial. Para esta población, según lo señala Caro Cárdenas (2017),



apenas se ha dado el ingreso de 126 personas en el tiempo comprendido entre los periodos de admisión 2010-2 a 2017-1, cifra que para la investigadora permite reconocer la importancia de estas medidas de inclusión educativa y, por otro lado, hacer énfasis en una necesaria difusión a futuro de estas medidas como también un mayor seguimiento en su impacto. Ahora, en esta modalidad los datos de aspirantes y admisión de mujeres no son alentadores, dándose una exclusión desde el momento mismo en el grupo de aspirantes y profundizándose al momento de la admisión, esto último reflejado en un 27% de admitidas vs 72 % admitidos (Caro Cárdenas, 2017).

Adicional al factor del bajo ingreso y participación porcentual dentro del total de población estudiantil, la institución cuenta con un alto índice de segregación horizontal, el cual se expresa en una concentración de hombres en carreras con mayor prestigio social (Quintero, 2016) y la feminización de áreas que son involucradas con el cuidado y áreas de servicios.

Haciendo un balance histórico sobre la procedencia geográfica de aspiración y admisión, pasando por los años 1970, 1990 y 2004, fue posible evidenciar dos tendencias, según Andrés Guhl (2005). Una concentración de aspirantes y admitidos/as de pocos departamentos del país, llevando siempre la cabeza Bogotá en cuanto aspiración y admisión y ocupando el segundo lugar Antioquia. En general, la tendencia de concentración de las y los admitidos y aspirantes se ha concentrado en Bogotá, Antioquia, Caldas, Boyacá, Cundinamarca y Valle. Para el 2004, los cinco departamentos con más aplicaciones a pregrado representaron el 84, 1% del total de aplicaciones. Otra conclusión a la que llega el documento es que los departamentos que más porcentaje de admitidos/as y aspirantes concentran son los que cuentan con sedes de la UNAL. Esto último es relevante para el debate sobre la importancia de las sedes de presencia nacional y los intentos de descentralización para cumplir con los fines misionales de la UNAL.

Ahora bien, el recorrido hasta ahora hecho tiene que ver con balancear algunos elementos que a la hora de evaluar la actual admisión a la institución evidencia la reproducción de desigualdades sociales en el ingreso. Lo que antes eran las pioneras en la educación superior hoy son las sobreesleccionadas académicamente en una institución pública de alta calidad.

De acuerdo a los perfiles que tienen a ingresar (Caro Cárdenas, 2017; Pardo Mercado, 2016) el logro de ingresar a la UN no se relaciona directamente con capacidades individuales excepcionales, sino más bien con elementos íntimamente relacionados con



la clase social, tales como la posesión de capital económico y capital cultural y, por supuesto, con ciertas posiciones sociales en las que el género como categoría interviene, entre otros factores no menos importantes como la raza o el origen geográfico.

Es entonces que como resultado de múltiples procesos de selección social, la sobreselección, y consiguiente posibilidad de ingreso, se encuentra asociada a factores individuales, entre los que está el género, número de hermanos, edad; factores socioeconómicos; factores académicos, tales como desempeño y preparación para pruebas estatales, y factores institucionales, ya sea tipo de colegio de egreso o apoyos de parte del estado (Mora Cortés, 2016a).

Los sistemas de ingreso restrictivo, que definen a los y las sobreseleccionadas, cuya expresión limitacionista es el sistema de admisión, dan paso a nuevos procesos de exclusión y desigualdad (Mora Cortés, 2016a).

Esas restricciones han fortalecido la educación privada, un valor simbólico distinto a ciertos niveles y áreas académicas, la defensa de ideales meritocráticos (Pausadela, 2007 en Mora Cortés, 2016a), –muy ligados al desempeño de habilidades individuales– y la noción de educación como mercancía, en contraste con estructuras de ingreso irrestricto en las que hay equivalencia entre aspirantes y participación en las universidades y vinculación a ideales igualitarios de cultura política.

Para el caso Colombiano, la estabilidad en la tasa de admisión de mujeres en el ingreso a una de las instituciones de educación superior más prestigiosa del país puede ser una manifestación de cómo las políticas limitacionistas reproducen la desigualdad.

Algunas expresiones de este tipo de políticas son: el implícito de que las mujeres no tienen los méritos suficientes para acceder, el estímulo de esta ideología en torno el mérito y la competencia en torno la admisión a la educación superior y la individualización de un fenómeno social. De modo que muchas mujeres se autoseleccionan, implicando la abstención de presentar el examen mismo o la decisión de optar por disciplinas o profesiones que tengan una continuidad con las demandas sexuadas de sociedad y que, además, parezcan encajar con una autopercepción de pocas capacidades, que va acompañada, en algunos casos, con una trayectoria de diferenciada estimulación cognitiva y adquisición de habilidades para ciertas áreas.

Adicionalmente tiene otro tipo de impactos hacia la calidad de la educación superior. En un sistema educativo tan jerarquizado (Gómez, 2015), la calidad de la educación termina



por basarse en la capacidad de los planteles para entrenar en el desempeño de pruebas estandarizadas (Pardo, 2016), teniendo en cuenta que las instituciones compiten por la posición en los rankings. Y, en ese sentido, se dejan de lado otro tipo de procesos e indicadores que, por demás, podrían ser útiles para combatir las desigualdades que luego se reproducen.

Finalmente, quiero volver al asunto del porqué me centre en el examen de admisión, y esto tiene que ver con que, hoy al igual que en los años 40, pero quizás de forma más dramática, no hay posibilidades de que todos los y las aspirantes a la UNAL tengan el cupo asegurado. Sin embargo, la discusión a largo plazo puede ser otra, en la que necesariamente se cuestione el actual modelo educativo que privilegia el lucro a la democratización del saber. Sin embargo, esta discusión no se dará a menos que la academia se involucre, demostrando que las desigualdades son medibles y se pueden asociar a las medidas limitacionistas.

Si bien el panorama de democratización parece ser lejano, teniendo en cuenta que en un país como Colombia se requiere una reforma por lo menos a nivel fiscal (Mora Cortés, 2016b), existen alternativas para atender directamente el tema del reducido acceso de mujeres, tales como cuotas de distinto tipo u otras formas de admisión más allá de una prueba, tales como reportes de rendimiento previo en la escuela.

Finalmente, se puede seguir observando que el examen de admisión se materializa como un medio para la creación de una jerarquía intelectual- profesional dentro de la universidad (Jaraba, 2014), y en ese sentido también en mantener una jerarquización en términos de género hacía afuera, al mantener “al margen” a una proporción importante de las mujeres que aspiran a la UNAL.

Notas

¹Esta ponencia surge de un conjunto de reflexiones teóricas enmarcadas en los avances de una investigación en curso titulada: “La experiencia de aspiración en jóvenes a la Universidad Nacional de Colombia en relación con las desigualdades de género en el ingreso”, la cual constituye el trabajo de grado de Maestría de Estudios de Género y Feministas que actualmente adelanta la autora.

²Estadísticas del SNIES disponibles en: <http://hecaa.mineducacion.gov.co/consultaspublicas/content/poblacional/index.jsf>



³“Este índice es una medida estándar internacional que permite observar la relación entre la cantidad de mujeres sobre la cantidad de hombres es un espacio social determinado.” (Quintero y Caro, 2018, p.16). Entre más cercano a 1, más paridad hay, menor de 1 implica una distribución que aventaja a los varones.

Referencias

Caro Cárdenas, C.J. (2017) Posibilidades de acceso a la Universidad Pública: Estudio Interseccional con perspectiva de género sobre los perfiles de las personas aspirantes y admitidas a la Universidad Nacional de Colombia 2010-2017. *Tesis de grado*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Cacua Prada, A. (1997) *Historia de la educación en Colombia*. Bogotá: Academia Colombiana de Historia.

Cogollo, C. (2005, 12 03) *Franzisca Radke*. Semana. <https://www.semana.com/especiales/articulo/franzisca-radke/75487-3>

Charles, M., & Bradley, K. (2002). Equal but Separate? A Cross-National Study of Sex Segregation in Higher Education. *American Sociological Review*, 67(4), 573-599.

Gómez, V.M.(2015) La pirámide de la desigualdad social en la educación superior en Colombia Diversificación y tipología de instituciones. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.

Gómez, V. M., Camacho, Marín y Rubio, B.(2015) *Examen al nuevo sistema de admisión a la Universidad Nacional*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia-Facultad de Ciencias Humanas-Departamento de Sociología, disponible en: http://www.humanas.unal.edu.co/nuevo/files/1214/4716/4423/Examen_al_nuevo_sistema_de_admision_a_la_Universidad_Nacional.pdf

Guhl, A. (2005) Geografía de las admisiones ¿Qué tan nacional es la Universidad Nacional? Serie de Documentos de Trabajo N°7. Universidad Nacional de Colombia, Rectoría: Bogotá

Itatí Palermo, A. (2006) El acceso de las mujeres a la educación universitaria. *Revista Argentina de Sociología*. 4(7), 11-46.

Jaraba, B. A. (2014) Un escritorio para Mercedes: revisando el mito fundacional de la psicología en Colombia. *Tesis de grado*. Bogotá, Colombia. Universidad Nacional de Colombia.

Jaraba, B. A. (2011) El examen de admisión a la Universidad Nacional: Los azarosos orígenes de un irrevocable presente. *Revista Virtual de Investigación en Historia, Arte y Humanidades*, 2 (3), Julio-Octubre, 1-9.



Juarros, M.F. (2006) *¿Educación superior como derecho o como privilegio? Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región Andamios*. Revista de Investigación Social, vol. 3 (5), diciembre, Universidad Autónoma de la Ciudad de México Distrito Federal, México, pp. 69-90.

Mora Córtes, A. F. (2016a) *La seudorrevolución educativa: desigualdades, capitalismo y control en la educación superior en Colombia*. Primera edición. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Mora Córtes, A. F. (2016b) *Desigualdades y financiación de la educación básica y media en Colombia: Balances y perspectivas*. Bogotá: CDPAZ- PLANETA PAZ. Sectores Sociales Populares para la Paz en Colombia.

Organization for Economic Co-operation and Development (OCDE). (12 de 05 de 2019). *Statistics 2018*. Obtenido de Education at a Glance 2018: <https://www1.compareyourcountry.org/education-at-a-glance/en/0/all/default>

Pardo Mercado, J.D. (2016). *Los herederos sin herencia: una mirada reflexiva en torno al habitus y al capital cultural de los aspirantes a ingresar a la Universidad Nacional de Colombia (sede Bogotá 2015-II)*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Instituto de Investigación en Educación.

Peña, X., Cárdenas J.C., Ñopo, H., Castañeda J.L., Muñoz, J.S., Uribe, C. (2013) *Mujer y movilidad social*. Documentos CEDE. 5, Enero. Universidad de los Andes.

Quintero, O. A. (2016). *Equidad y exclusión las mujeres de la Universidad Nacional de Colombia*. *Nómadas*, 24. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n44a7>

Quintero, O. A. y Caro, C. J. (2018). *Equidad-UN: Boletín del Observatorio de Asuntos de Género*. Bogotá: Universidad Nacional- Observatorio de Asuntos de Género.

Universidad Nacional de Colombia (2004, 01 29) Resolución 002 de 2014. Vicerrectoría Académica. "Por la cual se reglamenta la admisión a los programas curriculares de pregrado de la Universidad Nacional de Colombia" Retrieved from <http://www.pedagogica.edu.co/home/vercontenido/21>

Universidad Pedagógica Nacional. (2019, Febrero) Retrieved from Historia de la UPN: <http://www.pedagogica.edu.co/home/vercontenido/21>

World Economic Forum (2018). *The Global Gender Gap Report*. Coligny/Geneva: World Economic Forum.



Educação e gênero: em busca da superação de hierarquias ilegítimas

Dayse de Paula Marques da Silva

Resumo

O estudo é resultado de pesquisas e ações em projetos de extensão, desde o curso de mestrado (1989) e doutorado (1998) em temas relacionados com o gênero enquanto uma categoria importante na organização social com forte impacto na estrutura da sociedade. A pesquisa analisa estes comportamentos na área da educação, particularmente, no âmbito do ensino superior, abordando também a formação educacional no ensino fundamental e médio. No momento, o projeto de pesquisa tem como campo empírico a UERJ, estudando o perfil do discente por sexo e raça/cor, buscando conhecer os mecanismos sociais e políticos que revela hierarquias entre homens e mulheres, com desdobramentos no mercado de trabalho. As políticas públicas que tratam dos temas são objeto de reflexão e debate, particularmente aquelas oferecidas ao longo dos últimos 20 anos, pelo governo brasileiro. Este artigo tem como objetivo refletir sobre alguns temas atuais, particularmente no Brasil, sobre o lugar da Educação na construção de uma sociedade democrática que têm provocado um embate entre o Estado e grupos da sociedade civil e vem colocando em xeque o que é o espaço privado e o que é o espaço público factível de regulamentação pelo próprio Estado.

Palavras-chave: Gênero, Ensino Superior, Etnia, Políticas Públicas

Introdução

No processo de desenvolvimento dos modelos econômicos agroindustriais a partir do modo capitalista de produção, no século XIX, resultado do avanço do pensamento racional, prevalece a razão sobre o espiritual, na configuração de um campo de conhecimento que se caracteriza como científico. Cada vez mais a organização social, política e econômica delinea os contornos do Estado-Nação, instituindo-se no século XX o que foi denominado Estado de Bem-Estar. Nele, as iniciativas para o oferecimento de políticas públicas são cada vez mais solicitadas e as obrigações do Estado consolidadas em legislações que cada vez mais tentam obrigá-lo a oferecer estas políticas e devolver à coletividade o que foi captado em recursos, por meio de taxas e impostos. Uma das políticas com mais destaque na sociedade moderna foi a da Educação, resultado direto das ideias de liberdade e de uma nova mentalidade: a da cidadania. A Revolução Francesa e os movimentos pela independência das primeiras



colônias que se rebelaram contra os blocos do poder consolidados na modernidade, como Inglaterra, Espanha e Portugal, expressaram o impacto das ideias e do pensamento em busca da liberdade e da condição igual de tratamento entre seres humanos. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão em 1789, marco do movimento francês, teve repercussão nessa “onda” pela aspiração da liberdade como princípio, a igualdade como condição e o respeito à autodeterminação dos povos como uma nova referência de delimitação de fronteiras e relações de poder no “Novo Mundo”. Havia uma exclusão de grupos em condições mais precárias de vida no processo de acesso a direitos. Apenas a elite, particularmente a aristocracia, concorrendo com os burgueses (classe em ascensão na época que retratamos), tomava assento nos primeiros lugares das instituições “pré-democráticas” que surgiam com mais vigor no século XIX. De lá para cá avançamos muito, a Educação se consolida como um direito assegurado nas Constituições. É, principalmente, uma obrigação do Estado promover, garantir e fiscalizar o oferecimento, na sua estrutura política e burocrática. Todos deveriam ter acesso a uma rede de ensino, ao conhecimento oferecido pelo Estado como um direito cidadão, independente de sexo, idade, religião ou pensamento político. Este texto tem como objetivo, a partir dessa introdução, refletir sobre alguns temas atuais, particularmente no Brasil, sobre o lugar da Educação na construção de uma sociedade democrática. Abordará alguns temas específicos que, pela experiência em projetos de pesquisa e extensão têm tensionado o debate no campo da Educação e provocado um embate entre o Estado e grupos da sociedade civil e vem colocando em xeque o que é o espaço privado e o que é o espaço público factível de regulamentação pelo próprio Estado.

A Educação como direito e pilar fundamental da construção da Democracia

A Educação universalizada é uma realidade da sociedade moderna, resultado do movimento libertário no campo da filosofia, com as mudanças que estavam ocorrendo na organização econômica e política. O sistema capitalista, novo modo de produção demandou formação técnica, conhecimento específico e por isso impulsionou todo o sistema de ensino da modernidade. Esta foi a ideia de uma educação para todos que avançou conforme se definiu o modelo do Estado Democrático e provocou mudanças profundas na sociedade. Com o tempo, o próprio modelo, no final do século XIX, dá os primeiros sinais de esgotamento, e a circulação de riqueza no âmbito previsto não ocorre. Há mobilidade social comparada com o feudalismo, um modelo estamental baseado em hierarquias tradicionais, estático. Mas a pobreza se amplia, há concentração de riqueza, e um dos pontos de divergência é a questão da Educação. O Estado



enquanto ainda uma “ideia em construção” teria “fôlego” para assumir a demanda de inclusão em estruturas educacionais da massa humana que se deslocava para as regiões onde estavam se concentrando as fábricas, *locus* de produção capitalista? As necessidades criadas pelo próprio sistema provocaram o debate sobre Educação e formação técnica. O sistema de produção econômico, conforme avançava, definiu demandas técnicas específicas, conhecimento específico, e este processo estabeleceu a diferença entre conhecimento erudito, “teórico”, filosófico e o profissional, ocupacional.

Conforme evolui a sociedade capitalista, essas diferenças de concepção sobre a Educação mencionadas anteriormente se fixam. A forma científica para produzir o conhecimento, buscar explicar a realidade se consolida em exigências de prova, materialidade das fontes de informação e dados sobre o objeto que se quer conhecer. Nos primórdios da filosofia racionalista esta era a principal ação libertadora: pensar por si mesmo, procurar explicações sem intermediários que dominavam os meios do pensamento e da produção da verdade. No caso, a Igreja Católica no contexto da Idade Média.

Portanto, a Educação traz o ideal da liberdade no percurso do modelo econômico do feudalismo para o capitalismo, como uma influência da filosofia liberal naquele momento histórico. Mas as novas relações de poder e interesses de grupos econômicos se estabeleceram na nova ordem, objeto de análise, reflexão e propostas filosóficas, políticas e econômicas pelos críticos do sistema capitalista, cujos expoentes mais conhecidos são Marx e Engels. Tendo como centro o trabalho e a capacidade individual de produzir em troca do salário, com possibilidades de progredir, segundo o modelo econômico, com oportunidade de vir a acumular riqueza, ascender socialmente, mudar de posição na estrutura hierárquica determinada pelos critérios de mérito e esforço pessoal, o sistema capitalista também centra no processo educacional a estratégia para consolidação de sua lógica de permanência no tempo. As expectativas de inclusão em uma ordem justa, democrática, igual para todos avança enquanto um discurso que organiza a sociedade e define instituições como aquelas vinculadas aos sistemas de ensino. A Educação avança como um direito fundamental reconhecido em todos os modelos democráticos de Estado, mas enfrentando as críticas e análises sobre as suas limitações diante da consolidação de uma sociedade desigual, incapaz de garantir o acesso amplo e eficaz aos benefícios e a impossibilidade de acúmulo de riqueza conforme as previsões iniciais.



Marx e Engels exploraram as contradições estabelecidas pela lógica do capitalismo quando cria as classes sociais que anteriormente não existiam: a burguesa e o operariado. Na perspectiva liberal clássica, há grupos com interesses complementares, convivendo a partir de regras que passaram a ser elaboradas no sistema político democrático republicano, com vistas a uma harmonização da sociedade que negociaria seus conflitos no sistema jurídico em construção com o avanço da democracia. Na análise marxista, o amadurecimento do sistema capitalista revela uma lógica adversa aos operários, pois há um desequilíbrio de forças entre as duas classes, o que as colocaria em posições antagônicas, com interesses divergentes. Na sociedade do capital, a venda da força de trabalho como contrapartida do investimento nos meios de produção encontra no meio do caminho a “mais-valia”, conceito elaborado por Marx e Engels que aponta a inviabilidade de a sociedade regulada pelos mecanismos estabelecidos no século XIX garantir o acúmulo de riqueza para todos (Marx e Engels, s/d). A mais-valia revela uma relação de exploração dos trabalhadores, pois não paga o valor real da sua força de trabalho e favorece uma acumulação muito desigual de riqueza, a partir da lógica econômica iniciada pelo capitalismo, na qual quem tem poder econômico, determina as formas de produção e inclusão no mercado de trabalho. Nessa lógica de venda da força de trabalho surge outra, a de valorização da força de trabalho, o que inclui o sistema educacional, pois, diante da complexidade crescente do mercado, novas demandas por tipos de aptidão para tarefas ocupacionais se constroem, estabelecendo uma grade de cargos, funções hierarquicamente configuradas na evolução do capitalismo

O sistema educacional será estabelecido a partir desta complexidade, desta lógica hierárquica, e um sistema de profissões, de grupos avaliados por níveis de conhecimento, será construído com base em pressupostos de mérito e reconhecimento social. Serão estabelecidas diferenças entre os níveis de conhecimento e valoração econômica que se consolidou, por tipo de conhecimento. As atividades consideradas mais intelectualizadas, próximas de uma formação “sofisticada” e complexa do conhecimento, tenderam a ser mais valorizadas (Coelho, 1999). O debate se desloca da expressão da liberdade, do livre pensamento, da Educação como forma libertária de relação com o mundo, da busca da verdade em si mesma, própria da atividade educacional para o direito ao acesso à Educação básica, ao saber ler, escrever, o que não era pouca coisa no início, considerando que a população inteira era analfabeta, os livros eram objeto de desejo de iniciados, difíceis de fazer e difíceis de manusear. A universalização do ensino significa a universalização do acesso a uma Educação



definida como básica em diferentes culturas e realidades regionais. Uma educação capaz de incentivar o livre pensamento, a reflexão sobre todas as coisas e as crenças em entidades e formas transcendentais à matéria física observável pela ciência deveriam ser uma escolha individual a ser respeitada e não imposta.

As críticas à Educação como forma de ascensão social e questionamentos de seu potencial libertário

De certa forma, o item demanda a seguinte pergunta: a que Educação estamos nos referindo? Muitos estudos sociológicos mais recentes apontam o problema da alienação cultural e as instituições como expressão de poder em todas as sociedades. Conforme esse sistema se fortaleceu, o Estado assumiu como responsabilidade pública o oferecimento da rede de ensino básica em todos os países que se alinharam com os princípios constitucionais baseados nos Direitos Humanos Universais, os quais asseguram a Educação como um dos direitos fundamentais que toda sociedade democrática deve garantir. Desse modo, o ensino universalizado é o resultado de um consenso coletivo quanto às prerrogativas do Estado no oferecimento deste conhecimento considerado necessário para a formação do cidadão e da cidadã. Por meio da convivência com seus pares, crianças e adolescentes da mesma idade, mas sexos diferentes, origens étnico-raciais provavelmente próximas, mas possivelmente diferentes, devem desenvolver relações capazes de estimulá-los a colocar em prática esses conhecimentos que vão adquirir na escola e de interagir com os grupos tanto da escola como da convivência familiar. A grade curricular tem sido objeto de debates e discussões infinitas no âmbito da Educação, em uma perspectiva permanente de formação por consenso. O Estado tem que formalizar uma proposta curricular que na rede de ensino do país seja executada como padrão a ser avaliado, monitorado, estabelecendo parâmetros de mérito e aproveitamento escolar, desde que se definiu a estrutura educacional do Estado. Nessa direção, refletir sobre a viabilidade da democracia com base no sistema educacional implica enfrentar quais têm sido os consensos e quais têm sido os dissensos. Um consenso até o momento, na sociedade brasileira, tem sido o Estado assumir a Educação básica, ao que está obrigado pela nossa Constituição, e há demandas para que amplie a sua rede de ensino no nível médio e no ensino superior. O papel do Estado na garantia desse direito tem sido crucial para a sustentação da universalização do ensino laico, de base científica. E consolida a ideia da Educação como um direito social.



Dos ideais de liberdade à Educação como estratégia de poder e dominação.

Bourdieu traz o conceito de capital cultural para demonstrar as desigualdades sociais no *ranking* das competições para o mercado de trabalho e nos processos de distinção e valorização de formações educacionais. Descortina uma lógica de reprodução de privilégios ou, se não privilégios, condições muito desiguais na competição por um “lugar ao sol” na sociedade capitalista contemporânea. As condições socioeconômicas, a condição de classes diferenciadas na estrutura econômica, apresentam muitos obstáculos para que a Educação se torne um instrumento realmente eficaz de mobilidade social, pois aqueles que podem ter acesso a escolas melhores pertencem a classes sociais mais abastadas e terão muito mais chances de concorrer no sistema de ensino padronizado para avaliações de desempenho. Jovens que pertencem à famílias com mais recursos de acesso à cultura, a meios de informação, a formação em línguas estrangeiras ou a própria formação educacional de seus familiares terão mais possibilidades de sucesso diante de critérios exigidos e padronizados para seleção nos exames, vagas oferecidas no mercado de trabalho etc. E, além da abordagem ao sistema educacional formal, o autor vai analisar os mecanismos variados de reprodução cultural que grupos dominantes tendem a incentivar como forma de transmissão de valores que criam uma identidade para a manutenção de um sistema de poder. Os recursos da mídia em seus variados tipos serão objeto de análise e crítica do autor (BOURDIEU, 1989).

Considerando esses argumentos, pensar a Educação como um *locus* de liberdade e pensamento autônomo, hoje, pode conduzir a uma interpretação distorcida da realidade, porque adquirir capacidade reflexiva é um processo construído com metodologias, instrumentos, ferramentas tecnológicas que viabilizem dados fidedignos, confiáveis e autonomia para questionamentos. Ter clareza das implicações políticas de processos de conhecimento, compreendendo-as como relações de poder, é igualmente fundamental.

Os preceitos fundamentais da legislação nacional sobre a Educação

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 em seu Capítulo II –, Dos Direitos Sociais, do Título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais, no seu artigo 6º, estabelece:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Brasil, 1988).



No Capítulo II – Da União, do Título III – Da Organização do Estado, no artigo 22, que trata da competência da União, encontramos o inciso XXIV, que define como competência da União definir as diretrizes e bases da Educação nacional. O artigo 23 cuida da competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e, no inciso V, registra que estas instâncias devem proporcionar os meios de acesso à cultura, à Educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação, esta última em redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015. Portanto, muito recente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) mais específica para definir as ações neste campo organiza todas as atividades referentes às iniciativas que devem ser tomadas pelo Estado, estruturando a rede de ensino, a partir de uma padronização de condutas, em âmbito federal.

A legislação revela o processo de negociação permanente, possíveis debates com representações da sociedade civil, dependendo do tema da lei que entra em vigor, após os trâmites burocráticos necessários para a sua aprovação. Envolve os três poderes que asseguram formalmente o Estado de Direito: o Legislativo, o Executivo e o Judiciário. No modelo democrático, o funcionamento político desse sistema deve garantir a autonomia entre estas instâncias de poder. Um debate muito atual, no Brasil, é a frequência com que as Emendas Constitucionais são utilizadas, pois implica uma prerrogativa do Executivo, embora submetida ao Congresso Nacional. A insatisfação, em geral, surge entre os grupos de representação da sociedade civil que reclamam de um alijamento do processo de discussão e apresentação de propostas, o que pode ser mobilizado por integrantes das próprias forças institucionais do legislativo, como por exemplo, os deputados e senadores que se ressentem de um jogo de poder no interior da instituição.

Daí, muitas vezes, são mobilizados instrumentos como abaixo-assinados públicos, listas etc. que provocam o debate e mudam o ritmo das aprovações de leis e Emendas Constitucionais.

Nesse contexto, é possível visualizar as contendas, as divergências, os consensos e dissensos e a representação de grupos de interesse econômico, cultural e político. Fica evidente que as instituições revelam relações de poder; as hierarquias construídas por diferentes formas de inserção na estrutura da sociedade implicam disputas, competição pela “verdade” ou pelo argumento que melhor convença a coletividade de que aquela é a melhor decisão a tomar. Grupos se organizam, pressionam os seus representantes, recuperam avaliações, pesquisas e nesse momento, propõem temas que o campo científico tem apresentado como objeto de estudo, buscando fundamentos que



garantam mais o argumento.

Quando lemos os artigos, os incisos, os títulos da Constituição, não “vemos” essa complexidade, essa dinâmica dos espaços do poder ou como se constrói uma decisão que afetará toda uma estrutura coletiva. A mídia televisiva, jornalística tem um papel fundamental na difusão de ideias e na formação da opinião pública. Bourdieu faz análises profundas sobre a sua influência no comportamento. São objetos da Sociologia, da Ciência Política, da Antropologia, e autores, pesquisadores, pensadores como os citados anteriormente colocarão esses problemas no debate, oferecendo oportunidades para a discussão e reflexão de diferentes grupos, mas se esses grupos tiverem acesso ao debate que, muitas vezes, fica circunscrito às salas de aula, às pesquisas, aos espaços fechados das universidades. Muitos desses estudos no campo das ciências sociais evidenciam a “fronteira” entre o público e o privado, analisam com destaque o Estado e o seu impacto burocrático nas relações cotidianas e colocam em xeque as formas de intervenção no espaço privado da vida dos seus cidadãos. Entretanto, é necessário discutir o interesse democrático e o Estado como uma forma política e institucional para garantir direitos e coibir abusos de poder, o que não exime a própria instituição do Estado do processo de controle, existindo vários mecanismos para fiscalização do próprio Estado.

Até onde vai o Estado e até onde é assegurada a autonomia da vida privada O debate sobre os limites para a ação do Estado não se restringe ao espaço privado. Sempre esteve aí, desde o surgimento do capitalismo, quanto à regulação do mercado de trabalho e as relações entre empregados e patrões. Mais nebuloso ficava quanto à responsabilidade sobre os efeitos da industrialização no processo de pauperização provocado pelos novos meios de produção, conforme Castels apontou em sua pesquisa (Castels, 2001). Estes são argumentos de viés econômico quando está em foco a relação da iniciativa privada na produção de riquezas estabelecendo uma relação sempre tensa entre os grupos e as corporações econômicas e o Estado, no que diz respeito a taxas, impostos e subsídios.

O debate atual, no Brasil, no que se refere à interferência do Estado na vida privada, não é um tema novo, pois no Governo Vargas houve uma proposta de Estatuto da Família que provocou intensa discussão sobre o papel do Estado na regulamentação do mercado de trabalho e, principalmente, da Educação. Não foi aprovado, após intensa mobilização de grupos contrários, com intelectuais influentes a favor e contra. Prevaleceram os argumentos dos grupos contrários. O protagonismo de intelectuais vinculados à Igreja



Católica, na época, a favor foi intenso. O próprio Ministro da Educação tinha um forte engajamento religioso, conforme pesquisa de Schwartzman, Bomeny e Ribeiro (Schwartzman, 2001). Antes disso, tivemos vários embates com iniciativas do governo na área da saúde, quanto ao controle de doenças infectocontagiosas e transmissíveis como a varíola, a sífilis e, recentemente, a Aids que implicavam ações coercitivas e esbarravam nos costumes e nas crenças.

Nesse momento, no país, surge a questão referente a propostas na área da Educação que tratam de comportamentos e valores relacionados à hierarquia entre seres humanos com base no sexo e às identidades constituídas a partir destas características. No campo das ciências sociais tais processos têm sido analisados com base nas relações de gênero, um conceito que trata e revela relações de poder entre homens e mulheres ou toda simbologia que retrata o masculino como superior ao feminino, uma contribuição histórica do movimento feminista, cuja origem remonta aos primórdios da Revolução Francesa, quando foi proposta a Declaração Universal dos Direitos da Mulher e da Cidadã (Scott, 2002).

Algumas iniciativas de governo a favor destes temas se deram a partir de 2000. Geraram muita divergência no campo educacional, a começar com o tema transversal Orientação Sexual, incluído nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), distribuídos nas escolas da rede de ensino em âmbito federal. Desde então outras iniciativas foram tomadas como a criação da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) em 2004, que impulsionou o debate e incentivou políticas públicas de gênero até 2015. Algumas propostas relevantes que investiam no combate às hierarquias de gênero foram descontinuadas.

Há uma tensão entre grupos na sociedade brasileira quanto às políticas de gênero implantadas pelo governo brasileiro, cujo Plano Nacional de Políticas para as Mulheres 2013-2015 indica a direção. Há muita desinformação sobre o debate, sobre o conceito e principalmente sobre o alcance destas ações para a garantia de condições melhores de vida para muitas famílias, crianças e adolescentes. A parceria com as escolas, com a rede de ensino e a saúde vinha sendo construída, e algumas experiências foram exitosas, afastando pessoas, seres humanos de vivências extremamente violentas, traumatizantes e nada humanitárias; o papel do Estado no viés da proteção vinha sendo cumprido, um dos aspectos completamente esquecidos no debate atual. Portanto, o que precisa ser esclarecido é o que o Estado deve fazer, considerando a prerrogativa da proteção social.



Temas incômodos

A violência doméstica

As estatísticas de violência familiar, intrafamiliar, doméstica, no Brasil, são alarmantes. Estamos no ranking de países mais violentos nesses quesitos. Este fenômeno revela hierarquias e uma condição de submissão de cidadãos, cuja Constituição e toda a legislação vigente prevê como crime. Entretanto, ocorre com uma frequência assustadora, o que as estatísticas extraídas dos levantamentos de dados mostram e que, hoje, inclui os equipamentos de segurança pública como as delegacias, por exemplo. No estado do Rio de Janeiro, são atualizados os dados no DOSSIE MULHER, anualmente. A fonte de dados é o registro nas delegacias.

Abuso sexual contra crianças e adolescentes

Os estudos têm revelado que as vítimas mais frequentes são crianças e adolescentes do sexo feminino. Entretanto, as vítimas do sexo masculino podem estar subnotificadas como estudos específicos têm evidenciado. (Felipe, 2016). A subnotificação é um aspecto pouco refletido e pode indicar um problema muito sério: o do silêncio, um sofrimento diário imposto a vítimas deste tipo de situação extremamente violenta. E o pior quadro: ocorrem no interior dos grupos familiares, pelos próprios ou conhecidos próximos da família.

Identidades de gênero e práticas sexuais com parceiros do mesmo sexo

Há uma tendência de rejeição a qualquer discussão sobre gênero em alguns espaços por associarem imediatamente o conceito de gênero a práticas sexuais, o que indica o desconhecimento absoluto sobre o tema por parte de alguns grupos e cidadãos. Basta dar um *click* hoje na internet sobre o assunto e surgirão muitas publicações, de boa qualidade, que podem ser observadas, inclusive em bibliotecas digitais para conhecer melhor o assunto. A sexualidade, a diversidade sexual, é um dos temas, uma vertente de estudos e elaboração teórica que vem crescendo no campo do gênero e muito importante para pensarmos sobre a sociedade democrática que queremos. A vivência sexual, a busca por uma conjugalidade, no ocidente, tem sido reiteradamente afirmada de âmbito individual, privado, configurada a capacidade de escolha na vida adulta. O sexo, na vida adulta, não é objeto de ação, em si, do Estado de Direito, a não ser para resguardar o direito de vivenciá-lo da forma que escolher. A “intromissão” do Estado tem sido identificada em ações na área da saúde, em políticas de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis; portanto, no campo da prevenção e com vistas a proteger a coletividade.



A violência de gênero inclui os grupos LGBTQS porque seus membros são vítimas das hierarquias de gênero e de processos discriminatórios violentos que restringem o feminino à sola do sapato masculino. Há indícios de mudanças quanto a estas identidades formadas de forma tão violenta, quando as novas gerações de homens têm demonstrado interesse em participar mais das tarefas domésticas (nem tanto porém com “mais boa vontade ou humor”), do cuidado com os filhos (mais) e uma rejeição mais contundente a esta ação violenta contra mulheres ou pessoas que se identificam com o signo feminino, independentemente do seu sexo biológico. Os temas incômodos precisam ser enfrentados. Como fazem parte de um contexto no qual as relações de poder estão sendo estabelecidas (Scott, 1990) em um espaço pouco debatido pelos que zelam pelos bons costumes – o espaço privado das famílias e que o conceito de gênero colabora para descortinar, é necessário prestar atenção nos silêncios ou na imposição deles.

Nesse sentido, qualquer iniciativa de restringir a Educação ao espaço domiciliar deve ser desestimulada, pois, antes de discutirmos que tipo de família deve ser incentivada, cujo Código Civil Brasileiro, de 2002, propõe a de laços afetivos antes de consanguíneos, esta proposta não faz muito sentido. Esta é a polêmica mais recente do noticiário brasileiro, o projeto de lei que trata da Educação Familiar. É possível observar novamente a tensão entre o Estado e a sociedade civil quanto ao que deve ser estabelecido como espaço privado, das famílias e espaço público, que demandaria ações de regulação do Estado sobre temas que também são de monitoramento e decisão privada, referente aos direitos de os cidadãos decidirem sobre valores, costumes e visão de mundo.

Entretanto, essas iniciativas indicam ignorar o que já foi objeto de consenso até o momento: o conhecimento laico, que permita a sua livre reflexão, autonomia de pensamento e confronto de ideias, inclusive entre pais e filhos, e que, no caso da família, há uma hierarquia prevista na legislação brasileira, na qual o Estado não interfere, até certo ponto: a perda da capacidade de cuidar e zelar pela criança e/ou adolescente. O conflito de gerações é objeto de estudo e análise em vários campos das ciências hoje, e disciplinas como a psicologia, psiquiatria e psicanálise apontam importantes processos de formação de identidades que incluem o conflito como um dos ritos de passagem. Participar da escola, conviver com grupos externos, estar submetido a hierarquias institucionais e outras autoridades que não o familiar responsável é significativo para a formação do cidadão. Se a escola não corresponde ao que



institucionalmente está previsto, é outro problema, inclusive de responsabilidade do Estado e da coletividade que a frequenta. E aí, voltamos às demandas colocadas pelo processo de fortalecimento da democracia em que o cidadão deve ter voz e voto, se posicionar quando não estiver concordando com algo, o que inclui questionamentos, propostas e divergências sobre a grade curricular, sobre o comportamento de professores de seus filhos, sobre processos de intimidação e desrespeito aos seus filhos, mas sob um quadro de referência de valores que tem sido considerado consenso na perspectiva coletiva. Esse é o desafio dos processos democráticos, em que o Estado é desafiado a proporcionar mecanismos, meios de consenso, de chegar a uma proposta que contemple minimamente tais interesses. Não é fácil, faz parte da proposta da construção de um cidadão pensante.

Conclusão

Após tantos avanços na forma burocrática de o Estado atuar e regulamentar ações no campo da Educação, no Brasil, incentivando, inclusive, o debate sobre temas polêmicos, considerar uma proposta de Educação restrita à casa, sem que seja avaliada, apenas, a necessidade em condições muito específicas e justificadas parece um reconhecimento público do fracasso da instituição escola. As limitações da nossa rede de ensino são apontadas frequentemente, incluídas em vários estudos e estatísticas, mas limitá-la desta forma pode ser um risco muito maior pois abre campo para uma série de desvios da proposta pedagógica que tem sido há anos objeto de consenso.

No que se refere aos temas incômodos apontados anteriormente, essa iniciativa é mais preocupante, pois um avanço na construção do Estado democrático no país se deve a um aumento das ações no campo da proteção social. A vulnerabilidade que observamos está relacionada a um tema que tem sido muito distorcido por alguns grupos na opinião pública: as políticas de gênero. A ação do Estado e a parceria com redes como a da saúde e da Educação estavam sendo intensamente debatidas, envolvendo representantes da sociedade civil reconhecidos quanto a sua legitimidade, seriedade e impacto internacional em alguns casos. Conhecer essas iniciativas seria importante para que pessoas se informem e tenham mais clareza das implicações cotidianas de redes de poder e intimidação que podem começar em casa, em grupos familiares nos quais a violência é uma atitude quase diária. A frequência na escola pode colaborar para que quadros como este sejam revertidos, e esta é uma responsabilidade cidadã e do Estado por meio de mecanismos que a nossa legislação oferece, merecendo ser debatida e aperfeiçoada.



Este processo permitiria que o nosso Estado de Direito continuasse em construção, afirmando-se cada vez mais em processos diários de negociação de grupos que vivem no território nacional. A Educação é um campo estratégico na formação de um cidadão consciente da importância da Democracia, com todas as suas limitações enquanto um sistema de decisão mais justo.

Notas

¹ Coordenadora do *Programa de Estudos de Gênero, Geração e Etnia: demandas sociais e políticas públicas* – PEGGE/SR3/FSS/UERJ. Coordenadora do Projeto de Pesquisa *Mercado de trabalho e políticas públicas de gênero e etnia: em busca de um diálogo no campo dos direitos humanos* – PROCIÊNCIA UERJ 2012-2015. Em andamento.

Referências

- Altmann, H. *Orientação sexual nos parâmetros curriculares* (2001) In: Estudos Feministas. Vol. 9, N. 2/2001. Florianópolis, SC, UFCS/ CFH/CCE.
- Bourdieu, P. *A miséria do mundo* (1997) Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. Bourdieu, P. *O Poder Simbólico* (1989). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (1988), Brasília.
- Castel, R. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário* (2001). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Coelho, E. C. *As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro, 1822-1930* (1999). Rio de Janeiro: Record.
- Da Silva, D.P.M. (2012). Mercado de trabalho e políticas públicas de gênero e etnia: em busca de um diálogo no campo dos direitos humanos. *Revista Praia Vermelha: estudos de política e teoria social*. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – Vol. 22, nº1.
- Felipe, L.S. *Violência sexual em meninos: gênero e masculinidade*. Dissertação de Mestrado. Orientada por Dayse de Paula Marques da Silva. Programa de Pós-graduação em Serviço Social. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.
- Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (1998). Rio de Janeiro: DP&A.
- Mello, C. D. A. de. *Proteção da pessoa humana*. (2004) In Curso de Direito Internacional Público, Vol. II, Cap. XXX. Rio de Janeiro: Renovar.
- Marx, K. e Engels, F. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Obras Escolhidas. São Paulo: Editora Alfa Omega, (n/d).



Schwartzman, S., Bomeny, H. e Costa, V. (2000). *Tempos de Capanema*. 2ª edição, São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas.

Scott, J. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica* (1995). *Revista Educação e Realidade*, v.20, n. 2. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Scott, J. *A cidadã paradoxal: as feministas francesas e os direitos do homem* (2002). Trad. Elvio A. Funck. Florianópolis: Editora Mulheres.

Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural; orientação sexual* (2000). Rio de Janeiro: DP&A.



Tendencias en la elección profesional por género: caso de los y las jóvenes en el Departamento de Cesar- Colombia¹

Ana Gutierrez Morales
Angie Camelo
Ana Maria Cruz

Resumen

Esta investigación analiza las tendencias en la elección profesional según el género de 487 jóvenes del Departamento del Cesar en Colombia, que aspiran a ingresar a la educación superior. Se utilizó un diseño de investigación cuantitativo a través de la aplicación de una encuesta. Los resultados muestran una tendencia a la segregación horizontal en esta población, frente al que se da la hipótesis explicativa de una *socialización diferencial*, para hombres y mujeres dentro de la que se pueden inscribir las variables de la profesión de padre y madre y las materias de mayor gusto en la educación media. Se recomienda ahondar en la reflexión de las medidas a tomar frente a esta población para enfrentar la desigualdad educativa en Colombia.

Palabras clave: educación superior, elección profesional, desigualdad educativa, elección, género.

Introducción

La cobertura en educación superior de calidad en Colombia es insuficiente, llegando escasamente al 52,01% en el 2018, según datos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia o MEN (2018). En este sentido Colombia enfrenta problemas de acceso y equidad en la educación superior, que se pueden ver plasmados en la inequidad de acceso presente entre los estudiantes con ingresos familiares más altos y los de ingresos familiares más bajos, siendo estos últimos quienes ingresan en un menor porcentaje a la educación superior y quienes tardan más en completar sus estudios, teniendo también mayor posibilidades de desertar antes de graduarse (Universidad Nacional de Colombia: Banco de Proyectos, 2018, p. 3).

Al mismo tiempo, otro aspecto de los problemas de acceso y desigualdad en la educación terciaria colombiana es la desigualdad de oportunidades geográfica, donde los estudiantes que se gradúan de bachillerato en distintos departamentos (regiones) tienen una muy baja oferta de programas de educación superior e ingresan a ser una minoría dentro de la educación terciaria.



Uno de los esfuerzos por parte de la Universidad Nacional de Colombia o UNAL, como una de las principales instituciones de educación superior pública de Colombia frente al anterior contexto, tiene que ver con llevar a cabo distintas estrategias de regionalización por medio del programa especial de Admisión y Movilidad académica PEAMA, que por medio de las sedes de presencia nacional⁵ de la UNAL, ubicadas en diferentes regiones del territorio colombiano, se enfocan en otorgar cupos a los bachilleres provenientes de zonas que tienen muy baja tasa de matrícula en educación superior (Universidad Nacional de Colombia: Banco de Proyectos, 2018).

Una de las zonas en las que se enfoca el programa PEAMA y en la que se hizo este estudio, es el departamento del Cesar, lugar donde está ubicada una de las sedes más recientes de la UNAL, en el municipio de la Paz, un departamento que tiene una tasa de cobertura en educación superior, inferior al promedio nacional antes mencionado, siendo del 34,8%, según datos del MEN (2018) y donde existen apenas 12 Instituciones de educación superior y 70 programas ofertados en estas.

En el marco de los esfuerzos por disminuir la desigualdad en el acceso de gran parte de la población al Sistema de Educación Superior y con el propósito de mejorar los conocimientos de los aspirantes al proceso de admisión de la universidad y realizar la divulgación del Programa PEAMA en regiones de difícil acceso que hacen parte del área de influencia de la Sede La Paz, las cuales históricamente han estado excluidas del Sistema de Educación Superior, la UNAL realizó talleres de sensibilización con jóvenes en diferentes áreas de conocimiento del examen de admisión durante el 2018.

A este contexto de desigualdad de acceso a la educación superior y de los esfuerzos de la UNAL, en específico en el área de la Sede La Paz, por tratar este problema, se suma otra desigualdad; esta es la desigualdad de acceso entre mujeres y hombres, donde a pesar de que las mujeres superan cuantitativamente a los hombres en la matrícula universitaria y han ido diversificando sus estudios, su acceso a las distintas disciplinas y profesiones aún no es equitativo (Quintero, 2016). De esta manera es pertinente analizar las elecciones de carrera hechas por jóvenes que aspiran a entrar a la educación superior en las áreas de influencia de la Sede La Paz, haciendo énfasis en las elecciones por género, como una forma de profundizar en el problema de la desigualdad educativa en Colombia en un contexto especialmente vulnerable ante esta desigualdad.



Fundamentación del Problema

En Colombia se ha logrado paulatinamente el acceso de las mujeres a la educación superior. Desde 1965, cuando las mujeres representaban un 23% de la matrícula en este nivel de educación y elegían carreras cortas compatibles con la feminidad, que les permitieran desde su papel como hijas “ayudar económicamente a sus familias durante su soltería” (Arango, 2004) hasta llegar a 1990, año en el que por primera vez las mujeres empiezan a ser más de la mitad de la población universitaria, con una tendencia que se mantiene hasta el presente (Quintero, 2016).

Para el año 2018, según el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior -SNIES- la matrícula a nivel nacional se distribuía en un 53% en mujeres y un 47% para hombres. A pesar de que las mujeres cuentan con una mayor matrícula, se sigue presentando un tipo de discriminación derivada de la división sexual del trabajo, en términos de la elección de carreras universitarias, que se puede denominar técnicamente como segregación horizontal (MEN, 2018).

La tendencia en la distribución de la matrícula entre hombres y mujeres en la educación universitaria en Colombia se corresponde con la que se da a nivel internacional, Baudelot y Establet (en Arango, 2004) señalan que cuando un país le da más importancia a una rama de la enseñanza que a otra, tal rama atrae a hombres y a mujeres, pero se conservan las desigualdades entre los dos sexos (Arango, 2004) a su vez, entre más hombres pertenezcan a la educación superior, estos en su mayoría evitan carreras femeninas y aumentan en cuanto a participación en carreras masculinas.

En Colombia según datos del 2016 (Quintero, 2016), la matrícula nacional en educación superior de las mujeres se concentró en áreas como economía, administración, contaduría y afines, así como ciencias humanas y sociales, mientras los hombres se matricularon más en áreas como ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines, concentrándose también en áreas de economía, administración, contaduría y afines (MEN, 2018).

Ahora bien, este mismo análisis a la luz del núcleo básico de conocimiento, develó que áreas como Nutrición y dietética, Enfermería, terapias, Bacteriología, Sociología, Trabajo Social, Psicología, entre otras de ciencias humanas, además de odontología y Salud Pública, entre otras, carreras que son asociadas típicamente con el cuidado y son poco valoradas socialmente, ni simbólicamente ni materialmente, se encontraban en un 70% ocupadas por mujeres (Quintero, 2016). Destaca que este tipo de segregación



tiende a ser la más persistente a lo largo de los años, a pesar de medidas igualitarias puestas en práctica por los países (Charles y Bradley, 2002).

Por otro lado, los hombres participaban más en la matrícula de carreras como ingeniería civil y afines, ingeniería de sistemas, telemática y afines, física, ingeniería electrónica, telecomunicaciones y afines, la mayoría de las cuales se reconocen como “prestigiosas” y “necesarias” en la sociedad, además de ser bien pagadas en el ámbito laboral (MEN, 2018).

Métodos y técnicas.

Para el desarrollo de esta investigación se empleó principalmente una metodología cuantitativa por medio de la aplicación de 487 encuestas a un total de 1000 jóvenes participantes en los talleres de sensibilización hechos en la Sede La Paz de la UNAL y sus áreas de influencia, del departamento del Cesar.

Además de incluir la información de caracterización básica, las encuestas preguntaban por las expectativas de acceso a la educación superior de los jóvenes y en general por elementos del contexto académico y familiar de los jóvenes, como su materia favorita de estudio y las profesiones de sus padres.

Después de la digitación de la información de las encuestas en una base de datos, se utilizó el software SPSS para el procesamiento de datos, utilizando las frecuencias simples y los cruces de variables con el fin de mostrar las elecciones de carrera de los y las jóvenes, así como posibles factores explicativos de estas elecciones.

Población

La población tomada para esta investigación se compone de 487 jóvenes entre los 14 y 26 años, pertenecientes principalmente a los municipios de La Paz, Medialuna, Valledupar y San Diego en el Departamento del Cesar. En cuanto al sexo, el 57% de la población es de sexo femenino y un 43% es de sexo masculino. En lo que se refiere al estrato, en un 57,6% ambos sexos pertenecen a los estratos 1 y 2 y en un 7,1% a los estratos 3 y 4; asimismo, el 96,3 % de la población había estudiado, o se encontraba estudiando al momento de la aplicación de la encuesta, en un colegio de carácter público.



Resultados

Elección de carrera

Para el análisis de la elección de carrera se decidió agrupar las elecciones de los jóvenes encuestados por áreas de conocimiento o estudio, debido a que se buscaba hacer énfasis en las áreas que permitían la comparación de las diferencias entre hombres y mujeres en la elección de carrera, según señalan los antecedentes.

| CARRERA | VALORES | SEXO | |
|-------------------------------------|------------|-----------|----------|
| | | Masculino | Femenino |
| Artes | Frecuencia | 12 | 6 |
| | Porcentaje | 66,66667 | 33,33333 |
| Ciencias de la salud | Frecuencia | 36 | 117 |
| | Porcentaje | 23,52941 | 76,47059 |
| Ciencias Humanas | Frecuencia | 23 | 64 |
| | Porcentaje | 26,43678 | 73,56322 |
| Ciencias naturales y exactas | Frecuencia | 8 | 7 |
| | Porcentaje | 53,33333 | 46,66667 |
| Contaduría, Administración y afines | Frecuencia | 17 | 16 |
| | Porcentaje | 51,51515 | 48,48485 |
| Ingenierías | Frecuencia | 68 | 20 |
| | Porcentaje | 77,27273 | 22,72727 |
| Licenciaturas | Frecuencia | 9 | 28 |
| | Porcentaje | 24,32432 | 75,67568 |

Tabla 1. Elección de carrera
Fuente: Elaboración propia

Las diferencias más notables entre hombres y mujeres en cuanto a la elección de carrera, como se puede observar en la Tabla 1.

Al observar a los hombres se observa que estos eligieron en mayor medida que las mujeres carreras en el área de ingeniería, indicando en un 77,2% su elección en esta área frente al 22,7% de la elección de las mujeres en la misma área.

Por su parte, las mujeres eligieron de forma preponderante, frente a los hombres, carreras en 3 áreas; ciencias de la salud, ciencias humanas y licenciaturas, estas últimas carreras enfocadas en la preparación para la docencia. La elección de carreras en el área de ciencias de la salud de parte de las mujeres representó un 76,4% frente al 23,52% de la elección de los hombres. De la misma manera, en el área de ciencias humanas las mujeres eligieron carreras en un 73,5% comparado con la elección en un 26,4%, de los hombres. Con respecto al área de licenciaturas, se encontró que las mujeres, con un 75,6%, eligieron en mayor medida que los hombres, que representaron 24,3% carreras en esta área de conocimiento.

Por último, en las áreas de ciencias naturales y exactas, la de contaduría, administración y afines, así como la de artes, aunque se encuentra diferencias en las elecciones entre hombres y mujeres, sobre todo en el porcentaje de artes no se observa una diferencia tan notable como las anteriores, con respecto a los valores de frecuencias.



Pese a que el área dentro de la que más jóvenes eligieron carrera fue en el campo de las ingenierías para los hombres y en el de ciencias de la salud para las mujeres. La carrera individual del campo de las Ciencias de la Salud que mayoritariamente fue escogida tanto por hombres como por mujeres fue Medicina. El porcentaje de hombres que eligió Medicina como carrera que le gustaría estudiar fue de 25,66% (lo que representa 29 hombres) mientras las mujeres representaron un porcentaje mayoritario con 74,33% (representando 84 mujeres) en la elección de esta carrera.

Profesiones de padre y madre

Otro de los asuntos explorados tuvo que ver con la profesión del padre y la madre, lo que nos permitió precisar dos observaciones que pueden ser útiles para ayudar a explicar las elecciones de las y los jóvenes. Según las profesiones reportadas para quienes hacen el papel de padre, las profesiones masculinas más nombradas fueron: comerciante (58 casos), labores de campo (43 casos), construcción (37 casos), transportador (37 casos), mecánico u operador maquinaria (21 casos), militar (18 casos). Para el caso de las madres, las profesiones más reportadas fueron: servicios de limpieza (171 casos), comercio/negocios (44 casos), área de salud (27), docencia (26 casos), secretariado (10 casos) y estilista (9 casos).

Discusión

En primera instancia y siguiendo la tendencia que se apuntaba en la introducción y fundamentación del problema, la respuesta de las y los participantes en torno la carrera que les gustaría estudiar muestra una segregación horizontal en la elección de carreras de las y los jóvenes del estudio, lo que hace parte de una tendencia a nivel nacional e internacional (Quintero, 2016; Mingo, 2006; Charles y Bradley, 2002; OCDE, 2018; Casero y Navarro, 2012) sobre las elecciones de ciertas áreas disciplinares de manera diferencial para la Educación Superior, en donde, se destaca la influencia del origen social, el capital cultural, social y económico.

Es así como, existe una concentración de parte de los varones en áreas como las ingenierías, ciencias de la computación, ciencias puras y matemáticas, áreas que comúnmente ostentan mayor poder económico y simbólico en el mundo del trabajo. Asimismo, para el caso de las mujeres, se dieron elecciones por disciplinas que ocupan un espacio en el tema del cuidado y de los servicios, cuestiones que gozan de menor prestigio y/o reconocimiento económico. Dicha división de las elecciones diferenciadas para áreas del conocimiento no fue tan marcada en las materias de preferencia, y no



necesariamente se esperaría una correspondencia entre rendimiento académico y la elección de carrera.

Esta segregación horizontal en la que las mujeres se decantan por profesiones que implica la ayuda a otras personas o la enseñanza, mientras los hombres escogen profesiones técnicas que son más valoradas socialmente y mejor remuneradas, se ve reforzada por el hecho de que precisamente, como mencionan Casero y Navarro (2012), las motivaciones para elegir una carrera sean también diferenciadas por género, siendo el interés que les despierta y el deseo de ayudar a los demás las motivaciones preponderantes de las mujeres para elegir carreras en áreas como la de ciencias humanas y Ciencias de la salud, mientras que las recompensas económicas sean las motivaciones principales de los hombres al momento de elegir carrera, lo que lleva a preguntarse las razones de la diferencia de elección

Si bien, dichas elecciones pueden estar mediadas por múltiples factores. Uno determinante son las desigualdades iniciales con las que cuentan muchas mujeres desde los primeros años de la vida académica, en las que las relaciones de género preexistentes tienen distintas expresiones: roles en los cuales se asumen subordinación para las mujeres, estereotipos, baja autoconciencia de las capacidades (Mora Cortes, 2016) ,una estimulación cognitiva diferenciada asociadas a juguetes y actividades diferenciadas y que se liga a estos anteriores factores mencionados, clima frío y relaciones desiguales dentro de las aulas, atención diferenciada hacia hombres y mujeres en clases (Mingo, 2006) entre otros factores. Por tanto, estas relaciones de poder son asimilados como esquemas mentales y sentido común (Bourdieu, 1999).

Lo anterior puede enmarcarse en la variable *socialización diferencial*, que se refiere al proceso socializador diferenciado que se da entre mujeres y hombres debido a ciertas ideas preconcebidas sobre las características de cada sexo y de unos intereses previos respecto a la importancia que hay que otorgarle a cada uno, lo que puede verse plasmado en las barreras sociales informales, como la fuerte presión a los hombres para estudiar carreras más “difíciles” o la proyección sobre las mujeres de mensajes de incapacidad para algunos estudios o profesiones , que pueden condicionar la elección de estudios (Casero y Navarro, 2012).

En este sentido, puede ser un factor relevante la *influencia de la autoeficacia profesional*, en la elección de carrera de hombres y mujeres, en cuanto algunas mujeres pueden tener la intención o expectativa de combinar una profesión con el hogar y la familia, de un modo similar, esta intención que está influenciada por los estereotipos familiares y



sociales también se puede traducir “en la resistencia de las mujeres hacia elecciones tradicionalmente masculinas, por creer que tendrán una baja probabilidad de inserción laboral dada la discriminación existente en el mundo del trabajo” o también podría verse como una forma de autoselección (Mora Cortes, 2016).

En relación a la socialización diferenciada para hombres y mujeres, se puede decir sobre el resultado de la distribución de profesiones de los padres y madres de los jóvenes analizados que, en primer lugar, las dinámicas sociales y económicas se reflejan en estos oficios desempeñados por sus familiares y, además, se representan en una división sexual del trabajo que tiende a reproducirse en elecciones que pueden contribuir a ,mantener los roles tradicionales y tendencias de segregación horizontal para sus hijos.

Ahora bien, es importante destacar que a los jóvenes encuestados también se les preguntó por las materias de preferencia durante su educación secundaria, los resultados permiten sugerir que las elecciones de carrera en las áreas de ingenierías, ciencias de la salud y ciencias humanas hacen parte de un proceso educativo más largo donde las elecciones en educación superior se ven mediadas por gustos en áreas de conocimiento específicas, desarrollados a través del proceso de socialización de niños y niñas. Ya que se encontró que los hombres que eligieron una carrera en el área de ingenierías, donde predominaban en su elección frente a las mujeres, fueron precisamente los que marcaron de forma mayoritaria matemáticas como su materia favorita, frente a las mujeres que también escogieron una ingeniería. Así como fueron las mujeres que eligieron carreras en el área de la salud y en las ciencias humanas, las que marcaron más veces como materias favoritas química o biología, para el primer caso y lenguaje y filosofía para el segundo, en comparación con los hombres que también eligieron carreras en estas áreas.

Conclusiones y Reflexiones finales

Como vimos a lo largo de esta investigación las tendencias de elección en cuanto a carreras profesionales por género de jóvenes que aspiran a la educación superior, presenta para el caso del Departamento del Cesar, el patrón de la segregación horizontal.

Siendo así, podemos señalar que esta segregación para las mujeres en el campo académico puede estar atravesada por las influencias familiares, el proceso académico, o por la creencia de algunas mujeres de que pueden fallar en profesiones



tradicionalmente masculinas, dentro de un marco dado por una socialización diferenciada que lleva a establecer roles de género.

Fuentes oficiales⁶ de la institución indican que la sede La Paz entrará en funcionamiento una vez se reciba una transferencia presupuestal de parte del Gobierno Nacional. Como se vio anteriormente, su apertura acarrea múltiples retos, los cuales pueden analizarse a la luz de algunos de los hallazgos realizados en la presente indagación.

A partir de este contexto proponemos que aquellos comprometidos en el proyecto de regionalización de la UNAL, a través de la Sede de La Paz, como una opción para enfrentar el problema de la desigualdad educativa en Colombia sigan desarrollando las siguientes reflexiones: ¿Qué medidas efectivas se pueden llevar a cabo para que la institución no reproduzca el actual panorama de segregación horizontal en las áreas del conocimiento? o, más específicamente, ¿qué medidas puede llevar a cabo la institución para promover la aspiración a carreras profesionales que aún son poco frecuentes para las mujeres?

Notas

¹Esta investigación hace parte del proyecto “Expectativas de acceso a la educación superior. Caso de los/las bachilleras del Cesar (Colombia)” desarrollado en el marco del trabajo del semillero en Sociología de Educación de la Universidad Nacional de Colombia.

²Las Sedes de Presencia Nacional se encuentran ubicadas en puntos distantes a las principales ciudades en las que se concentra la oferta educativa en Educación Superior en el país.

³Agencia de noticias UNIMEDIOS. (2018) “La U.N. recibe infraestructura de la Sede La Paz.” Disponible en: <http://agenciadenoticias.unal.edu.co/detalle/article/la-un-recibe-infraestructura-de-la-sede-la-paz.html>

Referencias

- Bourdieu, P. (2000) La dominación masculina. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Casero, A., y Navarro, C. (2012) Análisis de las diferencias de género en la elección de estudios universitarios. *Estudios sobre la educación*, 22(2), 115-131.
- Charles, M., & Bradley, K. (2002). Equal but Separate? A Cross-National Study of Sex Segregation in Higher Education. *American Sociological Review*, 67(4), 573-599.



Organization for Economic Co-operation and Development (OCDE). (12 de 05 de 2019). *Statistics 2018*. Obtenido de Education at a Glance 2018: <https://www1.compareyourcountry.org/education-at-a-glance/en/0/all/default>

Quintero, O. A. (2016). Equidad y exclusión las mujeres de la Universidad Nacional de Colombia. *Nómadas*, 24. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n44a7>

Quintero, O. A. y Caro, C. J. (2018). Equidad-UN: Boletín del Observatorio de Asuntos de Género. BOGOTÁ: Universidad Nacional- Observatorio de Asuntos de Género.

Mora Cortés, A. F. (2016) *La seudorrevolución educativa: desigualdades, capitalismo y control en la educación superior en Colombia*. Primera edición. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Mingo, A. (2006). ¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la Universidad. México: FCE, UNAM.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2018). Enfoque e identidades de género, para los lineamientos política de educación superior inclusiva. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_3.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2018). *Resumen de indicadores de Educación Superior: Sistemas de Información*. Ministerio de Educación. <https://www.mineduccion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/article-212350.html>

Ministerio de Educación Nacional (MEN) SNIES -Sistema Nacional de Información de la Educación Superior Información Poblacional: Estadísticas históricas de la educación superior en Colombia. Recuperado de <http://hecaa.mineduccion.gov.co/consultaspublicas/content/poblacional/index.jsf>

Universidad Nacional de Colombia. (2018). Detalles 334-Universidad Nacional para Colombia, el PEAMA como estrategia de regionalización de la educación superior de calidad en la zona de influencia de la sede la paz. Recuperado de <http://bpun2.unal.edu.co/bpunbog/>



Reproducción del modelo de masculinidad hegemónica en el espacio educativo: El caso de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas (FCFM) de la Universidad de Chile.

Antonia Morales Vera
Cristian Cerón Prieto

Palabras clave: Masculinidad hegemónica; espacio educativo; género.

Los espacios educativos son espacios para el aprendizaje de contenidos, y simultáneamente, son importantes lugares de socialización. Los procesos de socialización que se dan en nuestra cultura están condicionados por las relaciones de género, es decir, por la reproducción cultural de estereotipos que inserta a cada sexo en roles a desempeñar en la sociedad. En el ámbito educativo, desde la etapa escolar, la relación entre las prácticas docentes y los géneros genera expectativas diferenciadas para las habilidades de hombres y mujeres: lo masculino se asocia al ámbito de las ciencias, a lo objetivo y lo intelectual; y lo femenino a lo intuitivo, subjetivo y emocional. Dichas expectativas, influyen en la autoimagen de hombres y mujeres. En el caso de las mujeres, la creencia de la imposibilidad de realizar una tarea o la presunción de que no se tendrá un buen desempeño en determinada área, ha repercutido negativamente y las ha situado en una posición aún marginal en campos de saber/poder, pues socialmente se valora más lo masculino que lo femenino.

De acuerdo a González (2016), los efectos del sexismo en la educación trascienden y se expresan en una participación desigual en el mercado del trabajo, en la precariedad del tipo de empleo, en los salarios de las mujeres, en una distribución desigual del poder simbólico, en la desigual participación en la crianza de niñas y niños, y en el desplazamiento de las mujeres del espacio público (González, 2016).

Las universidades, como espacios que no escapan de la cultura androcéntrica, reproducen las inequidades de género en distintos niveles. Las cifras sobre la cantidad de hombres y mujeres en las carreras de las llamadas “ciencias duras” (asociadas a características como la científicidad y la racionalidad) son expresión de la construcción social y reproducción de estereotipos. Los hombres se inscriben mayormente en las áreas de informática, transportes, ingeniería y profesiones afines, e industria y producción; las mujeres, en cambio, se matriculan mayormente en carreras de las áreas de servicios sociales, salud, ciencias de la educación, y ciencias sociales y del comportamiento (González, 2016).



En ese contexto, se inserta la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, FCFM, que es la más masculinizada de la Universidad de Chile en sus tres estamentos. Existe un filtro de género y de clase en la admisión del estudiantado del primer año en la FCFM. Mientras que la matrícula nacional secundaria particular pagada es de un 7,54% en promedio, la selección principal vía Prueba de Selección Universitaria, PSU, produce una matrícula del primer año en la FCFM de un 41% de estudiantes provenientes de colegios y liceos particulares pagados. La composición por género es de alrededor de un 20 y un 80% en promedio para mujeres y varones respectivamente, mientras que a nivel nacional, la matrícula secundaria se acerca a la mitad para cada género. La matrícula nacional secundaria de educación pública es de un 40,71% y la matrícula del primer año de la FCFM corresponde solo a un 26% de estudiantes provenientes de liceos públicos. Estas amplias diferencias reflejan la composición distorsionada de la realidad social nacional, es decir, la FCFM proporciona un ambiente social y económico que releva a los sectores con mayor solvencia económica y que enfatiza la importancia de la presencia masculina.

Sin embargo, el sistema cultural que constituye el contenido de las relaciones entre los géneros no sólo ejerce dominio desde lo institucional, sino fundamentalmente se manifiesta en el ámbito de lo privado y lo cotidiano. Con la consideración del carácter político de la experiencia personal, se fundan las bases para criticar el “rol masculino” y las definiciones normativas de masculinidad que imponen una estructura de prácticas sociales de género. Ejemplo de ello, es que pese a la implementación institucional del Programa de Ingreso Prioritario de Equidad de Género en la FCFM, que considera un aumento de cuarenta cupos especiales para las mujeres que hayan quedado en las primeras posiciones de la lista de espera cada año a través del sistema de admisión regular vía PSU, las estudiantes de la Facultad que ingresaron bajo ese sistema sienten que constantemente deben validarse bajo los parámetros masculinos.

En ese sentido, esta ponencia se propone caracterizar y comprender las distintas formas en que el modelo de masculinidad hegemónica reproduce la dominación en el espacio educativo, a partir del estudio del caso de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile.

Marco teórico

El concepto de masculinidad hegemónica que se utiliza en esta investigación fue abordado desde la perspectiva teórica de la socióloga Raewyn Connell, y refiere a un



elemento estructurador de las identidades individuales y colectivas, consistente en una serie de mandatos que operan a nivel subjetivo, propiciando pautas identitarias, afectivas y comportamentales que determinan las relaciones entre los géneros. Para la autora, la construcción de un modelo hegemónico de masculinidad se intersecta con la clase social, puesto que cada clase va a configurar un ideal hegemónico de masculinidad asociado a las diversas realidades en que se desenvuelven los varones al interior de ella. Dicho aspecto es importante en este estudio, dado que el perfil de ingreso de los estudiantes del campus FCFM está caracterizado por un fuerte componente de clase, que da lugar a un estudiantado perteneciente a los sectores de mayor solvencia económica.

En su libro *Masculinities* (2005), Connell define a la masculinidad hegemónica como “la configuración de prácticas de género que encarna la respuesta actualmente aceptada al problema de la legitimidad del patriarcado, que asegura (o es tomada para asegurar) la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres” (Connell, 2005, pág. 39)

De dicha definición se desprende la relevancia de entender el concepto de masculinidad hegemónica desde una dimensión ideológica. En ese sentido, Connell (2005) añade que es probable que se establezca hegemonía únicamente si existe alguna correspondencia entre las ideas culturales y el poder institucional.

El poder institucional, en el caso de Beauchef, opera desde los planes y programas, la política del uso de espacios, el cuerpo académico y el control del perfil de ingreso y de admisión. Ello contribuye a forjar ideas culturales y subjetividades, que se despliegan y recrean en las actividades cotidianas. El estudio de la cotidianeidad incorpora aspectos centrales del valor, la valoración, los tipos de vínculos inter e intra estamental, la autopercepción, el grado de adhesión, pertenencia o diferenciación frente a los mandatos de género (Saltzman, 1989)

En los planes y programas cabe analizar el currículum oculto, es decir, aquellas normas y valores con las que se regula el funcionamiento de una institución de educación y que son transmitidos de forma implícita, sin ser parte de los propósitos declarativos ni explícitamente señalados.

Sobre la política del uso de espacios, se utiliza la concepción de uso de espacios a partir del diálogo generado entre los enfoques teóricos de la arquitecta Mónica Cevedio (Cevedio, 2003) y la geógrafa Linda McDowell (McDowell, 2000). En las relaciones de



poder, quienes lo detentan, asignan los espacios a quienes carecen de poder. Como quienes detentan el poder suelen ser los hombres heterosexuales, son éstos quienes determinan los espacios que utilizan las mujeres y la población LTGB de acuerdo a las Reglas de Respetabilidad Burguesa (McDowell, 2000, pág. 220), lo que ocasiona que las actividades que tenderán a desarrollar las mujeres y las sexualidades no heterosexuales respondan al programa arquitectónico y/o al diseño de los espacios.

En palabras de McDowell

“Los espacios surgen de las relaciones de poder; las relaciones de poder establecen las normas; y las normas definen los límites, que son tanto sociales como espaciales, porque determinan quién pertenece a un lugar y quién queda excluido, así como la situación o emplazamiento de una determinada experiencia” (McDowell, 2000, pág. 15).

El programa arquitectónico tiene especial relevancia para la segregación y discriminación si no se considera una amplia diversidad de actores que habitarán el espacio a diseñar. Tal es el caso de Justicia Espada Acuña Mena, quien fue la primera mujer en titularse de Ingeniero Civil en Chile y Sudamérica, y que tenía que esperar ocho horas para poder ir al baño, pues no había baños para mujeres (Cerón, 2014).

La segregación espacial redonda en la diferenciación de actividades entre los géneros que irá acompañada de la división sexual del trabajo, cuestión que tiene como consecuencia reforzar las relaciones de poder entre los géneros. De este modo, los espacios se constituyen en recintos de disciplinamiento de los cuerpos que lo habitan, contribuyendo a la producción de ideas culturales que introyectan el modelo de masculinidad hegemónica del orden social actual.

Tania de Armas y Cristian Venegas (2016) inscriben la reproducción de masculinidades hegemónicas en un contexto de capitalismo académico que caracteriza al sistema de educación superior en Chile. El término “capitalismo académico” lo acuñan para denominar las transformaciones que ha experimentado la universidad en el contexto de la globalización del sistema capitalista, propiciando un modelo de universidad competitiva, demandante, con una exacerbación de la lógica de productividad académica y la invisibilización de las diferencias de género en la academia. Las academias, como espacios estructuradores y reproductores de las desigualdades de género, sitúan a las mujeres en un lugar marginal dentro del campo de saber/poder. De Armas y Venegas describen cinco procesos psicosociales que permiten sostener la



discriminación hacia las mujeres en las universidades, y especialmente en las academias (De Armas & Venegas , 2016)

En primer lugar, la *homosociabilidad*, como la tendencia que tienen los hombres de seleccionar a sus congéneres para ocupar puestos académicos, conformar grupos de investigación, etc. por cuanto se sienten más a gusto entre hombres. Esta tendencia permite explicar la menor presencia de mujeres en las academias universitarias.

En segundo lugar, el denominado *techo de cristal* para explicar “la limitación en el ascenso a puestos de mayor jerarquía por parte de las mujeres”. Dicha noción se relaciona con factores invisibles donde la concepción machista del poder lleva a considerar menos capaces a las mujeres.

En tercer lugar, el *piso pegajoso* para explicar la demora de las mujeres en pasar de una jerarquía académica a otra; y para dar cuenta de la tardanza para pasar de jornada parcial a completa, o de contratos por horas a formas contractuales más estables.

En cuarto lugar, la noción de *muros de cristal* para connotar la dificultad para desplazamientos horizontales dentro de una organización, es decir, pasar de un departamento o función que se ubica dentro de un mismo nivel jerárquico; por ejemplo, las dificultades que hay para que una académica que hace clases de Psicología en una Facultad de Humanidades haga clases de Psicología en una Facultad de Ciencias como Ingeniería.

Y, finalmente, las *fronteras de cristal* para dar cuenta de la dificultad mayor que enfrentan las mujeres para dirigirse al extranjero por motivos de estudio. De acuerdo a Armas y Venegas (2016) esto obedece a que en las universidades las mujeres están socializadas bajo cánones patriarcales, por lo que salir del país por motivos de estudio “se vuelve más difícil al suponer el quebrantamiento de los mandatos patriarcales” (De Armas & Venegas , 2016, pág. 63).

Metodología

La metodología empleada en este estudio es cualitativa, y releva la importancia de recoger la perspectiva de las y los estudiantes, entendiéndolos como actores capaces de analizar su situación. Se realizaron etnografías de aula y espacio, seis entrevistas individuales, y un grupo de discusión, como técnicas de producción de información. El sujeto investigador se considera coautor con los sujetos bajo estudio. Así, se considera el enfoque epistemológico del conocimiento situado, es decir, la posibilidad de generar



discursos en base a la propia experiencia. Experiencia que, en este caso, corresponde a una serie de intersecciones sociales desde las cuales los hablantes tienen la posibilidad de enunciar su punto de vista.

Resultados y conclusiones

Analizando los planes y programas de estudio, el perfil de ingreso y egreso, la relación del estudiantado con la institución, y los espacios arquitectónicos que modelan el movimiento de las y los estudiantes del Campus FCFM, queda en evidencia que cada uno de dichos elementos contribuye a reproducir un modelo de masculinidad hegemónica que favorece las desigualdades de género.

Los programas de estudio de los ramos de plan común carecen de un enfoque de género, no utilizan un lenguaje inclusivo a los géneros, son indiferentes hacia las demandas sociales, y no presentan ni fomentan cuestionamientos respecto de la pertinencia de los contenidos al sistema económico, político y social. Los programas de estudio de las asignaturas de plan común Introducción al Álgebra, Cálculo Diferencial e Integral, Electromagnetismo y Mecánica promueven la competitividad, el individualismo y la masculinización de las mujeres; se desvinculan de las problemáticas sociales y se centran en resolver problemáticas vinculadas a los mercados y sus operaciones.

Respecto a los programas de las asignaturas una de las entrevistadas, egresada de la FCFM, señala:

“[faltaban] ramos en que quisieran interactuar más para el de al lado, preocuparte también... como ramos sociales que te hicieran preocuparte por la sociedad. Dentro de todo se supone, por lo que ellos dicen, que somos los mejores del país eeh... pienso que debería existir algún ramo que te haga mirar el país...”

En relación a los espacios arquitectónicos, existe una importante desigualdad entre las dimensiones de los espacios destinados a las actividades productivas (vinculadas a lo masculino) como salas de clase, estudio, oficinas y laboratorios, y las dimensiones de los espacios destinados a las actividades reproductivas (vinculadas a lo femenino) como patios, plazas y bancas.

Los espacios reproductivos son pequeños y se encuentran hacinados. En los espacios reproductivos predominan las actividades de carácter masculino que, por ejemplo, ubican en el centro al fútbol. Al respecto, dos entrevistados señalan:

“Acá está la cancha, bueno, las mujeres también juegan fútbol pero es un espacio grande que se dedica más para los hombres”



“Podrían haber ahí fomentado hacer famoso un campeonato en que sólo los hombres estuviéramos mirando a las mujeres y eso no ocurre, para ir a ver a las mujeres uno tiene que ir cuando eran los campeonatos de interfacultades que se daban... no sé, en la cancha que quedaba allá a la cresta (...) pero el campeonato de Babyfútbol al medio de la Facultad, todos están obligados a verlos porque está ahí al medio, entonces me hubiera gustado ver algo así solo de mujeres”.

Las mujeres y la diversidad sexual ocupan los márgenes y los espacios intersticiales respectivamente. El estudiantado no heterosexual prefiere utilizar rincones, pasillos y espacios de escaso uso público. Los pisos superiores del campus son habitados con predominio masculino, lo que va de la mano con la imposibilidad que actúa sobre las mujeres para acceder a puestos de mayor jerarquía, segregación vertical. Por lo general, en el campus los pisos superiores tienen las jerarquías más altas, sobre todo en la Torre Central.

Se verifica en la investigación lo planteado por Linda McDowell (2000) y Mónica Cevedio (2003) en cuanto a la experiencia femenina sobre el espacio, las relaciones de forma y tamaño en función de los recintos y las valoraciones en juego; y las habitabilidades que están negadas para ciertos cuerpos y cuáles se autorizan en los recintos, delimitadas por relaciones de poder.

Lo anterior, queda claramente de manifiesto en las palabras de uno de los entrevistados:

“(...) Beauchef yo creo que sigue siendo una de las facultades o campus donde menos se observa como una apertura respecto a la expresión pública de la afectividad no heterosexual (...) ahí sí que yo creo que hay espacios específicos, como más a lo mejor discretos porque todavía existe esa necesidad un poco de esconderse quizás (...) quizás una violencia más sutil, sigue siendo fuerte y que sigue siendo molesta de que a uno no quiere que lo miren raro...”.

Otro elemento relevante tiene que ver con el uso del espacio en las aulas. En nueve de diez etnografías de aula se pudo observar una clara distribución en el espacio de acuerdo al género del estudiantado: El género femenino ocupó los puestos delanteros y/o periféricos del conjunto de pupitres, y escasamente utilizó los puestos del medio.

La presencia del modelo de masculinidad hegemónica en el espacio educativo, consolida una estructura de oportunidades sociales altamente desigual debido a que el filtro de ingreso en la admisión selecciona por clase y género simultáneamente. Existe un rígido control sobre los requisitos de postulación, que selecciona preferentemente a varones que provienen de establecimientos de enseñanza secundaria particulares



pagados. Es decir, el control sobre el perfil de ingreso deriva en un contexto estudiantil completamente distinto de la realidad social estudiantil nacional.

Sobre las relaciones que sostiene la Institución con el estudiantado, se puede señalar que éstas tienen un carácter impersonal. La asignación de salas, inscripción de asignaturas, y diversas solicitudes son procesadas a través de formularios y respuestas electrónicas. Las autoridades académicas del Campus son escasamente presenciadas por el cuerpo estudiantil.

Las nociones planteadas por De Armas y Venegas (2016) además de ser percibidas por las y los estudiantes, se ven reflejadas en los resultados del libro “Del Biombo a la Cátedra” de la Oficina de Igualdad de Oportunidades de Género de la Universidad de Chile (2014): La matrícula de estudiantes de pregrado en la FCFM en 2011 se compuso de un 80,83 y un 19,17% de varones y mujeres respectivamente; en la FCFM la cantidad de académicos es de 370 (88,5%) frente a tan sólo 48 (11,5%) académicas; quienes trabajan a jornada completa son 178 varones (85,6%) y 30 mujeres (14,4%); y por último, las remuneraciones brutas tienen un 12% en promedio de desventaja para las académicas (Oficina de Igualdad de Oportunidades de Género, 2014)

Finalmente, cabe señalar que la perspectiva teórica de Raewyn Connell adquiere relevancia para el caso de la FCFM, puesto que una de las conclusiones más significativas de esta investigación es que junto a los currículos y los sistemas disciplinarios de la institución, son los propios estudiantes quienes participan activamente en la construcción de masculinidades. Tal como plantea la autora en su artículo “Nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas”, las culturas estudiantiles enfatizan las relaciones heterosexuales y construyen jerarquías de género.

Referencias

- Cevedio, M. (2003). *Arquitectura y género: espacio público-espacio privado*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Connell, R. (2005). *Masculinities*. Polity Press.
- De Armas, T., & Venegas, C. (2016). Patriarcado y capitalismo académico. La reproducción de las violencias. En R. C. Mujeres, *Educación No Sexista. Hacia una Real Transformación* (págs. 57-68). Santiago: Fundación Heinrich Böll.



González, P. (2016). Efectos de la educación sexista en la vida de las mujeres. En R. C. Mujeres, *Educación No Sexista. Hacia una Real Transformación* (págs. 69-80). Santiago: Fundación Heinrich Böll.

McDowell, L. (2000). *Género, identidad y lugar: Un estudio de las geografías feministas*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Oficina de Igualdad de Oportunidades de Género. (2014). *Del Biombo a la Cátedra: Igualdad de Oportunidades de Género en la Universidad de Chile*. Santiago: Universidad de Chile.

Saltzman, J. (1989). *Equidad y Género: Una Teoría integrada de estabilidad y cambio*. Madrid: Ediciones Cátedra.



Formación universitaria en el Uruguay. Un análisis de las preferencias de varones y mujeres en el período 1991-2017.

Natalia Moreira Cancela

Resumen

La Universidad de la República (UdelaR) es el mayor centro de formación universitaria del Uruguay. Se trata de una institución fundada en 1849, en donde, en sus comienzos, estuvo centrada en la educación de los varones. Con el paso del tiempo, las mujeres fueron incrementando sus posibilidades de formación a nivel de secundaria, y educación terciaria, y en la actualidad representan al 63% de los inscriptos en 2017 según datos de la División General de Planeamiento (DGPLAN) de la UdelaR.

El objetivo de este trabajo es presentar un análisis histórico de las preferencias en la elección de los servicios universitarios de parte de varones y mujeres desde el año 1991 (cuando se comenzó a registrar el sexo de los estudiantes) hasta la actualidad. Para ello, se realizó una sistematización de los datos que registra anualmente la DGPLAN al momento del ingreso de los estudiantes a la UdelaR.

Los resultados permiten señalar que más allá de la fuerte presencia de las mujeres en esta casa de estudios, existen claras diferencias en las elecciones que realizan en comparación con sus pares varones en relación a los estudios a seguir, replicándose los estereotipos y mandatos de género, donde las mujeres se centran en actividades de cuidado y atención de la salud; y los varones tienen mayor interés por las áreas de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (áreas STEM por sus siglas en inglés)

Palabras clave: universidad, género, desigualdad, elección de estudios, Uruguay

Introducción

Desde hace algunas décadas, la Universidad de la República (UdelaR) de Uruguay se ha vuelto un espacio donde el predominio de la participación de mujeres hace dudar de las desigualdades de género en la educación. Al observar que más del 60% de las inscripciones que se realizan anualmente a este centro de estudios es hecha por mujeres, una mirada rápida hace pensar que ya no existen dificultades para incorporación de éstas a la educación superior. Sin embargo, según Bonder (1999) se trata de un espejismo. Si bien las mujeres son mayoría en la UdelaR, existe una serie de servicios sumamente masculinizados, en donde las mujeres rondan el 20% de las



inscripciones. Las carreras vinculadas a las áreas de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM) son las que tienen menor presencia de mujeres. Por otro lado, existen servicios en donde los varones casi no se encuentran representados. Se trata especialmente de las carreras asociadas a la macro área de Ciencias de la Salud.

Fundamentación del problema

Durante mucho tiempo fueron indiscutibles las teorías que señalaban que las diferencias en los gustos y preferencias diferenciales de varones y mujeres tenían que ver con características biológicas propias de los sexos (Graña: 2006). Estas teorías han sido dejadas a un lado en la actualidad, y las explicaciones en cuanto a las diferencias en la elección de carreras remiten a otros factores.

Algunas explicaciones posibles se recuestan sobre el proceso de socialización de género. De acuerdo a López-Sáez (1994), las normas y el proceso de socialización, inciden directamente sobre la percepción que el individuo tiene de su mundo social y en la interpretación que hace de su experiencia personal. Estos procesos cognitivos van a influir en sus metas y autoesquemas generales y, también, en sus memorias afectivas. Tal como dicen Burguete Ramos, Martínez Riera y González (2010) este proceso de socialización se encarga de crear una identidad de género, de fomentar determinadas y diferentes formas de pensar y actuar entre los sexos, que sienta las bases para el desequilibrio del poder.

El rendimiento en determinadas áreas de conocimiento podría ser un posible factor que incidiera en las decisiones de los estudiantes al momento de elegir un área disciplinar. Sin embargo, de acuerdo al planteo de Olaz (2003), las creencias que las personas tienen acerca de sus capacidades pueden ser un mejor predictor de la conducta posterior que su nivel de habilidad real. Esto lleva a encontrar diferencias entre los niveles reales de rendimiento y la autopercepción o las actitudes hacia determinadas disciplinas. En este sentido, el concepto de autoeficacia utilizado por Bandura (1977) es fundamental para explicar esta conducta. Se trata de los juicios que tienen las personas de sí mismas acerca de sus capacidades para alcanzar ciertos niveles de rendimiento.

Otro factor explicativo de las diferencias en las elecciones de los estudios superiores por parte de varones y mujeres tiene que ver con la falta de modelos de mujeres científicas que sirvan como referencia para las niñas que se están formando. Castaño (2008) hace referencia a la falta de modelos de mujeres científicas o ingenieras, lo cual complejiza y cuestiona a las jóvenes que se cuestionan acerca de continuar este tipo de



estudios. En este sentido, los estereotipos que se tienen en relación a los profesionales de las diferentes carreras también inciden en la forma en que los adolescentes se proyectan a futuro. Un ejemplo claro que aparece en las investigaciones españolas de Sáinz y López-Sáez (2010) tiene que ver con los profesionales de las TIC, los cuales son definidos por los estudiantes de secundaria como varones, que tienen un aspecto físico poco atractivo, que poseen ciertas capacidades intelectuales "técnicas", o que carecen de las habilidades sociales.

Más allá del peso que se le quiera dar a cada uno de estos factores, la realidad nos muestra que en el Uruguay existen diferencias en las elecciones que realizan varones y mujeres al momento de comenzar sus estudios superiores. Se verá en este trabajo cuál es la distribución de los ingresos de estudiantes en las distintas áreas y servicios, profundizando en un análisis temporal de los casos más interesantes para este tema.

Metodología

Para la realización de esta ponencia se utilizaron fuentes de información secundarias provenientes de la Dirección General de Planeamiento de la Universidad de la República (DGPLAN). Esta unidad se propone generar y brindar información estadística a los diferentes actores universitarios y a la sociedad sobre la realidad universitaria. Para este trabajo, se consultó con el área de Estadística, que facilitó las bases de datos referentes al ingreso de estudiantes a la UdelaR desde 1991 hasta 2017 según sexo. Asimismo, se accedió a las bases de datos de ingresos del año 2017, con el objetivo de profundizar en el análisis por macro áreas. La información que aparece en estas bases de datos proviene de los formularios estadísticos que deben completar todos los estudiantes que ingresan a este centro de estudios.

Resultados y discusión

Al observar los datos correspondientes al ingreso de los alumnos a lo largo del período que va de 1993 a 2017 se percibe que las mujeres superan el 60% de la matrícula, mientras que los varones no llegan al 40%. En los últimos años, a partir del 2012, hay un leve acercamiento en esta brecha, llegando en 2017 a un 62.5% de mujeres y un 37.5% de varones.

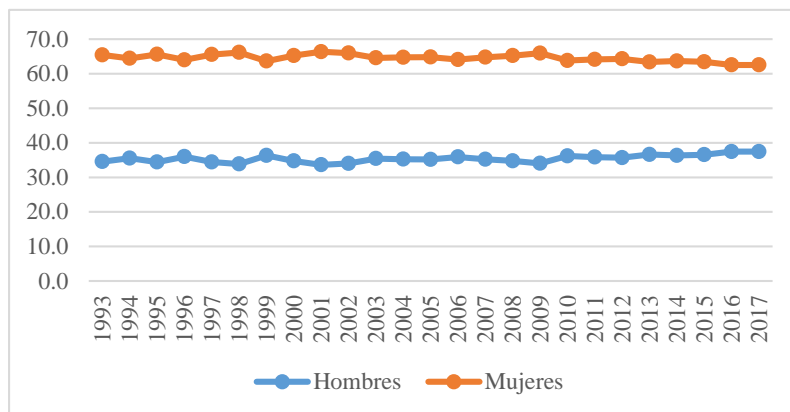


Gráfico 1. Ingresos a la Universidad de la República por sexo 1993-2017
Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la DGPlan, UdelaR

Actualmente, los distintos servicios, facultades y escuelas son agrupados en tres macro áreas de acuerdo a las disciplinas. Estas son: Área de Ciencias de la Salud; Área Social y Artística, y Área de Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat.

La macro área de Ciencias de la Salud está integrada por la Facultad de Enfermería; Facultad de Medicina; Escuela de Parteras; Escuela Universitaria de Tecnología Médica; Escuela de Nutrición; Facultad de Odontología; Facultad de Psicología; y el Instituto Superior de Educación Física.

El área Social y Artística está integrada por el Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes; la Escuela Universitaria de Música; Facultad de Ciencias Sociales; Facultad de Ciencias Económicas y Administración; Facultad de Información y Comunicación; Facultad de Derecho; y Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Por último, el área de Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat está integrada por la Facultad de Agronomía; Facultad de Veterinaria; Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo; Facultad de Ingeniería, Facultad de Química y Facultad de Ciencias.

En relación a la distribución por sexo de los estudiantes ingresantes en 2017, según macro áreas, se observan claras diferencias entre las tres. El área de Ciencias de la Salud es la que presenta una amplia mayoría de mujeres, superando incluso el promedio general de la UdelaR. En este caso, las mujeres inscritas son el 73.3%, mientras que los varones son el 26.7%. Se puede ver como aquellas carreras asociadas a los roles típicamente vinculados al cuidado y la atención de los demás recae en las estudiantes mujeres, quienes parecen seguir el mandato de género impuesto por la sociedad.



El área Social y Artística es la que se acerca al promedio de mujeres y varones de la universidad, siendo las mujeres el 61.1% de las inscritas a esta área, y los varones, el 38.9%. Se trata en este caso de disciplinas muy asociadas a las humanidades y letras, donde históricamente las mujeres han tenido gran presencia, especialmente en carreras como por ejemplo el Trabajo Social.

Por último, el área de Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat es la que tiene un nivel más alto de varones, superando el promedio de los inscritos en 2017 a la UdelaR (48.3%), y siendo las mujeres menos que el promedio (51.7%) Los servicios y carreras que conforman esta macro área son los que se asocian a las llamadas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas), áreas con un perfil muy masculinizado, y sobre el cual se viene investigando desde hace ya algunos años.

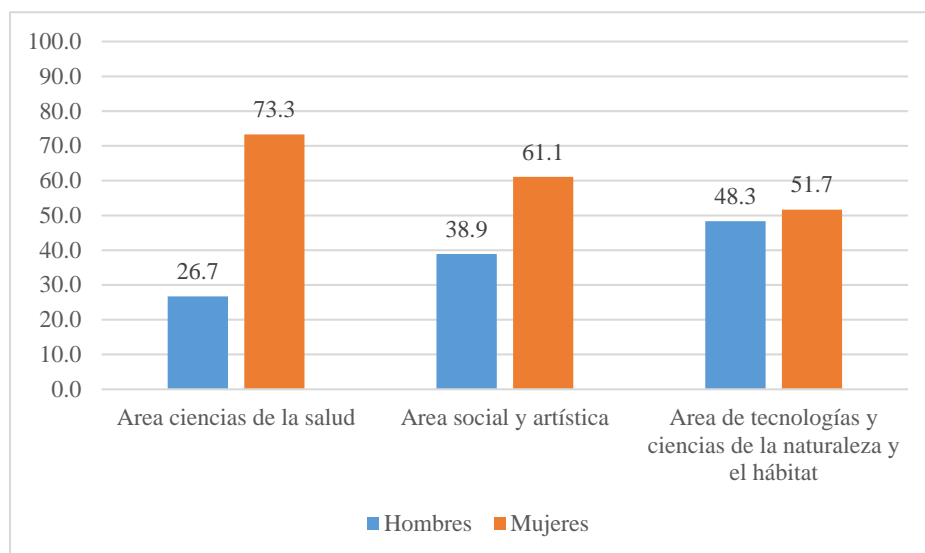


Gráfico 2. Ingresos a la Universidad de la República según macro área y sexo, 2017

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la DGPlan, UdelaR



En el Área de Ciencias de la Salud la participación de las mujeres en las inscripciones es claramente mayoritaria. El caso que se destaca es el de la Escuela de Parteras, donde el 90,9% de las inscripciones realizadas en 2017 refieren a estudiantes mujeres. Esta situación de predominio masivo de alumnas de sexo femenino se observa también en la Facultad de Odontología (81,3%), Escuela de Nutrición y Dietética (80,6%), Facultad de Enfermería (78,0%), Escuela de Tecnología Médica (77,6%) y Facultad de Psicología (75,7%)

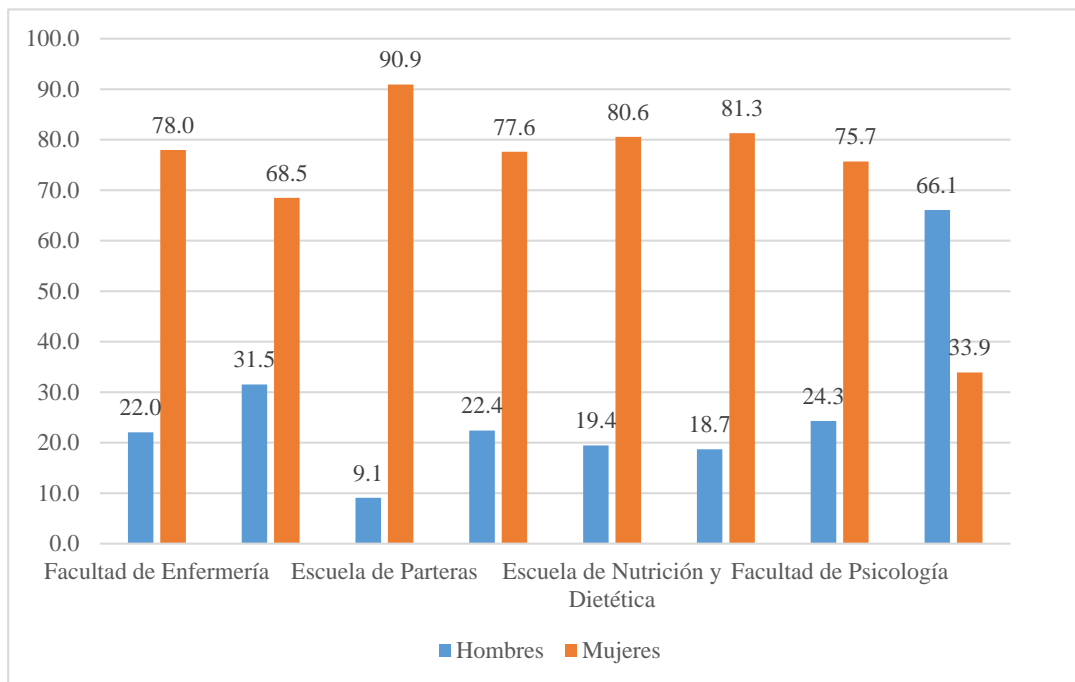


Gráfico 3. Ingresos a la Universidad de la República en el área de Ciencias de la Salud por servicio y sexo, 2017

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la DGPlan, UdelaR



La Escuela de Parteras y la Facultad de Odontología son las que presentan la mayor diferencia en el ingreso de varones y mujeres. Lo interesante de esto, es que no se trata de un fenómeno específico del año 2017, sino que a lo largo del tiempo ha predominado la elección de las carreras que allí se imparten por parte de las mujeres. En el caso de la Escuela de Parteras en los últimos años se observa una disminución de la brecha de género en ambos servicios, mientras que en la Facultad de Odontología pareciera que la brecha entre varones y mujeres va en aumento.

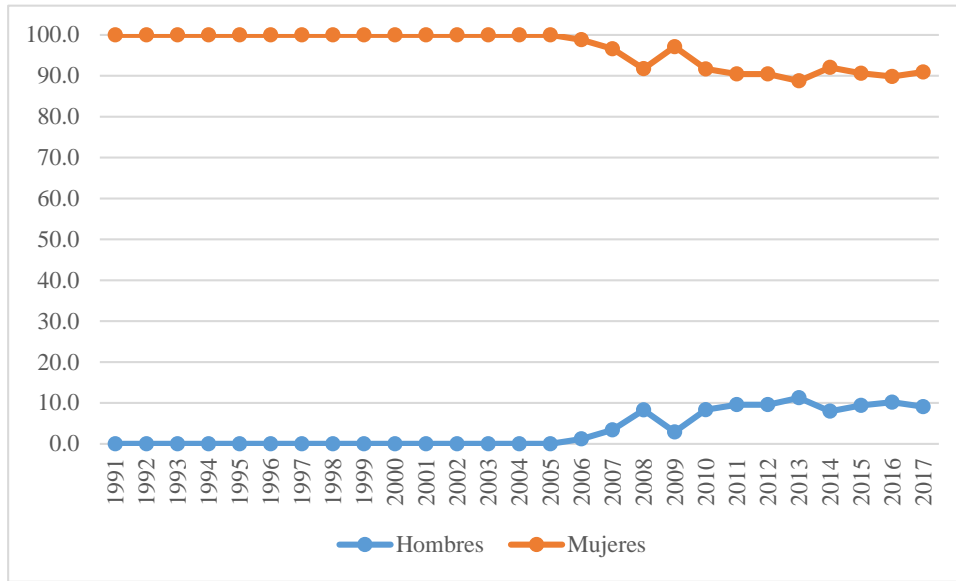


Gráfico 4. Ingresos a Escuela de Parteras por sexo 1991-2017

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la DGPlan, UdelAR

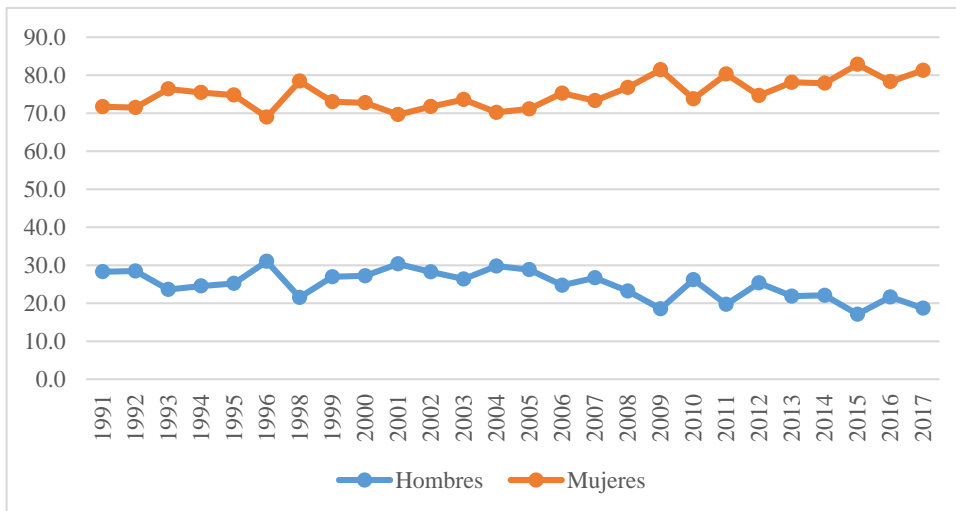


Gráfico 5. Ingresos a Facultad de Odontología por sexo 1991-2017 *

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la DGPlan, UdelAR

*Para el año 1997 no hay registro



El área Social y Artística está también feminizada en relación a los ingresos de sus estudiantes a los servicios que la componen, aunque en términos generales, la distribución a la interna de cada servicio se asemeja a los valores promedios para la UdelaR en su conjunto. La única excepción es la Escuela Universitaria de Música, en donde la proporción de ingresos de varones supera a la de las mujeres.

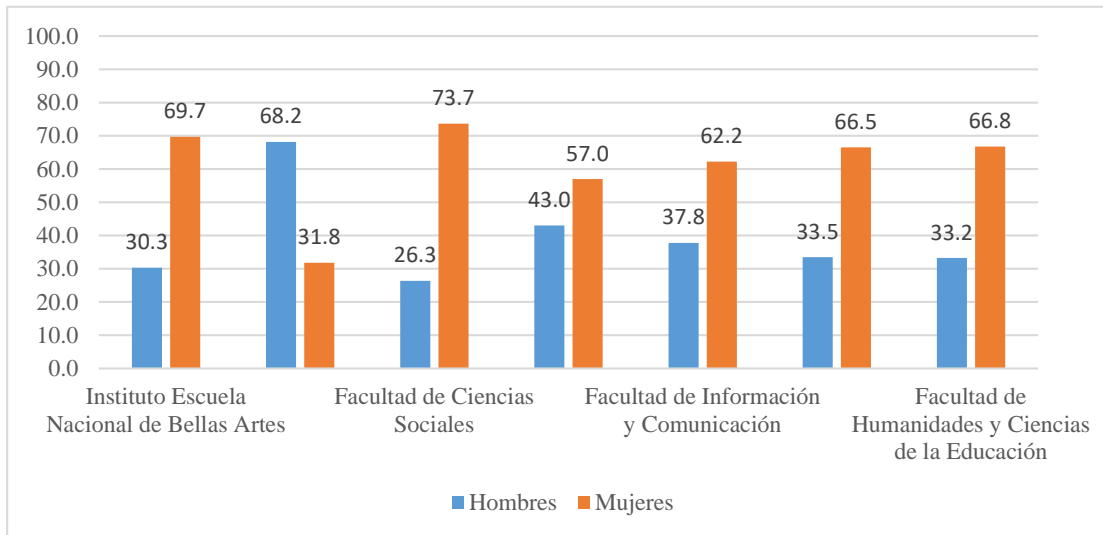


Gráfico 6. Ingresos a la Universidad de la República en el área Social y Artística por servicio y sexo, 2017

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la DGPlan, UdelaR

El caso interesante para analizar es el de la Escuela Universitaria de Música, único servicio de la macro área en donde hay una clara predominancia de varones. Este hecho, al igual que lo que ocurría con la Escuela de Parteras y la Facultad de Odontología, también se percibe a lo largo de los años, en donde a pesar de los altibajos de ingresos de cada año, a excepción de 1995 y 1996, se observa una clara mayoría de inscriptos varones.

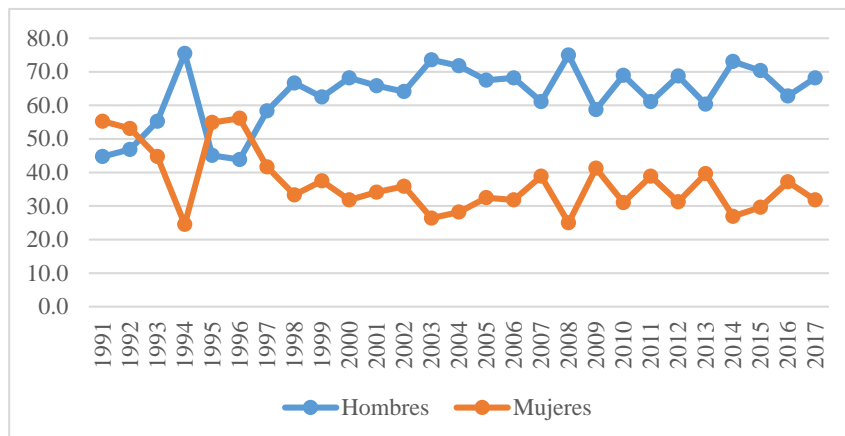


Gráfico 7. Ingresos a Escuela Universitaria de Música por sexo 1991-2017

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la DGPlan, UdelaR



Dentro del área específica de Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat, también existen diferencias a la interna de los servicios en relación a la distribución por sexo de los estudiantes. El caso más claro de predominancia de varones es el de la Facultad de Ingeniería, donde representan al 78.5% de los inscritos a ese servicio en 2017. En segundo lugar se encuentra la Facultad de Agronomía, donde los varones son el 63.5% de los inscritos ese año. Se trata de dos servicios con carreras muy asociadas a los estereotipos típicamente masculinos, donde además hay pocas referentes mujeres para quienes se encuentran en el proceso de decisión de qué carrera estudiar.

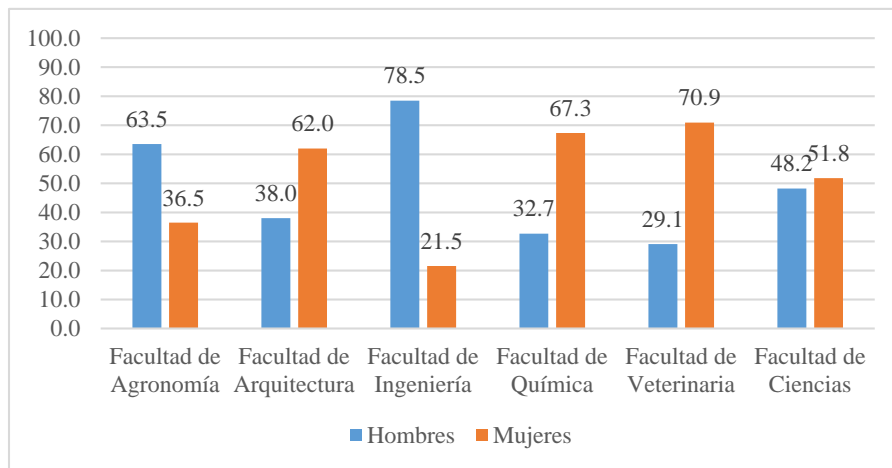


Gráfico 8. Ingresos a servicios del Área de Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el hábitat por servicio y sexo, 2017

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la DGPlan, UdelaR

En el caso de la Facultad de Ingeniería, al inicio del período de referencia, los varones representan al 76,8% de las inscripciones, y al final del mismo son el 78,5%. A excepción del año 1999, donde se observa un claro acercamiento entre varones y mujeres (54,4% y 45,6%), para los demás años de estudio, los varones siempre están muy por encima de las inscripciones de las mujeres.

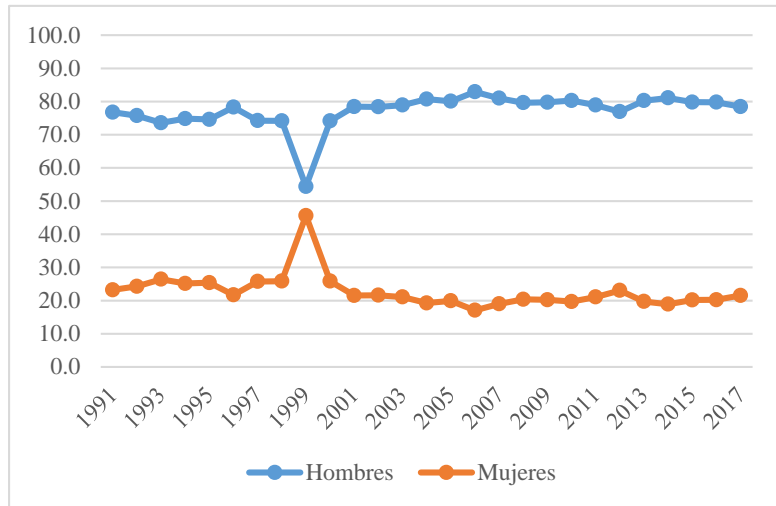


Gráfico 9. Ingresos a Facultad de Ingeniería por sexo 1991-2017

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la DGPLAN, Udelar

El otro caso que sobresale es el de la Facultad de Agronomía. Su pico más alto fue en el año 2001, donde los varones eran el 78,4% de las inscripciones de ese año. Luego de esa fecha ha tenido movimientos de subida y bajada, en donde el año 2015 es donde se observa la menor brecha en la inscripción de varones y mujeres (60,9% y 39,1%). Luego de este año, se vislumbra un incremento en la misma, llegando en 2017 a 63,5% de varones y 36.5% de mujeres.

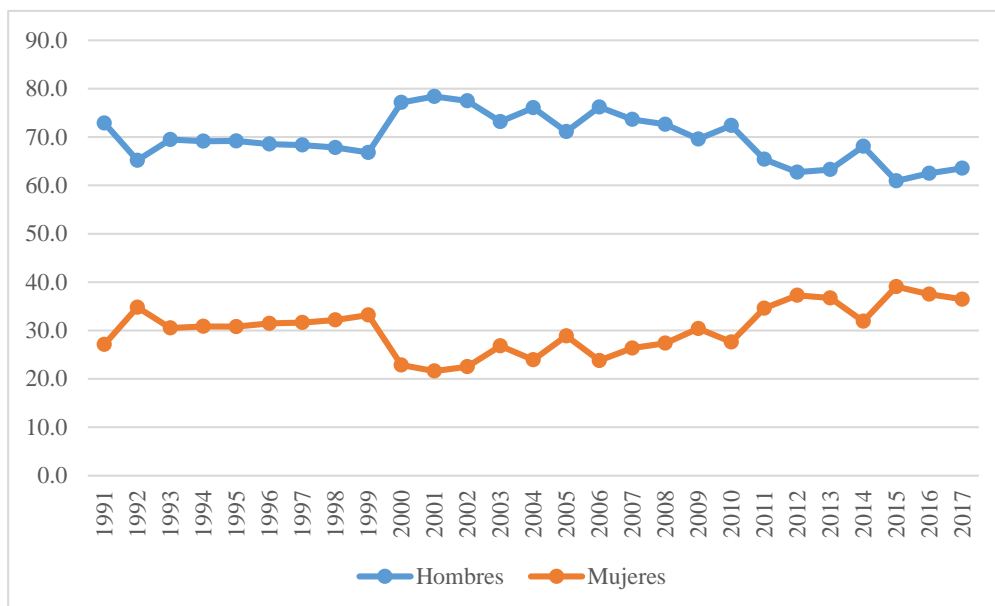


Gráfico 10. Ingresos a Facultad de Agronomía por sexo 1991-2017

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la DGPlan, Udelar



Reflexiones finales

Esta ponencia se propuso mostrar la realidad de los estudiantes que ingresan a la Universidad de la República desde una perspectiva de género.

A partir del análisis de los datos recogidos, es posible afirmar que siguen existiendo situaciones diferenciales en la elección de áreas y servicios por parte de mujeres y varones. El área de Ciencias de la Salud es por excelencia un área feminizada, donde son muy pocos los varones que eligen estas opciones. Por otro lado, en la macro área de Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat hay un predominio masculino, especialmente en Ingeniería y Agronomía.

La aproximación cuantitativa realizada en este trabajo requiere de un estudio cualitativo acerca de las motivaciones profundas que llevan a esta elección diferencial de género. Los adolescentes que están tomando decisiones en relación a sus estudios superiores, están delineando su futuro como personas y profesionales, y resulta por lo tanto indispensable, que puedan hacerlo con libertad y en condiciones de igualdad, sin importar su sexo, para lo cual se requiere conocer cuáles son y cómo afectan estos factores. Este tema está siendo abordado en el trabajo de tesis doctoral de la autora de este trabajo, "Factores asociados a la elección diferencial de género de los estudios superiores en Uruguay".

Referencias bibliográficas

- Bandura, A (1977) Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 84, 2, 191-215.
- Bonder, G (1999) La equidad de género en las reformas educativas: reflexiones sobre un trayecto recorrido, en *Educación, equidad y desarrollo en la perspectiva de la integración*. Cuaderno 1. Montevideo. Papelería Liventa, pp- 35-49
- Burguete Ramos, M. D; Martínez Riera, J. R y González, G (2010) Actitudes de género y estereotipos en enfermería. *Revista Cultura de los Cuidados*. 2º. Semestre, Año XIV - 28
- Castaño, C y Webster, J (Dir.) (2014) *Género, ciencia y tecnologías de la información*. España. Editorial Aresta
- Graña, F (2006) "El sexismo en el aula. Educación y aprendizaje de la desigualdad entre géneros". Ed. Nordan-Comunidad, Montevideo.



López-Sáez, M (1994) Procesos culturales e individuales implicados en la estereotipia de género. Una aproximación empírica a la elección de carrera. *Revista de Psicología Social*, (9) 2, 213-230. Ed. Aprendizaje

Olaz, F (2003) Autoeficacia, diferencias de género y comportamiento vocacional. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. 6, 13.

Sáinz, M y López-Sáez, M (2010) Gender differences in computer attitudes and the choice of technology-related occupations in a sample of secondary students in Spain. *Computer and Education* n° 54. 578-587pp.



Notas sobre a Educação Não-Sexista no Recife (Brasil, 2001-2004)

Andréa Bandeira Silva de Farias

Resumo

Esta comunicação objetiva apresentar um capítulo da obra coletiva que trata sobre a experiência da educação não-sexista implementada pela Prefeitura da Cidade do Recife-PE (Brasil), desde sua proposta, em 2001. O problema central é notar a, ainda atual, importância de políticas públicas de gênero, a partir dos resultados de vivências ocorridas em governos democráticos e populares, num contexto de avanço dos movimentos de mulheres e feministas. A metodologia adotada é historiar o contexto sócio-político em que se insere a análise, fundamentada na abordagem de Gênero, proposta por Joan Scott, sobre o documento *Revista Lilás: a educação não-sexista*, de 2004. O resultado é uma narrativa sobre a institucionalização de políticas de gênero, implementada pelo governo municipal do Recife, com destaque ao papel das feministas que integraram a estrutura municipal, desde a criação do órgão Coordenadoria da Mulher até a sua articulação com a Secretaria de Educação, para desenvolver ações em favor às demandas históricas de não-marginalização, de não-opressão e não-exploração das mulheres, a partir do debate com as acadêmicas feministas nacionais e estrangeiras: uma educação alinhada com a teoria feminista de gênero, com atenção especial ao problema do analfabetismo feminino como fator de violência, e voltada para as mulheres. A discussão reflete a atualidade das ações de reconhecimento do papel capital da educação na práxis inclusiva, tanto econômica, como política e social, do corpo feminino da sociedade. Conclui-se que as sociedades presentes que não percebem o necessário “empoderamento” das femininas marcham para o caos e para o fim da história.

Palavras-chaves: Revista Lilás. Educação não-sexista. Gênero e Políticas públicas. Coordenadoria da Mulher. Prefeitura Cidade do Recife.

Introdução

O debate sobre o papel central da educação na solução das dicotomias existentes entre mulheres e homens que resultam em desigualdades sociais entre os sexos-gêneros permanece presente. Apesar do avanço das lutas das mulheres e feministas, do desenvolvimento de paradigmas teóricos que notam tais construções discursivas em favor da manutenção das hierarquias de gênero, bem como a ampliação dos estudos sobre o papel das mulheres que explicam a subalternidade da feminina como eixo basilar



(Lugones, 2014) e motor no processo de desenvolvimento e manutenção do capitalismo e, ainda, a existência de uma crítica radical política objetivando a reversão dessa estrutura de violência contra as mulheres, percebe-se que o Brasil e o mundo enfrentam, enquanto se caminha para o fim da segunda década do século XXI, a retomada de discursos misóginos fundamentados na diferença naturalizada entre os sexos e na negação da autonomia das mulheres, reverberando em violências marcadas pelo preconceito de gênero e no crescimento do feminicídio, contrariando uma história de políticas e ações governamentais que marcaram o processo de redemocratização no Brasil, pós-ditadura e na passagem para o novo milênio, e criaram esperanças numa sociedade mais justa para as mulheres, o que revolucionaria a sociedade nacional.

Assim, o exemplo da criação do órgão Coordenadoria da Mulher, na Prefeitura da Cidade do Recife que articulou, entre outras ações, a realização, junto à Secretaria de Educação da PCR, o Plano de Educação Não-sexista (entre os anos de 2001- 2004), tema deste artigo, que é, também, um recorte de um livro escrito em parceria com colegas professoras da Rede Básica de Ensino da Prefeitura do Recife e da Universidade de Pernambuco (instituição de ensino superior do Estado de Pernambuco) demonstra-se importante porque recupera a historicidade da luta das mulheres através do campo educacional, pelo reconhecimento da subjetividade (re- construção do conhecimento) como eixo de superação da exploração feminina.

Naquele momento, a adoção de ações públicas sensíveis à realidade marginal das mulheres se demonstraram capazes de transformar o discurso sempre negativo das suas “identidades” – razão da sua subalternização, subserviência e exploração – em mote para sua inclusão social e política, para o estabelecimento da era da equidade social e esse reconhecimento deve emergir para fortalecer o movimento de mulheres e feministas, neste tempo de retrocesso.

Fundamentação do problema

A Cidade do Recife tem uma tradição econômica em que o setor terciário é predominante, com destaque histórico na intermediação comercial com Portugal na exportação do açúcar. Este setor representava no início do novo milênio 95% da riqueza municipal. Paralelamente, registra-se 58,2% da população vivendo economicamente do trabalho informal, segundo o PNAD (1999) e no contingente aproximado de 125 mil pessoas desempregadas no período, a maioria era de mulheres, acompanhando o índice nacional que registrou a taxa de desemprego feminina em cerca de 38,5% maior



que a masculina, nesse período. Importa destacar que culturalmente as mulheres são consideradas inativas e essa assertiva se reflete em número: no PNAD de 1995, para o conjunto das regiões, a taxa de inatividade das mulheres é quase o dobro da dos homens. Recife registrou, nesse mesmo ano, uma taxa média de desemprego de 10,4%, sendo 12,4% para as mulheres e 9% para os homens; uma taxa média de inatividade de 46,5%, sendo 58,9% para mulheres e 31,7% para os homens. Entre os dados apresentados por Fernandes e Picchetti (1999), ressalta-se a taxa nacional de inatividade e desemprego não se diferenciam quando as mulheres são chefes de família: taxa média de desemprego é 4,9%, sendo de 8,4% para as mulheres e 4% para os homens; taxa média de inatividade é de 20,8%, sendo de 41,2% para as mulheres e 13,4 para os homens. Quando as mulheres são cônjuges, os números saltam para 8,4% de desempregadas e 50,9% de inativas numa média de 8,4% e 50, 5%. Segundo o mesmo estudo, os fatores raça e anos de estudo ampliam as desigualdades: pessoas brancas têm melhores oportunidades e condições de subsistência em relação às pardas, negras e indígenas (essas, inclusive, sequer aparecem na curva de desemprego, apenas na de inatividade, superando percentualmente, independentemente do número de anos de estudo). A capital pernambucana acompanha essa realidade, o que demonstra a dimensão da informalidade recifense, bem como o papel fundamental das mulheres nessa economia e a necessária inserção de políticas governamentais que observem essa modalidade econômica, inclusive a interseccionalidade de gênero – sexo, sexualidade, raça –, bem como a precarização do trabalho em relação à territorialidade e às condições de moradia (houve deslocamento urbano de famílias cujas chefias – na maioria mulheres – não têm renda, estão desempregadas ou recebem até dois salários para as periferias) nos investimentos públicos. Um diagnóstico do problema a partir da abordagem de Gênero aponta para o enfrentamento dessas demandas sociais com vistas à compensação histórica da subalternização e exclusão das mulheres, bem como ao atendimento à infância e adolescência que a ela está atrelada, refletindo o entendimento de que mudanças na configuração social da feminina causa transformação na estrutura social. Tal compensação se daria na forma do reconhecimento (novo modo de conhecer e educar) do seu papel histórico e do sentido da sua “subalternização” na atual configuração do sistema-mundo, bem como do seu papel crucial na “re-configuração” horizontalizada da estrutura econômica e político-social para o *bem-viver*.



Metodologia

A proposta desta comunicação é uma análise de gênero, a partir do modelo proposto por Joan Scott, da representação discursiva do projeto para uma educação não-sexista implementado pelo Governo Municipal do Recife, dentro do programa mais amplo do Plano Plurianual do Município do Recife para o quadriênio 2002/2005, a partir do seu desenvolvimento narrativo expresso na Revista Lilás, na sua terceira edição, subtitulada “Educação não-sexista”, uma revista informativa da Coordenadoria da Mulher, publicada em janeiro de 2004. No seu corpo, esse terceiro número foca no viés educacional do Plano, relacionando a Coordenadoria da Mulher (uma pasta criada em 2001, vinculada ao Gabinete Municipal, sob a direção de Andréa Butto) à Secretaria de Educação. Com linhas de ações educativas (de capacitação e intervenção pedagógicas na Rede), objetivava-se diminuir até erradicar a cultura de violência contra as mulheres, através do seu principal articulador, o Grupo de Trabalho em Orientação Sexual – GTOS, além de outras parcerias envolvidas. É possível observar nas páginas de Lilás o pensamento orientador dessas ações em consonância com os movimentos mais amplos feministas – atrelada à metodologia de Gênero –, bem como com o avanço do programa das esquerdas, resultado de conquistas de governadorias, tanto em âmbito local quanto regional e federal, num contexto favorável à implementação de políticas sociais de inclusão. A decisão de centralizar as práticas pedagógicas formais e não-formais elaboradas na problemática feminina, como se ler nas linhas da Revista, com vistas ao “empoderamento” das mulheres a partir de sua formação integral resultou do entendimento do seu papel histórico para a realização de mudanças sociais estruturais, uma vez que a sua subordinação tem o significado material e político de manutenção das desigualdades não apenas entre os sexos, também, na economia do poder.

A abordagem de Gênero adotada reúne o conceito proposto por Joan Scott (1989) e a crítica pós-colonial (descolonial) de Maria Lugones (2014) que, se entende, aprofunda a análise possível de gênero. O conceito proposto por Joan Scott possibilita extrair da aparência da realidade as diversas relações (de poder) integrantes da vida social, estabelecidas e apagadas pelo discurso moralizante hegemônico – entre os homens, entre as mulheres e os homens e entre as mulheres – de modo interseccional. A partir da compreensão do conceito, transparecem as formas naturalizadas de opressão e exclusão que estruturam, historicamente, as sociedades, sendo a naturalizada distinção entre os sexos a primeira forma de afirmar desigualdade e marcar a distinção entre o masculino e a feminina. Daí se conclui que a economia política do sexo faz parte de sistemas sociais totais e transversa a estrutura econômica: desde que a propriedade



privada é a base da economia de subsistência, o falo se transformou no símbolo do lugar de poder que se quer ocupar e as diferenças entre os corpos foram significadas e naturalizadas em sexo e sexualidade socialmente dicotômicos e hierarquicamente estabelecidos, para suportar as desigualdades resultantes do modelo de produção que impunha uma sociedade verticalizada, separada entre proprietários opressores e não-proprietários subalternos e explorados, dividida em classes. No desenvolvimento do sistema de propriedade e no acirramento dos conflitos, outras distinções se somaram, de raça, de geração etc. Tais discursos – moralizantes – do lugar adequado do sujeito e da sujeita que se reproduzem no consciente coletivo são o resultado das máscaras das lutas pelo poder (econômico) que se produzem no inconsciente coletivo. As narrativas de memória e científicas produzidas têm contribuído para a manutenção desses lugares distintos e naturalizados de poder e empoderamento de uma classe e exploração e exclusão de outra, mesmo quando se apresenta como conhecimento e narrativa do “subalterno”. Motivo pelo qual a crítica descolonial apresentada por Maria Lugones tem o papel significativo de questionar quais identidades de gênero estão sendo analisadas e se estas identidades são legítimas ou atribuídas, a partir de identidades universais estabelecidas pelo modelo autoritário e hegemônico de gênero (*genéricas*), reconhecido e aceito pelo *sistema moderno-colonial de gênero*. E ainda, se e como estas identidades imaginadas perpetuam o processo colonizador, uma vez que cristalizam o imaginário das “identidades genéricas” ao impor uma identidade.

Ainda, é preciso lidar com a experiência da “(re)significação” como parte das construções dos relatos de si, sendo o “se contar” uma resultante genérica naquilo que a memória coletiva intenta preservar de si. O “se contar”, ao tecer seu auto-retrato-o trabalho meticuloso do sonho de se projetar –, recebeu da comunidade seu cunho de moralidade, bem como sua estrutura narrativa. Antes de ser história, o relato é memória e projeção. Mesmo quando esse relato é sobre a(o) outra(o), figura um relato de si no relato sobre o(a) outro(a). A proposta é perceber a escrita sempre como escrita de si, relato de memória e projeção. Considera-se, ainda, a história como lugar e tempo de revisitação. Assim, a historiadora se apresenta na situação de (re)significação da experiência ao se aproximar do objeto de relato. Igual ao objeto, a memória da historiadora tem sexo; o sexo da memória é o sexo socialmente dominante; o “se contar” da feminina é amalgamado pelo discurso prevalecente do masculino, sendo objeto ou narradora. São considerações necessárias, uma vez que se pretende analisar a terceira edição da *Revista Lilás: Educação não-sexista* e se parte da hipótese de que em suas linhas se projeta uma imagem da feminina ao mesmo tempo destoante, nesse caso



propositiva da mulher, e afinada com a realidade-somente assim se estabelece a interlocução – para alcançar mulheres “empoderadas”. A Revista é o espaço de “re-contar de si”, de re-fazer o sentido social do papel feminino e estabelecer novos paradigmas para lugar político das mulheres na sociedade local. Da saída do anonimato e do lendário para a história.

Resultados e discussão

Na época quando a *Revista Lilás: a Educação não-sexista* foi lançada (2004), a Cidade do Recife e as outras capitais brasileiras eram marcadas pelo acentuado número de mulheres analfabetas em relação à média dos Estados (21,6% de analfabetas, IBGE, 2002) e havia uma concentração das rendas mais baixas entre as mulheres analfabetas, com ênfase nas categorias de emprego doméstico e comércio ambulante. Segundo Parry Scott (Lilás, 2004), essa realidade se explica pela migração e abrigo de mulheres mais idosas com poucas oportunidades educacionais. Ao mesmo tempo, as pesquisas indicavam que as mulheres tinham, em todo país, apresentado melhores índices de instrução, com mais anos de escolarização que os homens (no ano 2000, em média, as mulheres brancas estudavam 8,6 anos e as mulheres negras, 6,7 anos, enquanto os homens brancos estudavam 8,0 anos e os negros, 5,9 anos). As disparidades pontuais nos números têm causa nas contradições próprias da estrutura patriarcal sob a economia capitalista: a identidade negativa das mulheres serve de amalgama para as diferenças que geram desigualdades e reproduzem o sistema, ao mesmo tempo formam um exército de reserva para as situações de crise, sem perder seu caráter marginal. Assim, a dicotomia eva/maria sem paralelo na esfera masculina possibilita que as mulheres transitem entre o público e o privado no interesse da rede de poder falocêntrica, de caráter misógino.

Em Analfabetismo feminino e conjugalidade no Brasil e no Recife, Parry Scott realça que a tradição conservadora (falocêntrica e misógina) pretende a mulher informada (escolarizada) inadequada para o mercado casamenteiro – “os homens gostam de mulher analfabeta ou menos escolarizada que ele” (Lilás, 2004, p. 48): a mulher instruída representa uma ameaça ao poder masculino. O auto completa: “é provável que ele [o cônjuge] se oponha ativamente” ao esforço de alfabetização das esposas (Lilás, 2004, p. 49). Ao longo do texto, Scott ainda apresenta alguns dados significativos, com mostras do IBGE (2002), entre a população total brasileira com dez anos ou mais, as mulheres analfabetas eram 12,5% dessa, enquanto os homens somavam 13,2% e entre chefes de família, o número de homens analfabetos é menor que o número das mulheres



(Lilás, 2004, p. 49), bem como “quanto mais instrução a mulher tem, mais ela está assumindo a responsabilidade única pelo seu domicílio” (Lilás, 2004, p. 52), uma vez que a “vontade de estudar pode virar mais um de muitos pontos de atrito que levam ao questionamento da valorização da própria união” (Lilás, 2004, p. 49).

Do que se depreende: as mulheres enfrentam tripla dificuldade no seu desenvolvimento pessoal e profissional: se solteiras, com melhor condição de inserção escolar, esbarram na cultura do mercado casamenteiro; se casadas, encontram na conjugalidade a barreira para a sua inserção profissional; se chefes de família, encontram na dupla jornada de trabalho o empecilho para o seu crescimento profissional, contribuindo para o entendimento de que “o alfabetismo se torna um assunto das relações de gênero” (Lilás, 2004, p. 49).

As questões de gênero estão no cerne das demais relações sociais que separam homens e mulheres de ocuparem os mesmos lugares de poder e que definem suas condutas quando em relação uma com o outro. Assim, O analfabetismo das mulheres do Recife na Política Educacional do Município, de Leila Lourereiro (Lilás, pp. 42-44), Uma abordagem histórica da luta das mulheres pelo direito à educação, de Cecília Sardenberg (Lilás, pp. 45-47), Pesquisa sobre mulheres analfabetas: discussão inicial, de Conceição Lafayette (Lilás, pp. 53-54) são textos que complementam a debate sobre o papel central da educação na solução das dicotomias existentes entre mulheres, que resultam em desigualdade entre as mulheres e na diferença entre os sexos que nutrem a desigualdade entre homens e mulheres, bem como indicam os caminhos possíveis na adoção de políticas públicas sensíveis à realidade feminina capazes de transformar o discurso sempre presente da identidade negativa, e por isso subserviente da feminina.

Reflexoes finais

A população do Brasil tem mais de 209 milhões de habitantes espalhados irregularmente num território de dimensões continentais. São mais de 4,5 milhões de mulheres (50,8%) a mais do que homens. Em 2011, o país ocupava o 6º lugar na economia do mundo. Desde o golpe empresarial-parlamentar de cunho fascista e misógino, que derrubou a primeira presidenta eleita democraticamente, Dilma Vana



Rousseff, o país vem perdendo destaque e caiu para a nona economia do mundo e, no mapa da desigualdade econômica, ocupa a 9ª posição.

Entre os dados dessa população, podemos destacar: Em 2018, 91,5% dos jovens de 15 a 17 anos frequentam a escola. Desses, 73,5% são mulheres. Cabe ressaltar que apenas 68,7% estão na idade adequada no ensino médio, e, entre os jovens brancos, 75,3% apresentam idade adequada para a série contra 63,6%, entre os jovens negros (Unibanco, 2017).

Devemos, ainda, destacar que na população com ensino superior completo as mulheres são maioria: com 23,5% de mulheres brancas e 10,4% de pardas e negras contra 20,7% de homens brancos e 7,0% de homens pardos ou negros.

Ainda assim, dados de 2017 informam: 43% dos domicílios urbanos são chefiados por mulheres, com maior concentração dessa realidade nas camadas mais pobres da população; elas são minoria nos cargos de chefia (39,1%) e em representação política (10,5%); o trabalho doméstico formal ou informal é a ocupação de 18% das brasileiras negras; a renda da trabalhadora doméstica negra correspondia a 88% do valor do salário mínimo e a 84% da renda média das trabalhadoras domésticas brancas (IBGE, 2018).

A Cidade do Recife acompanha a média desses números e registrou os seguintes dados de violência contra as mulheres: 31,2 vítimas de assassinato em 2018, sendo 1,8% (10,8 mortes) feminicídios e 3,22% (19,4 mortes) causados por conflitos afetivos ou familiares, em meio aos 75 feminicídios ocorridos no Estado de Pernambuco e 1.206, no Brasil, no mesmo período. Em média, 12 mulheres são assassinadas todos os dias no país e apenas 13,4% de mulheres formam o efetivo ativo de policiais militares e civis nas Unidades da Federação para atender mulheres vítimas de violência e computar esses dados, resultando na falta de padronização dos registros e na subnotificação dos casos de feminicídios.

O que torna mais urgentes ações como o programa *Maria da Penha vai à Escola*, da Secretaria da Mulher do Recife, inaugurada em 2013, como resultado da política de inclusão de gênero, no bojo da maior participação política das mulheres, desde as campanhas de Educação Não-sexista implementada pela primeira Coordenadoria da Mulher da Prefeitura Cidade do Recife, em 2001. *Maria da Penha vai à Escola* é uma campanha de prevenção contra a violência de gênero que alcança 299 escolas da rede municipal de ensino e se alçou à categoria de ação em 2014 (implementado pelo Decreto nº 28.980, em 2015), beneficiando discentes, professores, gestores, pais e



mães das comunidades escolares.

Referências

Coordenadoria da mulher (2004). *Revista Lilás*, 3, 74p. (Lilàs)

Fernandes, R., & Pichetti, P. (1999). Uma análise da estrutura do desemprego e da inatividade no Brasil metropolitano. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, 29(1), pp. 87-112.

Instituto brasileiro de geografia e estatística (IBGE). (2018).

Estatísticas de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil. Acesso em 2019, disponível em IBGE: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf

Instituto de pesquisa econômica aplicada (IPEA). (2011). Retrato das desigualdades de gênero e raça. Brasília, Brasil: Ipea. Acesso em 2019, disponível em www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf

Lugones, M. (2014). Colonialidad y Género: hacia um feminismo descolonial. Em W. Mignolo, *Género y descolonialidad* (pp. 13-42). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo.

Unibanco, I. (2017). *Panorama dos Territórios*. Acesso em 2019, disponível em Observatório de Educação: https://observatoriodeeducacao.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Panoramas_Pernambuco.pdf



“Contra el Patriarcado y su Educación de Mercado”: Algunas reflexiones en torno a la reproducción de roles en el mercado educativo chileno

Cristina Jara Villarroel
Natalia Jara Villarroel

Resumen

La producción intelectual de los feminismos ha abordado teórica y empíricamente las causas y efectos del sexismo en educación, evidenciando la reproducción de roles dados por sexo en ámbitos que van desde el currículum hasta las prácticas pedagógicas. La demanda por una educación no sexista emergida desde la movilización feminista de 2018 es la certeza que esto ocurre en las aulas chilenas. Si bien la demanda fue absorbida por las instituciones, es necesario considerar el escenario en que ella se produce, que es el de una profunda mercantilización, producto de 40 años de retroceso estatal en favor del mercado en su provisión. En este contexto, se revisarán los abordajes teóricos de los feminismos para comprender el sexismo en la educación, pero específicamente para el caso chileno, dando cuenta de las características del sistema educativo de nuestro país desde el giro neoliberal hasta el presente y las bases ideológicas que lo sustentan, para finalmente, analizar las posibilidades de la emergencia de una educación no sexista, como condición básica para la formación de una sociedad de derechos que considere a las mujeres e identidades no heterosexuales.

Palabras clave: educación de mercado, patriarcado, sexismo.

La actual fisonomía social es la resultante de más de 40 años sostenidos de un modelo de desarrollo capitalista en su versión neoliberal, experimento que se inició bajo la dictadura cívico-militar pero que ha sido profundizado durante los gobiernos de la transición democrática bajo el manto de la política de los acuerdos. Lo anterior se expresa en el carácter subsidiario del Estado y en su renuncia a la provisión de derechos sociales, labor que es asumida en ciertas áreas casi completamente por el mundo privado y cuyo mejor ejemplo es la educación. Así, desde el giro neoliberal hasta el presente, nuestro país ha vivenciado una profunda mercantilización que se tradujo no sólo en la conformación de un mercado educativo (que, como todo mercado, segrega, discrimina y finalmente termina reproduciendo y extremando las diferencias dadas por nacimiento), sino que además, la introducción de lógicas de mercado al interior del



sistema educativo, que ha perpetuado en mayor escala la división sexual del trabajo, amparadas en la libertad de elección y la meritocracia.

En este contexto, la emergencia del movimiento estudiantil en el quinquenio 2006-2011, sería la primera impugnación al modelo de desarrollo señalado. Bajo el lema de educación pública, laica, gratuita y de calidad, el estudiantado copó las calles exigiendo mayor participación del Estado en la provisión de educación, al evidenciar la segregación e injusticias que la mercantilización acaecida produce. En el avance de las reflexiones en cuanto a dichas demandas, las estudiantes fueron cuestionando las asimetrías de poder que se manifestaban al interior del movimiento (como por ejemplo los liderazgos, la distribución de las palabras dentro de las asambleas, las correcciones por parte de sus compañeros, entre otros aspectos) y en los espacios educativos (como la discriminación o burlas de las que eran víctimas por parte de académicos en las clases, y los acosos y abusos sexuales). Por estas razones, las estudiantes se organizaron y crearon instancias tales como secretarías y vocalías de género, conversatorios y seminarios sobre feminismo, para discutir acerca de las problemáticas asociadas a la discriminación y opresión que experimentaban en tanto mujeres e identidades no heterosexuales. Este es el origen de la movilización que estalla durante el primer semestre del año 2018, en donde las universitarias y disidencias sexuales se tomaron sus instituciones para denunciar los acosos y abusos sexuales de las que eran víctimas por parte de académicos y compañeros, como también por el carácter reproductor de los roles asignados por sexo en el sistema educativo en su conjunto. Así, la consigna de una “Educación No Sexista”, pareciera ser la ampliación de la lucha por democratizar la educación y una profundización de las demandas emergidas desde el 2011 (Álamo, 2018).

Si bien la solicitud fue formalmente absorbida por las instituciones, la experiencia histórica reciente demuestra que las demandas del movimiento estudiantil y de los movimientos feministas al ser institucionalizados, son deslavados de su radicalidad inicial y terminan cambiando aspectos formales que no erradican las diferencias estructurales por las que se inician. De esta forma, nos parece fundamental discutir teóricamente los enfoques para comprender los aspectos del sexismo en la educación, tendientes a contribuir al avance en la reflexión sobre las implicancias de una educación no sexista y feminista, en el contexto específico del sistema educativo chileno, que considere las distintas opresiones vivenciadas por los grupos subalternos y que la



demanda no termine solo en la instauración de protocolos contra los acosos y abusos sexuales, los que sin duda son necesarios, pero insuficientes.

Por lo anterior, nos preguntamos ¿De qué forma las discusiones teóricas comprenden el sexismo en educación, en un contexto de alta privatización y mercantilización, como es el caso chileno? Para responder dicha pregunta, el presente capítulo se estructura en tres partes. En el primero, se dará cuenta de las características del sistema educativo chileno desde el giro neoliberal hasta el presente y las bases ideológicas que lo sustentan; posteriormente se revisarán los aportes teóricos que hacen los feminismos a la educación, para en un último momento, reflexionar en torno a las características de la reproducción sexista en la educación chilena, en el contexto referido. Lo anterior se sustenta en que en el requerimiento de una educación como derecho social, que a su vez considere un enfoque feminista, es vital si se toma en cuenta que la educación formal es y ha sido uno de los espacios clave en donde se han asignado y perpetuado las asimetrías de poder vinculadas a las categorías de género, raza, clase, sexualidad, entre otros, por lo que se transforma en un ámbito de constante disputa para la inclusión de los grupos subalternos.

En Chile, al igual que en América Latina, la expansión y ampliación de la educación formal fue dirigida desde el Estado, puesto que desde las primeras décadas del siglo XX hasta el Golpe Cívico-Militar de 1973, este había tenido un rol fundamental en la provisión de servicios sociales (además de educación, también salud, vivienda y previsión social). En este marco, es viable comprender los drásticos cambios impulsado por las fuerzas conservadoras que asaltaron La Moneda, sindicándoles características absolutamente refundacionales (Garretón, 2012) en tanto desmantelaron desde sus bases el Estado, el modelo de desarrollo y a la misma sociedad. Lo anterior cobra significancia si comprendemos, como indica Contreras (2007) (como se cita en Gaudichaud, 2016), que el modelo de desarrollo neoliberal fue a su vez un proyecto de sociedad, el cual sirviéndose de una democracia tutelada buscó transformar el país en una sociedad de mercado, cristiana y apolítica, por oposición a lo que los ideólogos del modelo diagnosticaron como excesiva politización de la sociedad, debido a que la intervención del Estado abarcaba todos los aspectos de la vida nacional, provocando que las personas le demandaran soluciones a sus problemáticas de reproducción individual.

En este sentido, la educación se presenta como una gran oportunidad tanto para impregnar de los nuevos valores a la sociedad, como también para formar a los



contingentes de profesionales y técnicos que servirán a la nueva economía y a los reordenamientos en el régimen laboral propuestos por los ideólogos del modelo, los que sustentaron su proyecto societal en el encuentro de dos matrices distintas y hasta ese momento difíciles de conciliar, lo que será en definitiva la particularidad del experimento chileno de desarrollo neoliberal: la matriz proveniente de los Chicago Boys, y la matriz conservadora-católica. La primera, entiende a la educación desde una interpretación de la teoría del capital humano, cuyo aspecto central es que traslada el análisis de la educación desde la esfera cultural a la económica (Bowles y Gintis, 2014), respondiendo a una visión instrumental de la educación al vincularla con el desarrollo económico y la productividad. Así, todo lo que se aprende, agrega valor individual a las personas para que, a su vez, agreguen valor al trabajo. Para esta visión, la desigualdad no es injusta, sino que necesaria, para que los mejores individuos ocupen los lugares de mayor prestigio, y sus recompensas sean mayores dado su mérito individual y esfuerzo personal¹. Para lograr este objetivo, los ideólogos del modelo percibieron que se debía aumentar la cobertura y calidad en la provisión de la educación mediante la introducción de lógicas de mercado y competencia perfecta en las unidades educativas, toda vez que advertían en la centralidad del Estado un impedimento para esta labor. Por lo mismo, se debía diversificar la oferta en la provisión del servicio educacional, propiciando el ingreso de nuevos actores al sistema, quienes competirían entre sí por captar al alumnado, mejorando con ello la calidad de la educación, que en un principio se mediría por las matrículas, pero que posteriormente avanzaría hacia un sistema de medición estandarizada, con el fin de entregar a las familias la información suficiente para que libremente decidieran por qué proyecto educativo se inclinarían dentro de un abanico de posibilidades (Jara y Guajardo, 2018, p. 161-162).

En tanto la segunda, es más bien propia de la tradición hacendal de dominación², la cual introduciría el elemento de subsidiariedad, entendido como “la noción del Estado con la que históricamente se identifica a la doctrina social de la Iglesia Católica y su concepto de la libertad de proyecto educativo” (Jara y Guajardo, 2018, p. 162), en donde se considera a la familia y a la persona – y especialmente, a los cuerpos intermedios que dichas personas conformen – como unidades ontológicas anteriores y superiores al Estado (Ruiz, 1992). Se define así un principio de jerarquía, en que las sociedades mayores deben ayudar o subsidiar a las menores (Toro, 2016), lo que implicó una determinación jurídica de la orientación estatal, en el que se debe procurar ayuda a las sociedades menores, y además, en sentido negativo, no se debe interferir en las libertades esenciales de las personas (Jara y Guajardo, 2018)



En este entramado, un concepto central que ensamblaría de manera perfecta ambas matrices en el caso educativo, sería el de libertad de enseñanza entendida, por un lado, como la libertad de las familias de elegir entre diversos proyectos educativos (el que mejor satisfaga a sus necesidades), y por otro, como límite de la acción Estatal, en tanto regulador del sistema educacional, de sus orientaciones y sentidos.

Lo anterior se llevó a cabo durante el proceso de reformas al sistema educacional durante la década de 1980, que en términos sencillo supone: a) En educación escolar: el traspaso de la dependencia de escuelas y liceos fiscales a los municipios; el incentivo a la creación y multiplicación de colegios particular-subsencionados con fines de lucro; la privatización de la totalidad de las escuelas y liceos técnicos, y el cambio en el régimen laboral del cuerpo docente, dejando de ser funcionarios públicos para pasar a ser empleados privados, y b) En educación superior: La escisión de las universidades estatales y públicas; el incentivo a la formación de nuevas universidades privadas sin fines de lucro y la creación de centros de formación técnica e institutos profesionales, a los que se les permitió lucrar³.

Por otro lado, el régimen de financiamiento cambiaría completamente, dado que el nuevo Estado se relacionaría de igual forma con las instituciones de su dependencia como con las privadas, otorgando *vouchers* o subsidios a la demanda – entregados especialmente a los sectores más vulnerables de la población, bajo la lógica de la focalización del gasto social – según asistencia en educación escolar, y por concepto de becas en educación superior. De esta forma, se desarticula completamente la educación pública, trocando tanto los fundamentos como el sentido del Estado docente, por un modelo que persigue fines económicos e ideológicos particulares.

La privatización y mercantilización de la educación en nuestro país, continuó su desarrollo durante los gobiernos de la transición democrática⁴, los cuales realizaron una serie de ajustes que han perfeccionado el sistema. Así, el currículum se flexibiliza, lo que implica que sus bases son creadas por cuerpos técnicos dependientes del Ministerios de Educación⁵, con una clara y evidente orientación hacia el desarrollo de competencias y habilidades básicas para el mercado del trabajo, creando una compleja red de instituciones y cuerpos técnicos estatales que incentivan la rendición de cuentas de las instituciones educativas, para asignar de mejor manera los recursos según los resultados de las mediciones de pruebas estandarizadas. Además, se han aumentado los *vouchers*, las becas e incluso sistemas crediticios bancarizados avalados por el Estado para el coste del financiamiento de los aranceles, en donde las instituciones de



la vieja educación pública compiten por los recursos estatales con las instituciones privadas. El resultado fue la generación de un mercado educativo, que como todo mercado, segrega por capacidad de pago, conformándose así una educación para sectores altos, medios y pobres (Atria, 2012), en donde el mérito y esfuerzo personal poco tienen que ver con los resultados obtenidos, frustrando las posibilidades de movilidad social, promesa implícita dentro de la teoría del capital humano.

Siendo este el panorama en general de la educación en Chile, se revisarán a continuación los principales aportes referenciales dados por los feminismos, para develar los conceptos centrales que nos permitan dilucidar los aspectos relevantes para avanzar hacia una educación no sexista, puesto que en tanto proyecto utópico, la universalización de la educación busca, en términos generales, la formación de una ciudadanía autónoma, crítica y consciente de los desafíos de su tiempo, con el objeto de aspirar a una sociedad mejor. En este sentido, la adquisición de conocimientos y habilidades, va de la mano con la formación ética y moral que permite la promoción de los valores y principios considerados universales, tales como la libertad, la igualdad y la justicia. Sin embargo, diversas corrientes (tanto políticas como teóricas), han advertido cómo este proyecto se convierte en un arma de doble filo, toda vez que arguyendo a dichos principios, la educación termina por reproducir los valores hegemónicos que conservan el *statu quo*, mediante la adaptación funcional de la ciudadanía a las normas de convivencia de la sociedad, imposibilitando el pensamiento crítico y, por ende, la emancipación social.

Desde esta perspectiva, el sexismo y los valores patriarcales se reproducen como parte de los procesos de concienciación ética y normativa – que delimitan lo “bueno” y lo “malo”, lo “correcto” y lo “incorrecto”, lo “normal” y lo “anormal”, etc. –, desde la educación temprana hasta los estudios superiores, pues resultan ser funcionales a los patrones culturales dominantes. De esta forma, el binomio sexo-género se reproduce como unicidad, instaurando creencias colectivas sobre el deber ser, donde la mujer se ve constreñida por una serie de roles asociados a la figura materna, roles que sólo son posible de desarrollar en el espacio privado y bajo la subordinación del hombre-marido quien, por cierto, también tiene definido el rol que debe cumplir.

Como es sabido, estos roles generan, a su vez, expectativas de lo que implica ser mujer y ser hombre, y la socialización patriarcal promueve estos roles con el objeto de que ni la mujer ni el hombre se “escapen” de aquellas construcciones. Las instituciones educativas, entonces, cumplen una labor central en el disciplinamiento de los cuerpos



(en su sentido foucaultiano), de las emociones, de las experiencias y de las percepciones, cuyo fin es tanto la reproducción de las relaciones de poder, como la adaptación del estudiantado a los roles heteronormados asignados a hombres y mujeres.

El currículum oculto de género se constituye, así, en una categoría de análisis esencial al momento de abordar la discusión sobre las reproducciones de género en el aula. El concepto de currículum oculto originalmente fue acuñado por Philip Jackson en 1968 para referirse al conjunto de prácticas o aspectos implícitos dentro del currículum oficial, que terminan reproduciendo el orden social existente. De esta forma, el currículum oculto de género se define “como el conjunto interiorizado y no visible, oculto para el nivel consciente, de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales de y entre hombres y mujeres” (Dorr y Sierra, 1997, p. 2). En efecto, el currículum oculto de género se comprende como la imposición sutil e invisible de formas de discriminación sexista, a través del proceso de enseñanza-aprendizaje que promueve discursos basados en valores, supuestos, mitos y creencias que perpetúan las relaciones de poder asimétricas entre hombres y mujeres, y la supremacía de identidades heterosexuales frente a las no heterosexuales, mediante la asignación de roles asociados al sistema sexo-género. Estas prácticas invisibles, se construyen tanto en el proceso mismo de enseñanza, como en las relaciones de poder reproducidas dentro de las instituciones educativas, dadas por el lenguaje verbal y no verbal, los códigos comunicativos, y las interacciones sociales que se desarrollan dentro del contexto formativo (Maceira, 2005).

Al respecto, Graciela Morgade (2001) advierte que si bien, la mayoría de las veces, las y los docentes no expresan una discriminación de género abierta, las diversas formas de realizar la labor pedagógica y los materiales utilizados sí expresan dicha discriminación. Así, existen elementos educativos que perpetúan el sistema sexo-género, a saber:

a) Los textos escolares, donde se puede observar las diferencias simbólicas entre los roles y cualidades asignadas a los hombres (directivo, proveedor, trabajador, espacio público, fortaleza, inteligencia, decisión, voluntad, etc.) y los asignados a las mujeres (madre, esposa, dueña de casa, espacio privado, amor, afecto, debilidad, vanidad, etc.), mediante las imágenes que (con menor o mayor creatividad y atractivo) diseñan las editoriales escolares. Lo mismo sucede cuando se presentan las posibilidades laborales



o profesionales, donde las mujeres realizan tareas de servicio, de asistencia, o asociadas al rol femenino (enfermera, profesora, asistente social, secretaria, modelo publicitaria, etc.), mientras que a los hombres se les muestra realizando tareas consideradas masculinas (médico, ingeniero, director, empresario, político, científico, bombero, etc.). Ciertamente, esta discriminación y exclusión también es extensible a otras categorías sociales (como clase, raza y etnia), y a la conformación familiar, que sigue representándose “nuclear, tradicional y urbana” (Morgade, 2001, p. 56).

b) El lenguaje es otra expresión de dominación, donde la prueba más evidente resulta ser la aceptación sin cuestionamiento del genérico masculino, al menos en el idioma español. Así, aunque el profesorado esté conformado en su mayoría por mujeres, se habla de “profesores” o “maestros”; aunque la mayor cantidad de responsables de los y las alumnas, sean madres y apoderadas, se continúa hablando de “padres y apoderados”; y si se presenta el caso en que la mayoría del estudiantado esté compuesto por niñas o mujeres, el saludo corresponde a un “¡Buenos días chicos!” (Morgade, 2001, p. 57). Este lenguaje reafirma las posiciones sociales determinadas para hombres y mujeres, por lo que los títulos universitarios o técnicos, se escriben en genérico masculino, como por ejemplo en los casos de: médico, abogado, arquitecto o ingeniero. También es común escuchar cargos o títulos en masculino (“presidente”, “juez” o “médico”, entre otras) independiente de si la actividad la ejerce un hombre o una mujer, e incluso las propias mujeres que ostentan dichos títulos o cargos se presentan a sí mismas como “médico”, “abogado”, “presidente”, “músico”, etc. A esto se debe agregar las diferentes connotaciones a ciertas frases como “hombre público” y “mujer pública”, o la significación atribuida a la distinción entre “señora” y “señorita”, entre muchas alusiones más que perpetúan el orden social masculino a través del lenguaje.

c) Las ciencias sociales, lamentablemente, mantienen las jerarquías sexuales que superponen al hombre sobre la mujer, y a las identidades heterosexuales por sobre otras identidades (las cuales, en la mayoría de los casos, simplemente se anulan). En ciencias históricas, por ejemplo, las efemérides locales o mundiales presentan las hazañas, descubrimientos o logros de hombres, ignorando el papel de las mujeres o subordinándolo a un segundo plano. Los valores masculinos (valentía, heroísmo, fuerza física, competencia), también se ensalzan como grandes valores universales, donde es posible dar cuenta cómo prevalece la historia militar y política, la cual enaltece a ejércitos (de hombres) y a presidentes (hombres) como los grandes “padres de la patria” (el concepto habla por sí mismo), mientras que a las mujeres les corresponden los



calificativos de “esposa de”, “hija de”, “hermana de”, etc. (Morgade, 2001, p. 58). En tanto en literatura, se observan las exclusiones del lenguaje abordados en el apartado anterior, y se reconoce el aporte a la literatura universal prácticamente sólo de los hombres, lo mismo en filosofía, donde se omite la contribución de filosofas y pensadoras. A su vez, en asignaturas asociadas a la transmisión de valores y normas de comportamiento (ética, religión, formación ciudadana, educación cívica), se propaga el ideal de familia heterosexual y nuclear (padre, madre, e hijos o hijas), con sus respectivos roles asociados al género (padre proveedor y madre dueña de casa), negando la existencia de familias extensas, monoparentales, mixtas, homo y lesboparentales, o sin hijos e hijas por elección, y arraigando la noción de familia funcional o normal, versus la familia disfuncional o anormal, y por ende incapaces de proporcionar amor, contención y protección. Este ideal es promovido por las construcciones conservadoras con el objetivo de continuar con el orden social dominante, el cual desconoce la realidad actual donde las familias no tradicionales parecen ser mayoritarias.

Pero el patriarcalismo no sólo se reproduce de forma subrepticia. El currículum educativo, entendido básicamente como el programa de contenidos y habilidades a desarrollar en el proceso de formación, contiene importante sesgos machistas (e incluso misóginos), diseñados con el objeto reducir el papel de la mujer a su rol de reproducción del espacio doméstico, y de anular a las identidades no heterosexuales. En este sentido, Mary Kay Thompson (2010), establece una tipología de currículums, el cual también sirve como modelo que, en sus distintas fases, permite comprender las concepciones curriculares en relación al rol de la mujer, y que busca la inserción de perspectivas feministas en los planes de estudio, el cual se puede resumir de la siguiente forma:

a) Male-defined curriculum: O currículum definido por y para el hombre, es aquel donde priman los valores androcéntricos, y por tanto se asume que la experiencia del hombre (generalmente adulto, de clase media-alta y/o alta, heterosexual y blanco) es universal y representativa de la humanidad, por lo que sencillamente se omiten los aportes de las mujeres en las diversas disciplinas, y se niegan, por tanto, las desigualdades sexuales y de género.

b) Contribution curriculum: Entendido como currículum de contribución, sólo reconoce el aporte de algunas mujeres que han contribuido al desarrollo histórico, social, cultural y científico a nivel nacional o mundial, aunque, por supuesto, son grandes excepciones y por ende minoritarias. En este sentido, el rol de la mujer sigue



subordinado a las lógicas de dominación hegemónicas, y se continúa comprendiendo a la mujer como sujeta pasiva.

c) Bifocal curriculum: Este plan de estudios contempla la diferencia de roles desde una mirada bifocal, es decir se establecen categorías analíticas binarias para la inserción de contenidos con perspectiva de género, tales como: masculino-femenino, hombre-mujer, privado-público, entendiendo que existen diferencias entre las concepciones duales identificadas, y que dichas diferencias responden también a experiencias de opresión. Debido a su dualismo, este currículum es incapaz de incluir categorías más complejas evidenciadas por el análisis interseccional, como raza, etnia, clase, distribución geográfica, edad, etc. Otro elemento importante de señalar de este programa, es su tendencia a homogenizar las experiencias y características tanto de hombres como de mujeres.

d) Women's curriculum: En contraposición al currículum androcéntrico, este plan de estudios busca priorizar la mirada femenina sobre los contenidos y habilidades a desarrollar en los programas formativos, aunque esto pueda degenerar en la omisión de la perspectiva masculina en el currículum. Además, ese tipo de plan de estudios reconoce la heterogeneidad de mujeres y sus diversas concepciones y percepciones, lo que posibilita la apertura ante categorías interseccionistas (clase, raza, etnia, sexualidad, nacionalidad, etc.), complejizando el análisis de la realidad social. Asimismo, este currículum valoriza las perspectivas del mundo privado, tradicionalmente asignado a las mujeres, por lo que tiene un sesgo esencialista.

e) Gender-Balanced curriculum: Como lo advierte su nombre, este programa logra equilibrar las perspectivas femeninas y masculinas en sus contenidos. Sus miradas son multidisciplinarias, y tiene la fortaleza de incluir diferentes categorías de opresión, dominación y explotación, que enriquecen el análisis de género. En este sentido, es un enfoque curricular pluralista y multifocal, el cual cuestiona críticamente el conductismo y las prácticas de disciplinamiento normativo, pues es capaz de poner en tela de juicio los criterios ontológicos que definen un deber ser. Así, busca debatir en torno a la deconstrucción de la masculinidad y la feminidad, como sistemas socioculturales impuestos. Esto permite, la comprensión de la humanidad desde una visión más holística y menos segmentada o dualista.

Sin embargo, y como se conoce, el feminismo no es una corriente unívoca ni homogénea, y muchas de ellas profundizan en las críticas que se realizan al modelo educativo, donde el foco no sólo se pone en el currículum (explícito u oculto), ni en las



interacciones dentro del aula, sino también en los propios principios que gobiernan el sistema educativo. De esta forma, estos principios, basados en los fundamentos normativos y éticos considerados universales, también son cuestionados por tendencias feministas que cuestionan su visión eminentemente masculina. Un ejemplo de esto, es la discusión que plantea la psicóloga y filósofa Carol Gilligan, a las concepciones de desarrollo moral propuestas por Lawrence Kohlberg, quien siguiendo la teoría de Piaget sobre el desarrollo cognitivo, realizó un estudio – utilizando una muestra sólo de varones – donde establece seis etapas en el juicio moral “cada una de las cuales indica una expansión significativa del punto de vista moral, desde una concepción egocéntrica a una ética universal, pasando por una de tipo social” (Gilligan, 2006, p. 18). Aplicando los mismos instrumentos desarrollados por Kohlberg, Gilligan observó que las mujeres obtenían puntuaciones bajas en cada una de las pruebas. El psicólogo interpretó esto como “una incapacidad de la mujer para emitir juicios morales superiores, provocada por su emplazamiento en la sociedad, referido al espacio privado-doméstico, donde se desarrollan los temas del cuidado, afecto y responsabilidad”, lo que permitía concluir “que las mujeres se hallaban en una especie de inmadurez moral fruto de su experiencia en el ámbito privado” (Medina-Vicent, 2016, p. 89). Sin embargo, Gilligan (2006, 2013) advirtió que la pretensión de universalidad de su teoría, correspondía más bien a una visión androcéntrica, que suponiendo imparcialidad y neutralidad, sólo atiende a la voz masculina y a sus preceptos morales. Así, la filósofa y psicóloga estadounidense, concluyó que los principios éticos que pretenden ser universales excluyen las experiencias y las percepciones de las mujeres, y de los grupos sociales que no cumplen con los paradigmas masculinos y sus expectativas.

En contraste con la ética de justicia de Kohlberg, y por cierto, de Rawls y Habermas, quienes basan sus reflexiones en sujetos abstractos y no situados, Gilligan (2013) propone una ética contextual para la comprensión de la moral de las mujeres, la cual denomina “ética del cuidado”, y que se fundamenta en los principios de responsabilidad colectiva, interdependencia, empatía, bondad y no violencia, que permite entender a las personas como seres relacionales y comunitarios, y que además, se nutre de la diferencia entre la formación sociocultural de hombres y mujeres, para su interpretación. En efecto, la percepción de lo moralmente correcto de las mujeres es diferente a la de los hombres, producto del propio rol histórico que han debido asumir en el espacio privado asociado precisamente con el cuidado y la responsabilidad hacia el resto y, como afirmarían la psicoanalista Nancy Chodorow en 1984, debido al mismo ejercicio subjetivo de la maternidad.



Estas concepciones, se vinculan con lo que se ha denominado “feminismo de la diferencia” o cultural, el cual resalta, precisamente, la diferencia entre hombres y mujeres como una cuestión esencial a la hora de entender el feminismo, pues es capaz de valorizar las vivencias y percepciones protagonizadas por las mujeres, que habían sido invisibilizadas por la preponderancia de las características que ensalza el régimen patriarcal, como la competencia, la fuerza (que reproduce la “ley del más fuerte” o el darwinismo social), la astucia, el individualismo o la ausencia de empatía, la dominación, la conquista, etc. En este sentido, el feminismo de la diferencia, pretende promover los valores femeninos como principios morales a los que se debe aspirar, y a su vez vindicar las diferencias entre hombre y mujeres, y no su igualdad, pues comprende que la igualdad no es más que una forma de masculinizar a las mujeres, y a lo que se debe apuntar es a la exaltación de dichas diferencias. En esta misma línea, Iris Marion Young (2000), afirma que si bien las personas deben ser libres para realizar su proyecto de vida en tanto individuos, no es posible creer que se les pueda disociar de su adscripción a grupos sociales específicos, sean estos asociados al sexo, al género, a la raza-etnia, o a la clase (p. 83-84), por lo que el ideal del individuo sin contexto, abstracto y universal no tiene cabida en la realidad, lo que implica que se deben impulsar políticas de y desde la diferencia, pues de lo contrario se anula el pluralismo y la heterogeneidad.

Sin embargo, estas percepciones no han estado exentas de críticas. Las llamadas “feministas de la igualdad”, han cuestionado la exaltación del esencialismo de estas corrientes, que en el fondo terminan naturalizando características femeninas que han sido construidas por el mismo patriarcado, por lo que se parece más a los postulados de la misoginia romántica que idealiza el rol heterodesignado de la mujer por su cualidad de madre y esposa. Por otra parte, suponer que debido a su socialización las mujeres son “más buenas” que los hombres, es equivalente a las interpretaciones esencialistas que afirmaban que el proletariado es moralmente superior a la burguesía, o que la “raza negra” es *per se* superior a la “raza blanca”. Desde esta mirada, la crítica de Celia Amorós (2001) es crucial, pues manifiesta que si bien los pretendidos valores del pensamiento ilustrado han sido claramente excluyentes con las mujeres (y con otros grupos sociales), esto no implica que el feminismo deba renunciar a la búsqueda de la igualdad en tanto derechos, ni que deba renunciar a la búsqueda de la inclusión en la universalidad, y más aún a la apropiación de la misma:

No tenemos opción ante el hecho de que los varones son los detentadores de la universalidad en cuanto sujetos de la vida social y sujetos dominantes, que, por lo tanto, definen los valores dominantes. Como decía Marx, los valores dominantes de una sociedad son los valores de la



clase dominante. Los valores patriarcales, pues, son los valores tal como los instauró el paradigma del dominador, y la única manera de universalizar es apropiarse de la definición misma de universalización que hace el sujeto que se autoconstituye en sujeto universal, y por lo tanto fija, pone el listón, la norma de la universalidad. Por lo tanto, apropiémonos de su norma y universalicemos. (Amorós, 2001, p. 57)

Desde una posición política diferente, Martha Nussbaum (1999) establece que las diferencias de género son construcciones sociales, por lo que no se puede asociar a la mujer o al hombre a dichas categorías como si se tratasen de diferencias ontológicas. Aunque, también advierte la importancia de ciertos atributos como la compasión o el amor en la configuración ética de la sociedad, y de la justicia, por cierto, liberal.

Nancy Fraser (2009) en tanto, critica el feminismo de la segunda ola, pues si bien aspiró a la superación estructural de la sociedad patriarcal, bajo las consignas de *antieconomicismo*, *antiestatismo* y *antiimperialismo*, en la práctica terminó aceptando el discurso neoliberal que promueve la exacerbación de las identidades individuales, que favorecen las políticas de reconocimiento en detrimento de las políticas de redistribución, vale decir, que impiden criticar los marcos estructurales del propio capitalismo.

Es importante señalar, que si bien la discusión en torno a las corrientes feministas es mucho más compleja y extensa que lo esbozado recientemente, por motivos de espacio resulta imposible continuar profundizado en las discusiones y aportes teóricos del feminismo a este debate. Sin embargo, concordamos con Chantal Mouffe (1993) cuando advierte que el “falso dilema” entre la igualdad y la diferencia, no permite poner en relieve las preguntas centrales en torno a las categorías de análisis que posibilitan la comprensión de la subordinación en las relaciones sociales. Según la politóloga, la lucha por la igualdad de las mujeres “no debe ser entendida como una lucha por la realización de la igualdad para un definible grupo empírico con una esencia y una identidad comunes”, es decir las mujeres, “sino más bien como una lucha en contra de las múltiples formas en que la categoría “mujer” se construye como subordinación” (Mouffe, 1993, p. 21).

Es así, como en la discusión en torno a la educación y a los modelos de enseñanza, es preciso analizar y reflexionar en torno a los patrones que reproducen la subordinación y la dominación de las mujeres, pero también considerando a los grupos subalternos excluidos por el discurso hegemónico. Esto implica, tanto reconocer las diferencias y desmitificar la neutralidad universalista, pero sin rehusar a la búsqueda de la igualdad y



de la democracia radical. Pero, ¿de qué forma es posible avanzar en una educación no sexista considerando las particularidades del sistema educativo chileno, relatadas inicialmente?

En primer lugar, el currículum es un elemento central en educación “dado que es uno de los espacios donde se juegan las definiciones sobre el tipo de ser humano y de sociedad que se quiere construir, desde la función reproductiva de la educación” (Jara y Quintana, 2016, p. 24). Como revisamos en el abordaje teórico, el currículum, tanto explícito como oculto, suele reproducir las diferencias asociadas a los roles asignados por género. En nuestro país, su determinación está asociado a organismos técnicos, alejados de la discusión social sobre los sentidos de la educación. El hecho de que las actorías sociales involucradas directamente en el sistema educativo – profesionales, estamentos administrativos de la educación, y estudiantado – estén ausentes, responde a una lógica de apolitización en donde son los cuerpos técnicos quienes establece lo que es mejor para la sociedad. Así, la definición de objetivos, de aprendizaje y habilidades, responde a la idea de la educación como formación para el ámbito laboral siguiendo la teoría del capital humano, más que para el desarrollo de una ciudadanía crítica, pensante y activa. En este sentido, al revisar las bases curriculares para la enseñanza tanto Parvularia, Básica y Media, no existe una orientación definida hacia la igualdad de derechos de los sexos, ni hacia el respeto y valoración por las identidades no heterosexuales⁶. Si bien tempranamente los gobiernos de la Concertación se hicieron cargo de la inclusión de la perspectiva género en las políticas públicas, las reduce a cuestiones ligadas a la paridad y a la promoción de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres (Miranda y Jara, 2017), así en el currículum se observa distinciones en la nomenclatura del masculino genérico, pero cuyo alcance es limitado, sin una profundización de dicha perspectiva tendiente a superarla. En efecto, Alejandra Castillo (2012) manifiesta que el concepto de inclusión universal en Chile se relacionan con la idea de un “republicanismo estatal”, que si bien busca la libertad y la igualdad de oportunidades, lo hace desde las perspectivas masculinas, que implican la incorporación de las mujeres en tanto madres, protectoras y cercanas, figuraciones que serían naturalizadas por las propias mujeres⁷.

Además, el cuerpo de conocimiento es planteado como un objetivo práctico, medido en pruebas estandarizadas que determinan el financiamiento e incluso el ingreso a la universidad y no como “construcciones sociales susceptibles de ser puestos en cuestión” (Rodríguez, 2017, p. 54), por lo que los saberes al ser construcciones



humanas, también son sexuados, promoviendo la reproducción de roles. Asimismo, las pruebas estandarizadas parten de la base de que las capacidades como las competencias son neutras, poniendo en desventaja a las mujeres, por lo que aunque las estudiantes gocen de un mayor rendimiento y mejores calificaciones en la vida escolar, suelen obtener un menor puntaje en los resultados de las pruebas estandarizadas (especialmente cuando se penalizan las elecciones erróneas), lo que se relaciona con los niveles de confianza y la aversión al riesgo⁸.

Por otro lado, el currículum tiene directa relación con la producción de los textos escolares, los que tienden a naturalizar los roles por sexo tradicionales “la división sexual del trabajo y la vinculación de mujeres y niñas principalmente con lo emocional, la pasividad o la actitud de servicio casi de forma exclusiva” (Covacevich y Quintela, 2014, p. 3-4). Se debe señalar que, por supuesto, esta diferencia no es vindicada como una construcción ética, sino como un rol de subordinación en el espacio doméstico, que debe ser aprendido por las mujeres.

Además, la flexibilidad curricular permite que cada unidad educativa genere sus propios planes y programas, lo que deja al arbitrio de los diversos intereses de la oferta educativa las cuestiones ligadas a la valoración por la igualdad entre sexos e identidades no heterosexuales. El mejor ejemplo de lo anterior, es la educación sexual, en donde en las instituciones privadas y privadas-subvencionadas pertenecientes a órdenes religiosas o grupos conservadores, así como a los municipios cuyas alcaldías están en manos de sectores conservadores, han determinado no solo la orientación de dicha educación, relevando el rol ante todo reproductor de las mujeres, sino que tienen la posibilidad de adecuar según sus intereses los escasos conocimientos de educación sexual presentes en el currículum.

Con lo anterior, desde su origen técnico centrado en la formación de capital humano, en un mercado que responde a intereses particulares, el currículum tanto explícito como implícito, atenta contra la deconstrucción de los tradicionales roles asociados por sexo, y contra el reconocimiento de las identidades no heterosexuales. De esta forma, mientras el currículum no responda a las aspiraciones sociales sobre los sentidos de la educación, que emane luego de una discusión democrática sobre para qué educamos o qué personas queremos formar, entre otras, seguirá siendo un mero reproductor de las desigualdades en general (clase, raza, edad) y dadas por sexo y género en particular.



Un segundo aspecto a relevar es la educación terciaria, en la que producto de las políticas educativas, ha aumentado tanto en acceso y cobertura en los últimos años, “llegando en 2016 a una cobertura neta de 43,8% para las mujeres, y 37,5% para los hombres” (MINEDUC, 2016, p. 1) lo que implica que más mujeres están asistiendo a cursos superiores. Esto no resulta sorprendente si se considera el requisito de “excelencia” que se le solicita a las mujeres, quienes constantemente deben acreditarse capaces para acceder y participar en la vida pública (en el trabajo, en la política, etc.). Al respecto, Alejandra Castillo (2016) nos recuerda cómo las mujeres debieron formarse y capacitarse para demandar igual representación. Para la participación política, “los criterios para definir “la idea de excelencia” serán, en primer lugar, formación personal (estudios, postgrados, idiomas, etc.) y, en segundo lugar, la trayectoria política” (p. 77). La filósofa señala que el “reconocimiento político fallido” obstruye la participación, pues se comienza siempre desde cero, “siempre deben comenzar por demostrar que las mujeres son capaces” (p. 78)

Como se mencionó, si bien las mujeres tienen una mayor inserción en educación superior, la elección de las carreras se asocia mayoritariamente a los servicios, alcanzando por ejemplo el 72% en carreras de educación (lo que continúa con la feminización de la profesión docente) y un 69% en carreras asociadas a la salud (fuera de la medicina). En educación técnico profesional se mantiene esta tendencia, lo que contrasta con las áreas de tecnología, en donde no superan el 20%. Lo anterior da cuenta de lo que revisamos en el apartado teórico, las mujeres acceden a la educación superior, a carreras de servicio. Es decir, se observa una jerarquía de saberes (Morgade, 2001), la cual además se vincula con el desprestigio de las disciplinas consideradas femeninas, cuyas evidencias las encontramos tanto en la retribución salarial como en la percepción social de estatus, que presentan las profesiones eminentemente femeninas.

Ahora bien, ¿cómo incentivar a que las mujeres se desarrollen en todas las áreas del conocimiento? Para ello se requiere de una política de acceso que dé cuenta de las diferencias estructurales de reproducción de roles generadas en la educación escolar, tales como el iniciado en el proceso de admisión 2014 en la Universidad de Chile, por la facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas “Programa de Ingreso Paritario de Equidad de Género”, logrando aumentar hacia el 2018 en un 70% la participación de las mujeres en comparación al 2013 (Fernández, 2018). De forma similar, pero en sentido inverso, el proyecto desarrollado por la Facultad de Ciencias Sociales, para incentivar la participación de varones en la carrera de Trabajo Social. Los programas de ingresos



paritarios, son un comienzo para eliminar las brechas de género, sin embargo, si los fines de las instituciones educativas son los de mercado, es decir, solamente captar a la mayor cantidad de alumnado posible, no habrán incentivos para realizarlos y por el contrario, el incentivo será la reproducción de roles y continuar con las carreras feminizadas asociadas a los servicios, sobre todo tomando en cuenta la tendencia de que más mujeres están ingresando a la educación terciaria. Por otro lado, dentro de la misma formación que entregan las instituciones, si el sentido es principalmente la de formar competencias laborales, se continuará con la reproducción de roles. En otras palabras, cuando el sentido de la educación es la formación de contingentes de trabajadores, los vínculos entre poder y saber continuarán en manos masculinas. Lo anterior resulta obvio si analizamos las carreras de pedagogía, en donde existen mediciones para constatar las “competencias docentes” – que evidencian la calidad de la enseñanza de las instituciones de egreso de las y los estudiantes –, dichas competencias se refieren a conocimientos tecnificados de las especialidades, lo que tiende a reproducir el currículum, que como ya vimos, reproduce, a su vez, los roles asociados al sistema sexo-género.

Para concluir, debemos señalar que las dificultades que presenta el sistema educativo chileno en cuanto a las prácticas sexistas, no son posibles de resolver mediante reformas, aunque puedan tender a la igualdad o a la incorporación de elementos diferenciadores que promuevan la inclusión de los grupos excluidos, si no se toman en consideración los fundamentos de la educación mercantil asentadas por los principios del neoliberalismo subsidiario. En este sentido, concordamos con Fraser, cuando establece que las políticas de reconocimiento deben ir acompañadas de políticas de redistribución que permitan disputar las fronteras del orden social de explotación, dominación y opresión.

Notas

¹ Estas ideas están plasmadas en El Ladrillo, el plan que dictó las pautas de las políticas económicas seguidas durante el proceso de reformas. Así, en el capítulo sobre la educación, plantea que "El factor humano, sin duda el recurso productivo más importante de cualquier país, progresa en calidad a través, fundamentalmente, de los procesos educacionales" (CEP, 1992, p. 46). Incluso afirma que el mayor problema de la desigualdad de ingresos y la pobreza, es generada por la mala distribución del capital humano, toda vez que aumentando los años de escolaridad y preparación, aumentan los salarios. De esta forma, aseguran que la política educacional debe estar encaminada



a garantizar la igualdad de oportunidades a todos los ciudadanos de modo que cada cual pueda desarrollar al máximo su potencial humano, dado que la inteligencia, talento y creatividad no se distribuyen según el ingreso económico, pero si las oportunidades para su desarrollo (CEP, 1992, p.142-145)

² Con hacienda o modo hacendal de dominación, hacemos referencia a unos de los rasgos característicos de las élites conservadoras. En tanto soporte material, la hacienda fue el espacio en que las oligarquías afianzaron su poder familiar y clientelar, con una amplia base de servidores bajo la autoridad masculina, protectora y opresora, ejercida por el hacendado (Medina, 2017, p. 34). Dicha autoridad demarcó las relaciones sociales en su interior “Desde el mayor de sus hijos al último de sus esclavos” (Céspedes, como se cita en Medina, 2017, p. 34). El modelo hacendal de dominación permeará a las élites latinoamericanas impregnándoles un carácter conservador y autoritario en tanto cúspide de la estructura social, mientras que en su constitución interna primarán las relaciones de parentesco y amistad. Dicho modelo fue central en la conformación de los Estados en el siglo XIX en la región, caracterizados como mayoritariamente oligárquicos, autoritarios, restrictivos y excluyentes en las ampliaciones democráticas, conducidos por élites agrarias conservadoras, tradicionalistas, católicas en el plano moral, aunque liberales en los aspectos económicos. De hecho, el evidente conflicto que emerge dada la contradicción de ambas posturas, será uno de los focos de las disputas intestinas que las élites resolverán, con más o menos éxito, durante el siglo XIX.

³ Para un análisis más profundo sobre este proceso de reformas, en educación escolar ver más en Jara y Guajardo 2018, y en educación superior ver Sanhueza y Carvallo, 2018

⁴ En un principio atada a la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) que fue promulgada un día antes de terminar la dictadura militar. Sin embargo, en 2009 se reafirmarían dichos principios en la Ley General de Educación (LGE), que fue la respuesta institucional al movimiento de los secundarios de 2006 (la Revolución Pingüina). La LGE no presentó cambios sustantivos en lo ya señalado, continuando con el mismo régimen en la administración de las escuelas y el carácter subsidiario del Estado en educación.

⁵ Que con la LOCE era aprobado por el Consejo Superior de Educación y con la LGE por el Consejo Nacional de Educación, quien es su sucesor legal. Este es un organismo técnico, de cuyos 10 miembros, 7 son nombrados por la Presidencia de la República, 1



por el Consejo de Rectores de Chile, 1 por las Universidades Privadas Autónomas Acreditadas y el último por los Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales.

⁶ Un ejemplo de lo anterior, es el Objetivo de Aprendizaje 4, de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para Sexto Básico, el cual es “Investigar sobre algunos aspectos culturales del siglo XIX, como los avances en educación y la fundación de instituciones, el aporte de intelectuales y científicos nacionales (por ejemplo, Diego Barros Arana, Benjamín Vicuña Mackenna, José Victorino Lastarria) y extranjeros (por ejemplo, Andrés Bello, Claudio Gay, Charles Darwin y María Graham), las primeras mujeres en obtener títulos universitarios y el impacto en la sociedad de la llegada del ferrocarril y de otros avances tecnológicos, entre otros” (MINEDUC, 2012, p. 216)

⁷ De acuerdo con Castillo (2012), el ejemplo más claro de esto lo encontramos en la ex Presidenta Michelle Bachelet, quien representaba los rasgos de la figura materna con todas sus adjetivaciones (cercanía, emocionalidad, protección, etc.)

⁸ Al respecto, es importante revisar un interesante estudio experimental sobre las diferencias de género en el SAT: Baldiga, K. (2014). Gender Differences in Willingness to Guess. En: *Management Science*, 60(2), Pp. 434-448.

Referencias Bibliográficas

Álamo, C. (7 de junio de 2018). Sofía Brito, denunciante de abusos en Derecho UCh: «La educación no sexista es una profundización de las demandas de 2011». Desde Zero. Santiago. Recuperado el 12 de 12 de 2018, de <http://www.radiozero.cl/podcasts/desde-zero-sofia-brito/>

Amorós, C. (2001). *Feminismo: Igualdad y diferencia*. México D.F., México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Atria, F. (2012). *La mala educación. Ideas que inspiraron el movimiento estudiantil en Chile*. Santiago, Chile: Editorial Catalonia

Baldiga, K. (2014). Gender Differences in Willingness to Guess. En: *Management Science*, 60(2), Pp. 434-448.

Bowles S., Gintis H. (2014) El problema de la teoría del capital humano: una crítica marxista. *Revista de economía crítica* (18), Pp. 220 – 228

Castillo, A. (2012). Entrevista. *Observatorio Cultural, Consejo Nacional de la Cultura y las Artes*. Gobierno de Chile, mayo 2012.

Castillo, A. (2016). *Disensos feministas*. Santiago, Chile: Palinodia



CEP (1992). *El Ladrillo: Bases de la Política Económica del Gobierno Militar Chileno*. Santiago, Chile: CEP.

Covacevich, C., y Quintela, G. (2014) *Desigualdad de género, el currículum oculto en textos escolares chilenos*. Santiago, Chile: Banco Interamericano de Desarrollo.

Dorr, A., y Sierra, G. (1997) El currículum oculto de género. Recuperado el 1 de 12 de 2018, de http://americalatinagenera.org/newsite/images/curriculum_oculto_genero_copy.pdf

Fernández, M. (29 de enero de 2018). Récord histórico de alumnas matriculadas en Ingeniería Civil en la U. de Chile. El Definido. Recuperado el 31 de 12 de 2018, de <https://www.eldefinido.cl/actualidad/pais/9596/Record-historico-de-alumnas-matriculadas-en-Ingenieria-Civil-en-la-U-de-Chile/>

Fraser, N. (2009). El feminismo, el capitalismo y la astucia de la historia. En: *New Left Review* (56), Pp. 87-104.

Garretón, M. (2012). *Neoliberalismo corregido y progresismo limitado: los gobiernos de la concertación en Chile, 1990-2010*. Santiago, Chile: CLACSO.

Gaudichaud, F. (2016). La vía chilena al Neoliberalismo. Miradas cruzadas sobre un país laboratorio. *Revista Divergencia* (6), Pp. 13-28

Gilligan, C. (2006). Con otra voz: Las concepciones femeninas del yo y la moralidad. En: López de la Vieja, T., Barrios, O., Figueruelo, A., Velayos, C., y Carbajo, J. (Eds.) *Bioética y feminismo. Estudios multidisciplinares de género*. Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca.

Gilligan, C. (2013). El daño moral y la ética del cuidado. En: *Cuadernos de la Fundación Víctor Grífols i Lucas. La ética del cuidado* (30), Pp. 10-38.

Jackson, P. (1968). *Life in Classrooms*. Nueva York, Estados Unidos: Holt, Rinehart and Winston.

Jara, C., y Quintana, J. (2016) El currículum escolar chileno: la discusión ausente de la Reforma Educacional. *Cuadernos de Coyuntura* (14), Pp. 22-30.

Jara, C., y Guajardo, F (2018) Educación escolar: cultivando vidas en el mercado educativo. En: Orellana, V. (Ed.) *Entre el mercado gratuito y la educación pública. Dilemas de la educación chilena actual*. Santiago, Chile: LOM

Maceira, L. (2005). Investigación del currículum oculto en la educación superior: Alternativa para superar el sexismo en la escuela. *La Ventana* (21), Pp. 187-227.



- Medina, J. (1967). *Aspectos sociales del desarrollo económico*. Santiago, Chile: CEPAL.
- Medina-Vicent, M. (2016). La ética del cuidado y Carol Gilligan: una crítica a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg para la definición de un nivel moral postconvencional contextualista. *Daimon Revista Internacional de Filosofía* (67), Pp. 83-98.
- MINEDUC (2012). *Bases Curriculares Educación Básica*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- MINEDUC (2016). *Análisis de brechas de género en la educación superior chilena. Datos 2015*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Miranda, C. y Jara, C. (2017) Ni biombios ni patriarcado en las aulas: Reflexiones sobre la educación de las mujeres en Chile. *Cuadernos de Coyuntura* (19), Pp. 16-21.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Mouffe, C. (1993). Feminismo, ciudadanía política y democracia radical. *Debate Feminista*, 7, Pp. 3-22
- Nussbaum, M. (1999). *Sex and social justice*. Nueva York, Estados Unidos: Oxford University Press.
- Rodríguez, C (2017) Mercantilización de la educación y feminismo. *Atlánticas – Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), Pp. 32-59
- Ruiz, C. (1992). El conservantismo como ideología. Corporativismo y neo-liberalismo en las revistas teóricas de la derecha. En: Cristi, R., y Ruiz, C. *El pensamiento conservador en Chile. Seis Ensayos*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Sanhueza, J., y Carvallo, F (2018) Conflictos y transformaciones en la educación superior chilena. En: Orellana, V. (Ed.) *Entre el mercado gratuito y la educación pública. Dilemas de la educación chilena actual*. Santiago, Chile: LOM
- Thompson, M. K. (2010). Classrooms for diversity: Rethinking curriculum and pedagogy. En: Banks, J. y McGee Banks, C. (Eds.) *Multicultural education. Issues and perspectives*. Seventh Edition. Nueva York, Estados Unidos: John Wiley & Sons.
- Toro, J. (2016). La encrucijada de la Reforma a la Educación Superior y la cuestión constitucional. *Cuadernos de Coyuntura* (12), Pp. 23-31
- Young, I. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.



Perspectivas y representaciones de docentes y directivos sobre el enfoque de género en Educación Sexual Integral. Potencias y tensiones

Maricel Eiriz
Gabriela Moreyra
Verónica Cruz

Resumen

El presente es un avance de un proyecto de investigación en curso, que se propone como objetivo reconstruir las perspectivas de lxs actores institucionales del ámbito educativo y de la gestión educativa provincial, con relación al enfoque de géneros, en el marco de la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI Ley N° 26.150), en la Educación Primaria de la ciudad de Ushuaia, Provincia de Tierra del Fuego (2014-2018). Se analizan en este trabajo, como parte una investigación más amplia, particularmente, cuáles son y cómo se han construido las percepciones y representaciones sobre qué es la E.S.I. con perspectiva de géneros para docentes y directivxs de escuelas.

Asimismo, se indaga cómo son percibidas las tensiones del contexto social-institucional en que se desarrollan estos abordajes y de qué manera consideran que inciden en sus posicionamientos y prácticas. La metodología es cualitativa, de carácter exploratorio-descriptivo.

La hipótesis es que la perspectiva de géneros con base científica, a pesar de la vigencia de la Ley, no se refleja en prácticas y discursos educativos y que en las representaciones docentes inciden discursos familiares, de organizaciones religiosas y medios de comunicación que mencionan la ESI con perspectiva de géneros, peyorativamente, como "ideología de género". Problematizan esta cuestión y son tomadxs como referentes teóricos Butler, Segato, Barrancos y Morgade entre otrxs. Esta última, menciona la "perspectiva de géneros", en plural, considerando la diversidad de géneros, un enfoque teórico en construcción que requiere la deconstrucción del paradigma binario de géneros y heteronormatividad. Pensamos así, las instituciones como productoras de subjetividad de las infancias de época.

Palabras clave: Educación Primaria, perspectiva de géneros, educación Sexual Integral, percepciones docentes



I. Introducción

La vertiginosidad de los cambios y problematizaciones de las diversas modalidades de violencias hacia minorías asociadas a géneros, y, paralelamente el surgimiento de organizaciones que visibilizan la vulneración de sus derechos generan debates sociales y revisiones permanentes en los modos de nombrar, de intervenir, de ejercer derechos ciudadanos. Este escenario atraviesa el campo educativo y lxs referentes teóricos que se incluyen en dichos debates revisan y aportan nuevas reflexiones que intentan enriquecer las intervenciones institucionales.

El Sistema Educativo se ha caracterizado por, al decir de Pechín, producir “modos de transmisión del sistema hegemónico de categorización sexo-genérica” (Pechín, 2018). Pareciera, sostiene el mismo autor, que se ha forjado un pacto pedagógico global que sostiene la correspondencia entre sistema genital y rol de género. Ese pacto posee, o al menos parece tener, una vigencia inusitada.

En este sentido, Judith Butler introduce el concepto de “precariedad” refiriéndose a “esa condición políticamente inducida en la que ciertas poblaciones adolecen de falta de redes de apoyo sociales y económicas y están diferencialmente más expuestas a los daños, la violencia y la muerte” (Butler, 2010). Consideramos que es la institución escolar a través de sus políticas la que tiene la potencia subjetivar a través de otros modos de intervenir, de generar condiciones para el respeto y reconocimiento de los derechos, para que las vidas no sean precarizadas desde el inicio.

En los últimos años el movimiento por los derechos de las disidencias sexo-genéricas, ha impulsado la discusión de estas temáticas en la sociedad, generando un contexto de desnaturalización de la vulneración de derechos, a partir de lo cual en la Argentina se promovieron legislaciones que, a través de debates y luchas pero también resistencias, fueron sancionadas. En el año 2006, la Ley que aprueba el Programa de Educación Sexual Integral (en adelante ESI) y posteriormente en el año 2012, la Ley de Identidad de género, la Ley de Matrimonio Igualitario, entre otras, posibilitaron la problematización político-pedagógica de ciertas prácticas arraigadas en el sentido común docente. ¿Cómo enseñamos a “encajar” en estos dos tipos ideales de ser: niños y niñas? y ¿qué posicionamiento se toma ante quienes se autoperciben diferente al sexo asignado al nacer? ¿Cómo poner en cuestión la heteronomía en la escuela? Estos avances legislativos fueron condición necesaria pero no suficiente para provocar las transformaciones sociales, culturales, subjetivas y pedagógicas que se requieren para hacerlas efectivas. Aún subsisten resistencias por parte de los cuerpos docentes,



directivos y familias. Estas últimas que se arrojan, desde un paradigma tutelar la exclusividad a la hora de educar a sus hijos en materia de la educación sexual, sin tener presente que estos son sujetos de derecho, parte de un colectivo social (y ya no objetos de tutela).

Por lo tanto, el interrogante central que se planteó para esta etapa de inicio de la investigación es:

- *¿Cómo es percibido por equipos docentes y directivos el contexto institucional-social, en que se desarrollan los abordajes con perspectiva de géneros, en relación a la ESI, en el marco de la implementación de la Ley N° 26.150, en el tercer ciclo de Escuelas Primarias de Tierra del Fuego, AelIAS, entre 2014 y 2018?*

En este avance de la investigación tomamos como objetivo general, problematizar el contexto institucional-social en que se desarrollan los abordajes con perspectiva de géneros, en relación a la ESI, en el marco de la implementación de la Ley entre los años 2014-2018 en escuelas públicas de la ciudad de Ushuaia, Provincia de Tierra del Fuego; y como específicos, por un lado, reconstruir las perspectivas y representaciones de equipos directivos y docentes, acerca de la mirada de géneros en la implementación de la ESI; y por el otro, desentramar y explicitar las complementariedades, los conflictos y/o las tensiones/resistencias, que, desde las perspectivas de docentes y equipos directivos, se plantean en (entre): escuelas, ámbitos públicos institucionales, medios locales de comunicación, familias, organizaciones y movimientos sociales, en relación a la ESI con perspectiva de géneros, (implementación de la Ley N° 26.150/12). Los mismos orientaron el trabajo de campo.

II. Marco teórico/marco conceptual

Esta indagación que se plantea conocer cuáles son las percepciones acerca de la ESI, desde la perspectiva de diversidad de géneros nos posibilita pensar cómo éstas van contribuyendo a configurar los imaginarios sociales que sostienen las instituciones educativas, cómo se encarnan en los discursos de quienes las transitan, e instituyen una sociedad en un momento histórico político como el actual. En este sentido, Castoriadis nos permite interrogarnos acerca de cómo va instituyendo una sociedad. En el marco de nuestra investigación, nos preguntamos cómo un paradigma de derechos va tensionando con el tutelar en los discursos y prácticas escolares, de qué manera legislaciones que atañen a la intimidad de vida sexual de los sujetos pueden instituirse



como norma en las instituciones y qué resistencias y agenciamientos se van generando. El proceso de generar condiciones de posibilidad para que un nuevo paradigma de derechos pueda instituirse posibilitaría que otra sensibilidad se instale al interior de las escuelas, en la que no se desconozca al otro y no se lo coloque en el lugar de objeto. A través de la sanción de las legislaciones que mencionáramos, se dio inicio a un complejo **proceso** de implementación de políticas públicas.

La ESI como política pública educativa interpela a quienes la deben implementar poniendo en cuestión valores sostenidos de manera inconsciente y conmueve las más íntimas experiencias infantiles familiares en las que se configuraron ideales personales y a la vez sociales, en un determinado momento histórico- político singular.

Las legislaciones y las normas son sostenidas por imaginarios sociales respecto a cómo funcionan y cómo deben funcionar las relaciones sociales. Son acuerdos instituyentes que se sancionaron e interpelan les adultes que habitan las instituciones.

Fueron las condiciones de posibilidad sociales, políticas, económicas, familiares las que generaron la trama social a través de la cual podemos descubrir los múltiples instituyentes modos -contradictorios algunos- de subjetivación de una época.

Pensamos así, la institución como productora de subjetividad de las infancias, en la fase actual de una última versión del neoliberalismo que orienta el desarrollo del capitalismo. Las infancias transitan las escuelas en momentos de transformaciones sociales, comunicacionales, tecnológicas, y por lo tanto subjetivas. Entendemos las instituciones en general, y a las escuelas en particular, como productoras de subjetividades, permitiendo a los sujetos a través de la socialización, conocer en qué medida se puede ser socialmente sancionadx y excluidx o cumplir con los ideales de la época...

Castoriadis se interroga en Los dominios del hombre (Castoriadis, 1986)

¿Cuál es la parte de nuestro pensamiento y de todos los modos de ver las cosas y hacer las cosas que no está condicionada o determinada en un grado decisivo por la estructura y las significaciones de nuestra lengua materna, por la organización del mundo que esa lengua expresa, por nuestro primer ambiente familiar, por la escuela, por todos esos “haz esto” y “no hagas esto” que nos han acosado constantemente, por los amigos, por las opiniones que circulan, por las maneras de hacer que nos imponen los artefactos innumerables en medio de los cuales estamos inmersos, etc.?



Entre el año 2008 y 2015, en nuestro país, a través de la sanción de legislaciones¹ que protegen los derechos de sectores de la población más vulnerada en materia de géneros, se visibilizó a sujetos con derechos vulnerados y los padecimientos que atraviesan en las instituciones.

En este sentido, intentamos a través esta investigación sobre percepciones y representaciones acerca de la perspectiva de géneros en la implementación de la ESI, interrogar sobre sus preocupaciones, los obstáculos e incomodidades, posibilidades y habilitaciones de escucha que se despliegan en los encuentros escolares. Esto nos permite, además, a través de estas manifestaciones sobre cómo perciben las relaciones con las familias, **cuerpos** directivos y estudiantes, acercarnos a cuáles son estos imaginarios sobre qué es ser mujer, ser varón, qué se espera de las infancias, cómo es ser un buen padre o madre, un buen docente, qué es la sexualidad y el género, qué es ser anormal, qué función cumple la escuela y quién o quiénes tienen derechos sobre los cuerpos de los niños. Y si en las instituciones que construyen, es posible sobrevivir social y psíquicamente sin identificarse con “eso” con que el otro nombra o asigna al subjetivar y habilita a autoperibirse de manera diferente.

La escuela como dispositivo social subjetivante, que reproduce y transmite los valores de su época también tiene una potencia instituyente, que puede poner en juego una política de escucha y visibilizar otros modos de autoperibirse que instituyan existencias posibles de niños y adolescentes. En estos espacios cotidianos educativos se ponen en tensión los instituyentes y los instituidos, entre lo legal, lo íntimo, lo privado y los derechos, que se encarnan en prácticas y discursos filtrándose violencias y afectos que modulan a los sujetos, diría M. Foucault (Foucault, 1978), en las relaciones microfísicas de poder.

Es en esos espacios que se construyen los modos de subjetivación, a través de la selección u omisión de contenidos a ser enseñados y en cómo se transmiten en el aula, qué juegos se favorecen, qué cuerpos y movimientos se habilitan y cuáles se sancionan, en cómo se interviene en las disputas entre niños, qué violencias se naturalizan y cuáles se sancionan, qué se valora como propio de un género y qué escenas escolares preocupan para convocar a las familias. En definitiva, tenemos que pensar en la escuela como uno de los espacios en los que se concretiza la lucha curricular, donde el **currículum oculto**, es decir aquello que se enseña sin ser dicho, y el **nulo**, lo que decidimos no enseñar muchas veces por la incomodidad que genera, juegan un papel determinante en la subjetivación de las infancias.



III. Metodología

Se trata de un estudio cualitativo, de carácter exploratorio-descriptivo. Siguiendo a Taylor y Bogdan se puede afirmar que “la metodología cualitativa se refiere, en su más amplio sentido, a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1986). Para alcanzar los objetivos propuestos en este avance se realizaron entrevistas en profundidad y semi estructuradas (individuales y grupales) a docentes y directivos de distintas instituciones de la ciudad de Ushuaia. se prevé construir un corpus sistemático de datos a partir de la información relevada, lo que permitirá definir los estados de situación de los desarrollos de abordajes de géneros, en relación a la ESI, problematizando el contexto institucional-social, en que se desarrollan. La muestra para el estudio está integrada por 5 escuelas de Ushuaia, seleccionadas según criterios de ubicación espacial, características de su población, trayectoria. Se tratará de una muestra de tipo teórica – intencionada-, al igual que la de lxs informantes clave, tanto de las escuelas como del contexto institucional-social.

La agenda teórica que orienta este proyecto aporta el supuesto del cual se parte: no es suficiente para la inclusión de un abordaje de géneros en la ESI, sólo una política educativa que prescriba la obligatoriedad de su implementación; tampoco es suficiente que la perspectiva de géneros esté presente en los documentos oficiales de la gestión educativa. Se suscribe al presupuesto teórico de la necesidad de una lucha cultural-educativa con políticas estatales transversales, generadoras de nuevos marcos interpretativos de la sexualidad y contributivos a la construcción libre de subjetividades. El uso de herramientas cualitativas implica actuar sobre contextos reales, buscando captar el sentido de la acción de lxs participantes. Esto permite la ubicación de lxs agentes dentro de su propio contexto, y una interpretación del mismo mucho más exhaustiva. La adscripción a perspectivas teórico metodológicas cualitativas permitirá identificar y describir los sentidos de lxs distintxs agentes, los significados construidos en sus interacciones, las representaciones sobre las modalidades concretas de desarrollo de perspectiva de géneros en la gestión de la ESI.

La investigación se estructura y organiza, luego de la definición de los objetivos específicos, a partir de una matriz de relevamiento que permitirá la recolección de información precisa, necesaria para el cumplimiento de los objetivos de investigación.



IV. Análisis y discusión de datos

A lo largo de este recorrido de investigación, analizamos las percepciones a través de las siguientes dimensiones: subjetiva, pedagógico curricular, institucional social, e histórico político.

Entrando puntualmente al trabajo de campo que se ha iniciado a través de entrevistas a docentes y equipos directivos, elegimos para comenzar el hecho de que al interrogar sobre la enseñanza de la ESI se reitera en sus discursos el “miedo a los padres²”. A pesar de que en todos los relatos de cómo trabajan en el aula reconocen que sólo “son uno o dos padres” los que se quejan o cuestionan la ESI al momento de comunicarles, y que en todos los casos relatados estos “padres” ceden en su resistencia ante la convocatoria a conversar sobre el tema, la preocupación insiste en ocupar un tiempo importante en la entrevista, en la que aclaran que:

Las docentes manifiestan que saben que la ESI es una Ley y que no tienen que “pedir permiso” para trabajarla, pero comentan en su mayoría, que avisan cuáles son las temáticas que trabajarán en clase “para que no se preocupen”, aludiendo a posibles reacciones que puedan despertar en las familias. El modo que algunas han encontrado es aclarando, ante alguna consulta, que no van a hablar de homosexualidad y de aborto.

Nos interrogamos acerca de cuál es la incidencia de los medios de comunicación respecto a la producción de subjetividad en la circulación de discursos referidos a la “ideología de géneros”. En este aspecto, junto al rol que cumplen con las redes, si bien difunden información e instalan debates que sensibilizan en la temática y aceleran los tiempos de circulación de la palabra, también difunden subrepticamente, posicionamientos *demonizadores* respecto a la ESI, sin fundamentos científicos ni sostenido por prácticas que efectivamente se desarrollan en las instituciones educativas.

Al respecto, Morgade, en un informe del Observatorio de Políticas Públicas Educativas de la UBA, analiza que los sectores religiosos “apelan al ‘derecho natural’ que sostiene centralmente, que el Estado es secundario, ‘subsidiario’, frente a las familias; la idea de ‘subsidiariedad’ implica que sólo debe intervenir para apoyar o sustituir en caso necesario a quien detenta la responsabilidad principal: la familia... Las estrategias discursivas de propaganda, menos sofisticadas que esos debates teóricos, en general apelan al ‘pánico moral’” (Morgade, Doce años de la ESI, 2018). Las acusaciones desde sectores políticos, conservadores y religiosos que se oponen a la implementación de la ESI con perspectiva de géneros, nombrándola peyorativamente como “ideología de



género”, sostienen que, quienes quieren implementarla “quieren destruir a la familia”, posicionándose de este modo en que la sociedad responde a un “orden natural”.

En función de las entrevistas realizadas los sectores mencionados parecen, al menos hasta el momento, no haber avanzado en las escuelas de la ciudad de Ushuaia, ya que, en todos los casos, lxs entrevistadxs refirieron que se resistían a la implementación de la ESI “unos pocos, dos o tres, padres”. Es de destacar que a pesar de que el valor numérico es pequeño, subjetivamente se percibe como una proporción relevante que da cuenta de “miedo a los padres”, respecto de su posible reacción. Los temas que preocupan a los padres, al decir de les docentes son la homosexualidad y el aborto.

Con relación a las **políticas públicas**, unx integrante de los cuerpos directivos entrevistades, hace alusión a que “antes” -durante las gestiones gubernamentales provinciales y nacionales (2008-2015)- “recibíamos apoyo y acompañamiento con materiales y capacitaciones, pero ahora, en estos últimos años estamos solos”. Esta soledad que siente al no recibir apoyo por parte de los ministerios provincial y nacional, intenta no trasladarla a su hacer como directivo, ya que, si bien manifiesta que ofrecen un apoyo explícito a la implementación de la ESI también refiere y, con cierto pesar, que esa efectivización de derechos queda en parte librada “a la disposición de cada docente”. Lo planteado coincide con lo sostenido por Morgade, respecto de que la sustentabilidad de la ESI como política está asentada aún en la militancia ya que las oportunidades de formación en esta temática se han dejado libradas al interés / responsabilidad / opción de cada docente complicándose de este modo el sostenimiento de una política pública (Morgade, *Contra el androcentrismo curricular y por una educación sexual justa*, 2017).

Sobre el lenguaje inclusivo en una de las entrevistas, una docente recientemente recibida, sostiene que ella en sus clases lo *prohíbe* porque no ha sido autorizado por la RAE. La docente nos dijo, además, que siente que sus estudiantes la respetan “porque ellos saben que yo no hablo lenguaje inclusivo entonces ellos respetan y en mis clases no se habla”. Es de destacar que este respeto es dirigido *hacia ella* y su posicionamiento y *no hacia sus estudiantes* cuando lo utilizan porque para ellos sí está vedada la posibilidad. En este sentido, coincidimos con Morgade (Morgade, *Toda Educación es Sexual*, 2011) en afirmar que toda educación es política y toda educación es sexual, pero no toda educación sexual es integral, con perspectiva de géneros y de derechos humanos. Esta docente -quien también dijo que los *padres* están tranquilos porque ella trata a sus estudiantes como a sus hijos- está trabajando educación sexual sólo que



deja de lado las perspectivas de derechos y géneros, ya que invisibiliza, oculta y obtura al sostenerse en la autoridad de la RAE como inapelable.

Se podría pensar que el trabajo de implementación que esta docente realiza en relación a este contenido prescriptivo, no lo hace a partir de una decisión pedagógico didáctica, es decir profesional, sino sólo apelando a su experiencia personal en la que se identifica con los *padres*, legitimando su supuesto temor a lo que transmitan a sus hijos.

Nos preguntamos, en este sentido, cómo inciden en estos procesos de implementación de la ESI con perspectiva de géneros y derechos los **imaginarios** sociales hegemónicos, respecto del rol de *los padres*, de les docentes, de las escuelas. Podemos inferir, a partir de las entrevistas, que los *padres* a los que refieren les docentes son en principio propensos a enojarse y cuestionar o negar la posibilidad de “que sus hijos accedan a la información”.

Luego, y con respecto a la información que se les ofrece a las familias sobre los contenidos que se trabajan, encontramos diversidad de modalidades. Hay docentes que sostienen “no se les pide permiso porque es Ley”, otros dicen “sólo se les avisa que tuvieron una clase de ESI” (es decir que la información es posterior al trabajo), mientras que también encontramos casos en los que “sí se les avisa previamente”. A pesar de esta diversidad de modos de trabajo con las familias, la mayoría de las docentes entrevistadas manifiestan explícitamente que el trabajo con la ESI está basado en Lineamientos Curriculares oficiales y que, por lo tanto, su abordaje es prescriptivo (a pesar de sus prácticas).

Por otro lado, otro directivo, que tuvo buenas experiencias respecto a recibir y escuchar a las familias, plantea que “la mayoría de las familias vienen como que acá nosotros adoctrinamos les enseñamos cómo ser homosexuales, o a ser travestis u obligar a los chicos varones vestirse de mujer o las mujeres de hombre”. Habla de “la mayoría de las familias” y minutos antes menciona que sólo fueron dos o tres en todo el colegio. Podemos pensar que hay una percepción sobredimensionada de estos discursos parentales, entendemos que también se vincula con un imaginario social del rol paterno patriarcal que se arroga el derecho único y natural de ocuparse de la sexualidad de sus hijos. Así, en esos relatos de diálogos podemos escuchar cómo operan estos imaginarios en la regulación de percepciones, posicionamientos, valores y consecuentes conductas y prácticas pedagógicas.



Se ponen de manifiesto, entonces, en los discursos docentes los imaginarios sociales respecto a lo que son “*los padres*”, refiriendo “miedo” a su reacción e incidiendo éste en las prácticas docentes. De hecho una de ellas relata “siempre busco un profesional que me ayude a intervenir y cuento con la autorización de los papás, porque hay papás que no aceptan.” Lo llamativo se evidencia ante la pregunta si alguna vez eso había sucedido, la respuesta es tajante: “Gracias a Dios, no”. Esto demuestra que el temor que siente no tiene correlato con lo que efectivamente sucede en esa escuela.

Otro directivo relata que al reunirse con las familias y explicitar cuáles contenidos se trabajarán (cuidado del cuerpo y vínculos) éstas aceptan sin mayores preocupaciones que sus hijos participen de la propuesta escolar, aunque el miedo persiste frente a la posibilidad de que se aborden temáticas relativas al aborto u homosexualidad. Dado que este es un dato que les directivos manejan, ante las preguntas de las familias de si se van a tocar temas referidos a la homosexualidad, nos dicen que les responden que “de eso no se va a hablar”, destacando que se trabajará el “cuidado del propio cuerpo”, lo cual, tranquiliza. La sexualidad es un contenido que moviliza afectos, temores, experiencias personales respecto a valores e ideales de género transmitidos desde la primera infancia, condicionando los modos de subjetivación singulares en cada sujeto.

Sobre las reuniones manifiestan que quienes las solicitan reaccionan resistiendo ante la implementación de la ESI y el abordaje de temas vinculados a la *diversidad de géneros*, algunos incluso refiriéndose a ella como “ideología de géneros”. Estas reacciones de los *padres*, aunque minoritarias según lo expresan docentes y directivos (dos o tres familias por escuela), se presentan por medio de notas en los cuadernos de comunicaciones, en reuniones solicitadas con docentes y directivos o –extraordinariamente- a través de intimaciones de abogadxs.

Por otro lado, llama la atención que en la mayoría de las entrevistas al preguntar explícitamente sobre niñeces trans las respuestas viran hacia orientaciones sexuales, homosexualidad o lesbianismo, aunque sin mencionarlo explícitamente. Aquí evidenciamos la **ignorancia como producto de del conocimiento hegemónico**. “Este no saber sobre las identidades LGTTTB no tiene que ver con la falta de información, sino con la hegemonía de la norma heterosexual que construye al otro como desconocimiento. A diferencia del otro no-saber, que supone un modo de conocimiento descolonizador del otro, sin pretensión de transparentarlo y encapsularlo en una identidad fija. [Britzman en (Flores, 2013)].



V. Conclusiones

Una de las conclusiones parciales a las que arribamos -siempre provisoria y con posibilidad para seguir reflexionando- tiene que ver con que más allá de que, como sostiene Morgade, toda educación es sexual no toda educación posee perspectiva de géneros y derechos. Así lo reconocemos, por ejemplo, en el decir de una de las docentes entrevistadas con la prohibición del uso de lenguaje inclusivo, sin reconocer que ese posicionamiento también educa la sexualidad. En las entrevistas realizadas, evidenciamos la presencia de curriculum oculto (aquello que enseñamos con miradas, gestos, silencios sin siquiera darnos cuenta) y nulo (lo que hemos decidido no enseñar, en ocasiones esa omisión -este sería el caso para la ESI- tiene que ver con la incomodidad que nos provocaría su abordaje en el aula); ambos (lo nulo y lo oculto) son difícilmente aprehensibles y, por ende, quedan fuera de la posibilidad de análisis y problematización tanto de docentes como de los cuerpos directivos.

Por otro lado, desde lo estrictamente pedagógico (recordemos que lo pedagógico también es político) reconocemos que, aunque hay intentos de acercamiento a cumplir con la prescripción curricular establecida por ley, aún falta camino por recorrer para lograr la integralidad. Es decir, se sigue pensando a la ESI como *temática a abordar* desde momentos específicos (talleres llevado adelante en general por el gabinete o profesionales externos a las escuelas) y no desde la transversalidad. Esa perspectiva queda aún pendiente. Entendemos que las prescripciones curriculares no pueden “bajarse” o “aplicarse” sino que, tal y como lo establece Terigi (Terigi, 1999), los nuevos lineamientos se negocian entre lxs actorxs de los distintos niveles de especificación. Evidencias concretas del curriculum como campo de lucha.

Otra de las conclusiones a la que pudimos arribar tiene que ver con el reconocimiento de la heterosexualidad como norma, la **heteronormatividad** está presente aunque no de manera explícita. Es casi una constante en las entrevistas establecer que no tienen problemas con la homosexualidad, nadie menciona, es decir se invisibiliza y oculta, el lesbianismo. Nos preguntamos si ese ocultamiento tiene que ver con lo que Britzman plantea sobre la ignorancia que existe, ignorancia que no es ingenua sino producto político del ocultamiento “ignorancia no es falta de conocimiento sino de un conocimiento hegemónico. Este no saber sobre las identidades LGTTTB no tiene que ver con la falta de información, sino con la hegemonía de la norma heterosexual que construye al otro como desconocimiento.” (Flores, 2013)



Con relación a la recurrencia en el discurso de docentes y equipos directivos respecto del “*miedo a los padres*” que emerge en las entrevistas podemos reflexionar acerca de las contradicciones o tensiones entre:

- lo que dicen que temen (que los padres se enojen),
- lo que relatan que efectivamente sucede (dos o tres familias en todo el año presentan alguna objeción o queja),
- lo que hacen con lo que sucede (realizan reuniones con las familias, convocan a entrevistas)
- y el efecto que tienen estas intervenciones (las familias aceptan la propuesta que les hace la escuela).

Pareciera que estos efectos sobre sus intervenciones no fueran registrados como experiencias que permitan disminuir estos temores -salvo en una única directiva entrevistada que, fundada en su experiencia, relativiza las quejas que podrían presentarse-. Sus temores se sostienen más allá de lo que efectivamente sucede sostenidos en un “Otro” que se pueda a “*enojar*”. Podríamos pensar, desde la dimensión subjetiva inconsciente que quedan posicionadxs en un lugar infantil respecto de quién tiene el poder de sancionar, desconociendo o resistiendo, por un lado, que la definición del género o la orientación sexual en lxs sujetos es mucho compleja, se define en una trayectoria de vida y no únicamente a través de una educación escolar; y por otro, que la Ley obliga a garantizar un derecho.

Por otra parte, pareciera que tranquiliza más a les docentes volver a prácticas tradicionales en las que se apelaba únicamente al saber médico. En éste descansan las intervenciones que tienen una perspectiva biologicista argumentando los *padres* se quedan tranquilos.

Notas

¹ Ley del Programa de Educación Sexual Integral, la Ley de Identidad de Género, la de matrimonio igualitario, la Ley de contra la violencia de género, la Ley de prevención y sanción contra la trata, entre otras.

² Utilizaremos el masculino genérico “los padres” respetando la palabra de les entrevistades.



VI. Bibliografía

- Alba, d. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila Editores.
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. . Barcelona : Paidós.
- Castoriadis, C. (1986). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. París: Editions du Seuil.
- Flores, v. (2013). *Interrucciones. Ensayos de poética activista. Escritura, política, educación*. Neuquen: Editora La Mondonga Dark.
- Foucault, M. (1978). *Microfísica del Poder*. Siglo XXI.
- Morgade, G. (2011). *Toda Educación es Sexual. Hacia una Educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.
- Morgade, G. (2017). Contra el androcentrismo curricular y por una educación sexual justa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 49-62.
- Morgade, G. (2018). *DOCE AÑOS DE LA LEY DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL. LAS POLÍTICAS, EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO Y EL DISCURSO ANTI ESI RECARGADO*. Buenos Aires: OPPPED.
- Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.



La ESI en la Formación Inicial en la Provincia de La Pampa

Elena Heiriter
Lisandro David Hormaeche

Resumen

En el marco del proyecto de investigación sobre políticas de inclusión educativa en la provincia de La Pampa se evaluó la puesta en acto de una de ellas: el “Programa Nacional de Educación Sexual Integral” en un Instituto de Formación Docente. En el año 2015 se incorpora en la caja curricular de los profesorados de Artes Visuales y Música de la provincia, en este caso, la unidad curricular “Educación Sexual Integral (ESI) y Cuidado de la Salud”. Así se plantean contenidos específicos de la Educación Sexual Integral que deberían desarrollarse y aquellos que los estudiantes deberían apropiarse en la Formación Inicial para después proyectarlo en sus profesiones. El problema que se visualiza es que si bien se incorpora una unidad específica en los profesorados, por otro lado, la misma queda desarticulada de la propuesta del desarrollo curricular del plan de estudio ya que no se evidencia una articulación entre dicha unidad, con los espacios del campo de la formación específica, general y el de las prácticas. Por lo tanto, queda desmembrada del resto de las unidades curriculares. Para llevar a cabo la investigación se partió de las narrativas de los estudiantes y se trabajó con la elaboración de propuestas didácticas específicas para evaluar el grado de apropiación de dichos contenidos. En nuestra investigación advertimos que es necesario profundizar la articulación de los campos de formación de los profesorados para poder anclar los contenidos específicos de la ESI y los contenidos disciplinares.

Palabras clave: ESI, unidades curriculares, apropiación.

Introducción

En el marco del proyecto de investigación “Políticas educativas, discursos y prácticas institucionales para la inclusión educativa en la provincia de La Pampa”¹, se desarrolla una línea que tiene que ver con la puesta en acto del “Programa Nacional de Educación Sexual Integral”.

Para el caso de esta ponencia, se trabajó con un Instituto de Formación Docente cuyas carreras son el Profesorado de Artes Visuales y el Profesorado de Música. En el año 2015, luego de una revisión de los planes de estudio, se introducen algunas modificaciones curriculares y se incorpora en ambos profesorados, la unidad curricular



“Educación Sexual Integral (ESI) y Cuidado de la Salud”. Así se plantean contenidos específicos de la Educación Sexual Integral que deberían desarrollarse y aquellos que los estudiantes deberían apropiarse en la Formación Inicial para después proyectarlo en sus profesiones. El problema refiere al impacto de los cambios curriculares en los Profesorados de Artes visuales y Música en relación a la ESI con especial atención al desarrollo curricular de los mismos.

Los objetivos planteados fueron:

- Identificar el enfoque de educación sexual en los relatos autobiográficos de los y las estudiantes que cursaron la unidad curricular “ESI y Cuidado de la Salud”.
- Analizar los planes de estudio de los profesorados y el programa de la unidad curricular “ESI y Cuidado de la Salud”.
- Reconocer el grado de apropiación del enfoque integral de educación sexual por parte de los y las estudiantes.

El marco normativo de la Educación Sexual Integral (ESI)

En el marco del contexto de producción del texto político (Ball 2002; 2013, 2014) y a los efectos de esta investigación, se focalizó en la Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral sancionada en Argentina en el año 2006. La misma establece que el Estado es responsable en hacer cumplir el derecho de los niños, niñas y adolescentes a recibir Educación Sexual Integral (ESI) en todos los establecimientos educativos públicos de gestión estatal y privada, desde los niveles de educación inicial hasta la formación docente.

Desde el año 2006 el Ministerio Nacional comenzó a trabajar en el cumplimiento de la nueva ley. Es así que, en el 2008 crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral con el objetivo de coordinar, implementar y evaluar diferentes acciones sobre la temática en todo el país. Una de las formas de implementar el programa, contexto de las estrategias políticas (Ball, 2013), es a través del “...diseño de las propuestas de enseñanza, con secuencias y pautas de abordaje pedagógico, en función de la diversidad sociocultural local y de las necesidades de los grupos etarios” y “El diseño, producción o selección de los materiales didácticos que se recomienda utilizar a nivel institucional” (Ley 26.150, 2006). En el año 2010, se elaboró el documento “Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral”, aprobado por todos los ministros y ministras de Educación de las provincias y la Ciudad de Buenos Aires en el Consejo Federal de Educación según Resolución N° 45/08 . En dichos lineamientos se



presentan distintas maneras para abordar la temática: desde una perspectiva transversal o como un espacio curricular específico (Ministerio de Educación, 2010).

Desde la promulgación de la Ley Nacional N° 26.150 ha habido una gran producción de distintos recursos para tratar la temática. En esta misma línea de política educativa en clave de norma, la provincia de La Pampa incorpora, a partir de la promulgación de la Ley de Educación Provincial N° 2.511, “la formación integral en educación sexual en el marco de lo establecido en la Ley Nacional N° 26.150” (Art. 13 inc. k). Jurisdiccionalmente, en el año 2010 se crea mediante Resolución del Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de La Pampa N° 814/10 el Programa Provincial de Educación Sexual Integral. El conjunto de acciones destinadas al abordaje y fortalecimiento de la temática, fueron nucleadas en el Área de Políticas del Cuidado, Educación Sexual Integral y Educación Vial bajo la órbita de la dirección General de Planeamiento, Evaluación y Control de la Subsecretaría de Coordinación del Ministerio.

La Educación Sexual

La sexualidad es una construcción sociohistórica y cultural por lo tanto, se la considera como una dimensión de la construcción de la subjetividad que va más allá de la genitalidad. No obstante, la reducción de la sexualidad a aspectos anatómicos y fisiológicos ha predominado a lo largo de varias décadas reflejándose en términos de currículum y de prácticas de enseñanza vinculadas, en este sentido, a enfoques tradicionales de educación sexual (Alonso y Morgade, 2008; Morgade, 2011).

Se entiende por currículum una propuesta política educativa producto de diversas negociaciones, decisiones e imposiciones de grupos reducidos donde se definen saberes, creencias, valores, entre otros (de Alba, 1995). Estas decisiones conllevan a relaciones de poder ya que determinan lo que el currículo debe ser (Morgade, 2011), es decir, es una forma de ejercer el poder por parte del Estado (Beech & Meo, 2016).

Generalmente, en temáticas vinculadas a la educación sexual, los aprendizajes están basados en concepciones, creencias y estereotipos sobre el cuerpo desde un posicionamiento recortado, como se mencionó anteriormente, desde enfoques tradicionales que tienen una importante implicancia en lo afectivo (Morgade, 2011). Es por ello que, antes de pensar en propuestas de enseñanza que permitan abordar la educación sexual desde un enfoque integral, es necesario que los futuros docentes tomen un momento para revisar y reflexionar críticamente sus propias concepciones, representaciones y posturas sobre conceptos implicados en esta temática como el de



“sexualidad” ya que esto puede representar un obstáculo para acompañar a los niños en la construcción integral de su sexualidad (Faur, 2007). Asimismo, la familia es otro componente imprescindible que no puede dejarse de lado cuando se trata de educación sexual ya que están implicados directamente en la formación de sus hijos en este aspecto explícita o implícitamente (Hormaeche y Heritier, 2018).

El enfoque integral de la Educación Sexual articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. En este sentido, habilita un espacio de enseñanza y aprendizaje sistemático, con contenidos adecuados a la edad de los alumnos y alumnas, su situación y su contexto sociocultural, que comprende saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas. Este enfoque se nutre de cuatro pilares fundamentales: la promoción de la salud, el considerar a las personas involucradas como sujetos de derecho, el poner atención a lo complejo del hecho educativo y finalmente, la implicancia que tiene el enfoque integral de educación sexual (Morgade, 2011). En este sentido, es un tipo de educación que se relaciona con la vida de las personas, que concibe a ese otro como ser humano integral que posee diversas necesidades. El Estado tiene la responsabilidad de igualar las oportunidades de acceso a información de calidad y adecuada a los niños de todo el país. Por lo tanto, una propuesta de enseñanza desde este enfoque implica promover contenidos vinculados a aspectos biológicos como así también aquellos relativos a la sexualidad, a la promoción de la salud, afectividad, entre otros (Faur, 2007).

Metodología

La metodología empleada fue de corte cualitativo. En esta línea, optamos como estrategia de investigación el estudio de caso de tipo exploratorio (Stake, 1995). La unidad de análisis la conformó un total de 25 estudiantes pertenecientes a los Profesorados de Artes Visuales (8) y Música (18) que cursaban la unidad curricular Educación Sexual Integral y Cuidado de la Salud. Particularmente se recuperaron sus narrativas y propuestas didácticas. Se analizaron además documentos emitidos tanto por el Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa como por el Ministerio de Educación de la Nación referidos al Programa de ESI; los Planes de estudio de los Profesorados; y el programa de la unidad curricular Educación Sexual Integral y cuidado de la salud.

Para el análisis de los materiales y documentos seleccionados se recurrió a algunas de las herramientas que provienen del análisis crítico del discurso, en especial a los aportes



desarrollados por Van Dijk y su equipo de colaboradores (Van Dijk, 2005a, 2005b, 2003). Otra vía complementaria para el análisis de los datos provino de la Teoría Fundamentada o Grounded Theory y su apuesta por el método constante de comparación que permite la codificación y el análisis simultáneo de datos.

Resultados y discusión

Narrativas: relatos autobiográficos

Una de las cuestiones o aspectos que surgieron al inicio del análisis de los relatos fueron las dicotomías. Siguiendo a Maffía (2016), los estereotipos culturales acerca de lo femenino y lo masculino suelen ser características que fuertemente se visualizan en torno a lo dicotómico y que, por ser exhaustivos son, en sí mismos excluyentes. Esto es, si algo pertenece a un lado del par, no pertenece al otro lado. Y a su vez, esta exhaustividad está vinculada con un principio lógico que es el principio del tercio excluido, donde algo es A o no A, y no hay otra posibilidad, B o no B y no hay otra posibilidad.

En los relatos iniciales, la mayoría de los y las estudiantes asoció la educación sexual a aspectos biológicos y/o biomédicos en tanto se remitieron a por ejemplo, una clase de biología donde se trató la temática sobre reproducción, enfermedades de transmisión sexual o métodos anticonceptivos. Algunos ejemplos al respecto:

En estas clases el eje se ponía en la anatomía del cuerpo humano. Nos enseñaban cómo funcionaba nuestro aparato reproductor y nos hablaron sobre la importancia de los cuidados en las relaciones sexuales con el propósito de evitar, embarazos a una edad indeseada y la prevención de enfermedades de transmisión sexual. De allí que nos mostraron una serie de imágenes sobre las distintas enfermedades que podíamos contagiarnos si no utilizábamos el preservativo. Recuerdo que ese momento fue horroroso para todos, nos asustó y causó rechazo (Estudiante del Prof. de Artes Visuales 4)

En el área de Cs. Naturales, en la materia Biología, nos mostraron un video acerca de la pubertad. En ese entonces, más que ayudarnos a entender ciertas cuestiones, nos desconcertó. La verdad que no ayudó en mucho, me atrevo a decir, en nada. El video fue poco significativo, llegando al límite de lo gracioso. (Estudiante del Prof. de Música, 8)

En la clase se dio una charla sobre educación sexual, prevención y métodos anticonceptivos (preservativos y pastillas anticonceptivas) y hablaron también de las enfermedades de transmisión sexual. Recuerdo que se presentó una enfermera de mi



pueblo, con los métodos anticonceptivos y folletos. La charla se dio en un aula de la escuela y recuerdo que ella hacía referencia a los métodos para prevenir contagios, enfermedades de transmisión sexual, hablaba de embarazos y como se utilizaba un preservativo, pero no explicaron por ejemplo de cómo se utilizaban las pastillas anticonceptivas. Recuerdo que todo en esa charla fue asociado a relaciones sexuales y consecuencias de las mismas (embarazos y enfermedades). (Estudiante del Prof. Artes Visuales, 2)

Estos fragmentos permiten considerar, de manera general, que la mayoría de los y las estudiantes recuerdan de sus experiencias escolares, una mirada recortada de la misma cercana a los enfoques tradicionales de educación sexual (Alonso y Morgade, 2008; Morgade, 2011).

Luego de que los y las estudiantes realizaran lecturas e intercambios de diferentes aportes teóricos sobre la ESI y conceptos vinculados, se observó que algunos/as estudiantes lograron identificar en el relato qué modelos y representaciones prevalecían en sus relatos en torno a conceptos como sexualidad, educación sexual, género.

En mi relato primó el modelo biologicista, importaba la reproducción, a genitalidad del hombre y la mujer y el lugar de estos en la reproducción (Estudiante Prof. Música, 10) (...) y sí, casi todo era cuidarse, y poner en primer lugar la mera reducción del coito heterosexual moralista que se trata de imponer en las escuelas (Estudiante Prof. Artes Visuales, 5)

La verdad que me doy cuenta que casi todo lo que me iban enseñando tenía que ver con el enfoque biomédico, ya que la sexualidad era sinónimo de la reproducción (Estudiante Prof. Música, 3)

El trabajo de reflexión sobre las representaciones que los y las estudiantes tienen en relación a las temáticas de la ESI y su enseñanza suele ser un nudo importante. En este punto, retomamos a Graciela Morgade (2011) cuando afirma que “La mirada de los/as docentes que nos enseñaron a ser, está también aliéndonos, con sus teorías de saber-poder que describen adolescentes únicos, feminidades uniformes, masculinidades homogéneas. Los imaginarios hegemónicos constituyen la cotidianeidad de las instituciones educativas”.

Las propuestas didácticas

Luego del análisis de documentos normativos y materiales oficiales, los y las estudiantes organizados en grupos elaboraron propuestas de enseñanza que incluyeran algún



aspecto de la ESI. En las secuencias didácticas analizadas se observó que si bien algunos lograron incorporar la ESI, otros realizaron un tratamiento acotado de la educación sexual y tuvieron un grado de apropiación de la temática meramente desde el discurso, pero no desde la propia construcción de propuestas en el marco de las planteadas desde el Ministerio de Educación de la Nación o de la provincia La Pampa. Esto puede tener una explicación en que los y las estudiantes se encuentran más cercanos a la temática recién en el cursado de la unidad curricular y puede que la apropiación de los diferentes conceptos y teorías trabajados se esté desarrollando. Remitiéndonos a Ball (2013), es posible pensar aquí que la puesta en acto de las políticas aún no se ha concretado, puesto que dicho acto pone en juego el contexto, la creatividad y el reconocer los desafíos presentes en el proceso de ese movimiento del texto a la práctica (Hormaeche y Heritier, 2018).

Planes de estudio y Programas de las unidades curriculares

Luego del análisis de los planes de estudio² de las carreras en cuestión, se evidenció que existe un espacio de formación específico obligatorio en cada profesorado. Las cargas horarias en ambos son de 2 horas didácticas (80 minutos semanales). En el caso del Profesorado de Música se ubica en el primer cuatrimestre del segundo año, y en el caso del Profesorado de Artes Visuales se ubica en el segundo cuatrimestre del tercer año.

Ambas unidades curriculares tienen características similares en relación a los contenidos mínimos establecidos por plan de estudio, pero se diferencian, en algunos puntos, cuando se especifican contenidos para las carreras de forma más específica.

Por ejemplo, ambos programas se organizan a partir de tres ejes que nuclean los contenidos: 1) Sexualidad, cultura e historia; 2) La sexualidad humana integral; y 3) La escuela y la educación sexual integral. El primer eje contempla el desarrollo de conceptos como cuerpo, sexo, sexualidad, género como construcciones sociohistóricas. También, recorre los enfoques tradicionales sobre educación sexual y la propuesta integral. En el segundo eje se trabajan los enfoques de la educación sexual (tradicionales y emergentes) y la propuesta integral; la anatomía y fisiología de la sexualidad masculina y femenina; los procesos de reproducción humana y cuestiones vinculadas a la prevención y promoción de la salud. En el tercer eje, se abordan diferentes documentos normativos vinculados a los distintos planos de concreción curricular. Se aborda también la ESI desde un nivel institucional y áulico, se propone el



trabajo con diferentes recursos para la enseñanza de la ESI y la elaboración de propuestas de enseñanza y aprendizaje acordes al nivel educativo. Es en el último eje donde aparece una somera explicitación de la relación entre los contenidos generales de la unidad curricular y las carreras destinatarias de la misma:

(...) articulaciones posibles entre la educación sexual integral y la educación artística (música/visuales)” (ambos programas)

Los mensajes y la discriminación en los medios de comunicación y video juegos: análisis críticos. (Programa ESI y cuidado de la salud – Prof. de Artes Visuales)

Análisis de discursos de los medios de comunicación vinculadas a la creación música (Programa ESI y cuidado de la salud – Prof. de Música)

Es importante evidenciar que, el análisis de los programas en el marco de los planes de estudio, lleva a considerar que la ausencia de un tratamiento transversal de la temática de ESI en años anteriores desde otros campos de formación, relega las especificidades de las carreras en el tratamiento de contenidos de educación artística (visuales/música) en clave de enseñanza. Podría justificarse la misma en la existencia de la propia unidad curricular, pero, evidencia también, una falta de desarrollo curricular que efectivice la integralidad de la implementación de los planes de estudio.

Reflexiones finales

Una de las primeras cuestiones que debemos mencionar es que, en función del problema enunciado, existe una riqueza enorme en el trabajo a partir de los relatos, su análisis y elaboración de reflexiones sobre sus propios recorridos, en tanto permite seguir profundizando sobre aspectos que deben, indefectiblemente, abordarse en la formación docente inicial con los y las estudiantes. El trabajo sobre las propias representaciones acerca de conceptos y temáticas que, en ocasiones, suelen considerarse tabú en su tratamiento cotidiano, permite abrir nuevos espacios para deconstruir recorridos y acercar posibilidades para la construcción de miradas mucho más integrales.

Otra cuestión que surge luego de la investigación exploratoria realizada, es que si bien se incorpora una unidad específica en los profesorados de Artes Visuales y de Música, las mismas quedan desarticuladas de la propuesta del desarrollo curricular de cada plan de estudio, puesto que no se evidencia una articulación entre dicha unidad, con los espacios del campo de la formación específica, general y el de las prácticas. En este sentido, advertimos que es necesario profundizar la articulación de los campos de formación de los profesorados para poder anclar los contenidos específicos de la ESI y



los contenidos disciplinares en función de los perfiles de las carreras y del complejo contexto laboral al cual ingresan.

Notas

¹ El Proyecto de investigación *Políticas educativas, discursos y prácticas institucionales para la inclusión educativa en la provincia de La Pampa* fue aprobado por Resolución del Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam N° 042-CD-2018. Participan de dicho proyecto docentes investigadores, graduados, tesis de grado y postgrado y personal de apoyo y estudiantes de diversas carreras de esa unidad académica.

² El plan de estudios del Profesorado de Artes Visuales fue aprobado por Resolución del Ministerio de Educación N° 524/2016. El plan de estudios del Profesorado de Música fue aprobado por Resolución del Ministerio de Cultura y Educación N° 2202/2015.

Referencias bibliográficas

Alonso, G. y Morgade, G. (2008). Educación, sexualidades, género. Tradiciones teóricas, experiencias disponibles en un campo en construcción, en G. Morgade y G. Alonso (comps.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la 'normalidad' a la disidencia* (pp. 19-39). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Ball, S. J. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación* (2 y 3).

Ball, S. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y saberes* (38), 103-113.

Ball, S. J. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas* (22).

Beech, J. y Meo, A. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las Políticas Educativas en América Latina. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas* (24), 1-19.

Consejo Federal de Educación. Resolución No 30/07.

Consejo Federal de Educación. Resolución No 140/11.

De Alba, A. (1995) *Curriculum: crisis, mitos y perspectivas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.



Faur, E. (2007). La educación en sexualidad. *El Monitor de la Educación*. N°11, 5°, 26-29. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro11/dossier1.htm> (fecha de consulta abril 2017).

Hormaeche, L. y Heritier, E. (2018). La formación docente entorno a la ESI en las prácticas de enseñanza (La Pampa, Argentina). *Revista Estudios en Educación*, Vol. 1 (1), 29–42, Santiago, Chile: Universidad Miguel de Cervantes. En: <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/index>.

Ley de Educación Provincial No 2.511. La Pampa.

Ley de Educación Nacional No 26.206.

Ley Nacional de Educación Sexual Integral No 26.150.

Maffia, D. (2016) “Contra las dicotomías: feminismos y epistemología crítica” en Korol (comp.) *Feminismos populares. Pedagogías y políticas* (pp.139-153). Buenos Aires, Argentina: El Colectivo / Ed. Chirimbote / América Libre.

Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.

Stake, R. (1995) Investigación con estudios de caso. Madrid, España: Morata.

Van Dijk, T. (2003). *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona, España: Ariel.

Van Dijk, T. (Comp.) (2005a) [2000]. *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el Discurso I*. Barcelona, España: Gedisa.

Van Dijk, T. (Comp.) (2005b) [2000]. *El discurso como interacción social. Una introducción multidisciplinaria. Estudios sobre el discurso II*. Barcelona, España: Gedisa.



"La perspectiva de género en la implementación de la Educación Sexual Integral –ESI- en el segundo ciclo en las Escuelas primarias públicas de gestión estatal en Tierra del Fuego, durante 2014 y 2018".

Andrea Patricia Ozamiz
Gustavo Jesús Colmena Vidal

Resumen

Este trabajo es un avance de un proyecto de investigación que se lleva adelante en el Instituto de Cultura Sociedad y Estado en articulación con el Instituto de Educación y Conocimiento de la UNTDF denominado: "La perspectiva de géneros en la implementación de la Educación Sexual Integral –ESI- en Escuelas Primarias de Tierra del Fuego, AIAS y el contexto institucional - social de su puesta en práctica", entre 2014 y 2018.

En esta oportunidad nos proponemos analizar la implementación de la Educación Sexual Integral -ESI- en el segundo ciclo en las escuelas primarias públicas de gestión estatal de la provincia de Tierra del Fuego, en el período antes mencionado, haciendo especial hincapié en la existencia o no de perspectiva de género en su implementación, conocer aspectos nodales en torno al conocimiento-desconocimiento por parte del equipo de docentes sobre la normativa vigente.

La hipótesis que orienta la indagación es que la Educación Sexual Integral -ESI- se aplica en las escuelas primarias de Tierra del Fuego, desde una perspectiva biologicista y heteronormativa, producto, en parte, del desconocimiento de la normativa vigente, lo que limita las posibilidades de desarrollo integral de lxs sujetos en formación.

Nuestro estudio es exploratorio y descriptivo basado en el análisis de datos provenientes de fuentes primarias y eventualmente, secundarias.

Esperamos que nuestro trabajo sea un aporte al conocimiento sobre el tema, y sirva de base a futuras investigaciones.

Palabras claves: Educación Sexual Integral -ESI-, Escuelas primarias públicas de gestión estatal, Tierra del Fuego, Perspectiva de Género.

I. Introducción

El presente trabajo, es un avance de investigación en un proyecto en curso, que se desarrolla en el Instituto de Cultura, Sociedad y Estado en articulación con el Instituto



de Educación y Conocimiento de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, denominado: "La perspectiva de géneros en la implementación de la Educación Sexual Integral –ESI– en Escuelas Primarias de Tierra del Fuego, AelIAS y el contexto institucional - social de su puesta en práctica", entre 2014 y 2018.¹

En él, nos proponemos analizar la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral -ESI- en el segundo ciclo en las escuelas primarias públicas de gestión estatal de la provincia de Tierra del Fuego, en el período antes mencionado, haciendo especial hincapié en la existencia o no de perspectiva de género en su implementación, conocer aspectos nodales críticos en la enseñanza, el dictado o no de los contenidos previstos para ese ciclo de la formación y esa etapa de desarrollo de los estudiantes, y el nivel de conocimiento-desconocimiento por parte del equipo de docentes sobre la normativa vigente.

La provincia de Tierra del Fuego Antártida e Islas del Atlántico Sur², lugar donde se centra el estudio, es una isla ubicada en el extremo sur del continente Americano, es una de las 23 provincias, la más austral, extensa, y joven de la república Argentina, convertida en provincia por la Ley Nacional N° 23775, en el año 1990. La isla grande, está formada por tres ciudades, Ushuaia su capital, Río Grande la ciudad industrial más poblada y Tolhuin. Su clima extremadamente frío dada las latitudes en que se ubica, su posición geográfica, determinan sus dificultades de poblamiento. El último Censo, indica que la población creció exponencialmente, siendo aproximadamente 160.000 hab, este proceso fue estimulado por Ley N° 19640 de Promoción Económica del año 1972³, más conocida como "Ley de régimen de promoción industrial", la cual establece un régimen especial fiscal y aduanero, con el fin de promover el desarrollo económico de la región y el poblamiento de la isla. En los últimos años, ha tenido lugar una nueva explosión demográfica entre 2001 y 2010. Su población está altamente alfabetizada, con un porcentaje del 99,32%, teniendo el segundo nivel más alto de la Argentina, detrás de la ciudad de Buenos Aires.⁴ La provincia cuenta con un total de 45 establecimientos educativos de nivel primarios, distribuidos de la siguiente manera: la Ciudad de Río Grande, cuenta con 24 establecimientos de educación primaria, de ellos 17 escuelas públicas de gestión estatal y 7 públicas de gestión privada⁵; en Ushuaia, existen 18 establecimientos educativos de nivel primario públicos de gestión estatal, mientras que en Tolhuin, encontramos 2 escuelas primarias pública de gestión estatal y no existen escuelas públicas de gestión privada, finalmente encontramos una escuela pública de gestión estatal en la Antártida argentina.



En el año 2006 Argentina dio un paso fundamental para avanzar en materia de política pública educativa, al sancionarse la Ley N° 26150, por la cual se crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, conocida como ESI. Este hecho histórico, social y cultural, implicó un cambio profundo, paradigmático, por el cual se instaba a los Estados a incorporar la enseñanza de la Educación Sexual Integral en las currículas escolares de manera transversal, desde el nivel inicial hasta el superior.

Con ello, se procuraba poner en marcha una política educativa de la sexualidad con carácter integral en la que se tomen en consideración lo ético, lo afectivo y lo social, no solamente lo biológico y la genitalidad, es decir, aspectos que antes de ella, no se tenían en cuenta. De esta manera, se apunta a la prevención de los problemas vinculados con la salud sexual y reproductiva, pero además, crea condiciones para promover una sexualidad responsable, con perspectiva de género, tomando en consideración la diversidad sexual, y sociocultural local, entendiendo al estudiante, en todo momento como sujeto de derecho y no como objeto de intervención o cuidado por parte del educador, del Estado.

Es importante señalar, que no existen estudios científicos sobre el tema, la poca información encontrada es de carácter informativo, con bajo o nulo nivel de sistematicidad. Por lo tanto, existe un vacío de conocimiento sobre el tema, que esperamos el presente trabajo permita subsanar en parte, sirviendo de base a investigaciones en curso o que puedan desarrollarse en el futuro.

II. Marco teórico/marco conceptual

Previamente al análisis de los datos obtenidos en nuestro estudio, procedemos a la definición de los conceptos y la perspectiva teórico- epistemológica desde la cual serán interpretados.

En este trabajo se entiende por Educación Sexual Integral lo establecido por la Ley de Educación Sexual Integral⁶, en su Art. 1º:

“Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”.



Es decir, una perspectiva que rompe con la mirada biologizante, fisiológica, heteronormativa de la sexualidad, al tomar en cuenta todos los aspectos de manera integral adecuada a cada etapa del desarrollo de los sujetos en formación, y aunque la norma no realice una mención específica a la diversidad sexual, reconoce como derecho de todos los niños, niñas y adolescentes recibir una educación sexual integral, desde una perspectiva problematizadora y crítica, transversal a toda la currícula educativa, impartidos a partir de contenidos curriculares - elaborados desde el Programa Nacional de ESI del Ministerio de Educación de la Nación-, que faciliten su implementación y promuevan la valoración de los sujetos de manera independiente de su apariencia, identidad y orientación sexual, de modo que, la diversidad sexual pueda ser entendida como parte de la vida cotidiana en las escuelas, desde un enfoque de derecho, que promuevan una sexualidad responsable, y vínculos positivos en las relaciones de los sujetos en formación.

Aquí, nos proponemos analizar, la perspectiva desde la cual es enseñada la ESI en el segundo ciclo en las escuelas primarias públicas de gestión estatal de la provincia de Tierra del Fuego, durante los años 2014 a 2018. Indagando si se incorpora la **Perspectiva de Género**, entendiendo por tal, aquella perspectiva crítica de las relaciones desiguales de poder entre los géneros, donde **Género** hace referencia a una categoría social, cultural e histórica, a una construcción social del cuerpo, y de la sexualidad, que en la sociedad Patriarcal como la nuestra, implica un predominio de los varones sobre las mujeres, de los valores masculinos -androcentrismo- por sobre los femeninos y todas las expresiones de lo femenino, por lo cual estas últimas, se encuentran en una situación de opresión o subordinación en relación a ellos (De Barbieri, 1993). Así, se busca conocer, si estos modos de relacionamiento social y los estereotipos de género que de él emanan, son puestos en cuestión a través de los contenidos, en las estrategias y los procesos de enseñanza-aprendizaje de la ESI o resultan reproducidos e incluso reforzados, como también, en qué medida contribuye a hacer de la Escuela públicas de gestión estatal, un lugar de respeto mutuo, inclusivo, con igualdad de trato para varones y mujeres, propiciando una sociedad libre de violencias, especialmente de violencias de género.

El sistema escolar en esta provincia argentina, se encuentra dividido en ciclos, que incluye diferentes niveles, para los cuales la ESI prevé un abordaje gradual acorde a la edad y grado de desarrollo de los estudiantes, procurando acompañar su crecimiento y aprendizaje.



El Sistema Educativo Provincial se organiza en función de lo establecido en la Ley Provincial N° 1018, sancionada en el año 2014⁷. En ella, el Nivel Primario constituye una unidad pedagógica y organizativa obligatoria, de seis (6) años de duración, destinada a la formación de los niños y niñas a partir de los seis (6) años de edad. Esta norma establece en su Art. 34, como finalidades de la Educación Primaria proporcionar una formación integral, básica y común que promueva el pensamiento reflexivo de los estudiantes.

El nivel bajo estudio, Segundo Ciclo del Nivel Primario, incluye el quinto y sexto grado de la escuela primaria -al que concurren niños y niñas de entre los 11 y 12 años de edad-. Entre los contenidos curriculares, durante la primaria, los contenidos se enfocan en el conocimiento de los derechos vinculados con el respeto por los demás y la convivencia; el respeto por la diversidad a través de la identificación de prejuicios vinculados al género; y el reconocimiento de distintos modos de vida, como las distintas organizaciones familiares (Marina, 2009).

Entre ellos, indagaremos sobre:

- *No discriminación.*
- *Tomar decisiones libres e informadas sobre su cuerpo, su sexualidad y su salud,*
- *Construir relaciones respetuosas,*
- *Respetar la diversidad,*
- *Respetar y cuidar la intimidad propia y la de los demás,*
- *Prevenir situaciones de abuso sexual,*
- *Identificar situaciones de violencia y denunciarlas,*
- *Conocer y decidir sobre métodos anticonceptivos,*
- *Prevenir embarazos no intencionales,*
- *Cuidarse de las infecciones de transmisión sexual,*
- *Aprender sobre el derecho a la interrupción legal del embarazo.*
- *Conocer sus derechos y tener herramientas para exigirlos.*

Intentaremos detectar, en qué medida se abordan, problematizan y profundizan estos contenidos y desde qué perspectiva se lo hace. Teniendo en cuenta que además, de la perspectiva de género, la Ley debe darse con un enfoque en los Derechos Humanos, con base en la igualdad de género y relevante en relación con la cultura y adecuada al contexto.



Nos proponemos, también, detectar los principales nudos críticos que se encuentran en el proceso de enseñanza de la ESI, en el tercer nivel de la escuela primaria pública de gestión estatal en la provincia de Tierra del Fuego.

Nuestra perspectiva teórico-epistemológica, desde la cual se analizan los datos obtenidos, es de carácter crítico, enmarcada en el paradigma de los Derechos Humanos y la Perspectiva de Género. Consideramos que es fundamental explicitar el punto de vista teórico desde el cual se analizan y evalúan los resultados obtenidos en nuestra evaluación indagativa.

III. Metodología

Este estudio consiste en una evaluación indagativa de tipo exploratoria y descriptiva, el diseño seleccionado es de tipo cuantitativo. La muestra está conformada por 8 Establecimientos Educativos públicos de gestión estatal, ubicados en la ciudad de Río Grande.

La población bajo estudio son las y los docentes del Segundo Ciclo del Nivel Primario - 5 y 6 grados- indagando, sobre las prácticas, estrategias y contenidos curriculares que desarrollan o no en la enseñanza de la ESI en sus materias. Los principales nudos problemáticos o críticos observados, y si aplican perspectiva de género o no en su enseñanza.

Para obtener los datos, se utilizara como técnica de investigación social la encuesta, siendo la técnica de muestreo probabilístico. Para llegar a los informantes claves, se utilizó la estrategia del portero, acudiendo a la máxima autoridad de los establecimientos educativos, quien nos puso en contactos con el personal que cumpliera con los criterios bajo indagación, el total de docentes encuestados fue 62 docentes. Cabe señalar que nos encontramos en una etapa exploratoria y se incorporarán nuevos encuestados en el futuro.

Para la recolección de los datos, se creo una encuesta en formulario Google e impartida a cada docente, luego se procedió al análisis de los datos.

La encuesta consistió en la formulación de 39 preguntas, divididas en 5 grandes secciones: 1) Datos socio-demográficos; 2) Datos sobre el establecimiento educativo donde se desarrolla como docente del segundo ciclo del nivel primario del sistema público de gestión estatal; 3) Sobre la experiencia docente; 4) Sobre la Educación Sexual Integral ESI; 5) Obstáculos y Facilitadores para la implementación de la ESI;



Se realizaron preguntas cerradas dicotómicas, con opciones por Sí o No, y otras de selección múltiple de respuestas, también se realizaron preguntas abiertas para obtener información rica y profunda, en la que los encuestados pudieran expresarse en sus propios términos sin condicionamientos, sobre algunos aspectos del tema bajo estudio, enriqueciendo así, los datos obtenidos.

Esta primera aproximación al problema bajo estudio, no proporciona información relevante y pertinente para avanzar y profundizar en futuras indagaciones con diseños de tipo cualitativo.

El muestreo es de tipo probabilístico y aleatorio, por lo que todos los individuos han tenido la misma probabilidad de formar parte de la muestra, el sesgo de muestreo y sistemático es mínimo, (0,05%) resultando representativa de la población bajo estudio.

Finalmente, se informó a los encuestados que los datos proporcionados tendrían un uso puramente estadístico, y se garantizó la confidencialidad, anonimato y el secreto estadístico, sobre el destino de los datos que proporcionaron, en cumplimiento con la Ley N° 17.622⁸.

La hipótesis que orienta la indagación es que la Educación Sexual Integral -ESI- se aplica en las escuelas primarias de Tierra del Fuego, desde una perspectiva biologicista y heteronormativa, producto, en parte, del desconocimiento de la normativa vigente del personal docente del tercer ciclo del nivel primario, quien además, no recibe instancias suficientes y pertinentes de capacitación gratuita continua. Por ello, no se abordan todos los contenidos previstos en la norma para esta etapa de la formación y no se encuentra desarrollada de manera transversal, en los programas de todas las materias, limitando las posibilidades de desarrollo integral de los estudiantes, y reduciendo el impacto esperable de la aplicación de la Ley de Educación Sexual Integral sobre los estudiantes.

IV. Análisis y discusión de datos

Antes de introducirnos de lleno en el análisis de los datos obtenidos en nuestra evaluación indagativa, es importante tomar en consideración, el contexto social, político, cultural que propició progresivamente las condiciones de posibilidad de emergencia de la Ley de Educación Sexual Integral, como norma de orden público y con ello, el reconocimiento de la sexualidad como territorio político, problema social, y ámbito de incumbencia del Estado. Éste siempre ha intervenido con algún tipo de Educación Sexual, toda educación lo es, sólo que oculta, invisible, coincidentes con el sentido común hegemónico y consonantes con el orden social, del que surge y que procura



reproducir y conservar. Esta norma (Ley 26150) es una conquista del movimiento social de mujeres, del movimiento feminista, y en este sentido, cabe destacar los cambios profundos a qué estos llevaron en los últimos 60 años. Desde la década del sesenta, han habido cambios fundamentales respecto a la sexualidad y el género, la difusión masiva de anticonceptivos permitió la separación de la sexualidad de su mera función reproductiva, dando lugar al ejercicio del libre goce sexual, reconocido como derecho humano. (Barrancos, 2009) Es más, hoy, el avance científico y tecnológico, hacen posible la reproducción humana por fuera del acto sexual, incluso de los cuerpos gestantes.

Por otra parte, Ley 26150, toma como base las normas nacionales e internacionales vigentes en Argentina⁹, estas junto a un conjunto de leyes posteriores - la Ley de Matrimonio Igualitario en el año 2010 y la de Identidad de género en el año 2012, junto a la sanción de la Ley 26.485, de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales, en el 2009, no sólo la complementan y complejizan, sino que generan el marco desde el cual, los Estados y las instituciones educativas, deben crear políticas públicas transformadoras de prácticas, y discursos hegemónicos, para garantizar el cumplimiento de los derechos de niñas, niños y adolescentes en formación, de reconocimiento y respeto a la diversidad sexual, de respeto al propio cuerpo y al ajeno, rompiendo estereotipos de género, favoreciendo prácticas responsables y libres de violencias de género.

Desde la sanción de la Ley de ESI, han existido muchas dificultades en su implementación. Estudios recientes realizados por diversas organizaciones revelan que el abordaje en las instituciones educativas del país, sigue siendo predominantemente binario, biologicista, no integral, prevaleciendo prejuicios y estereotipos de género¹⁰. Otros de los principales obstáculos para su implementación, tiene que ver con la falta de presupuesto para garantizar su cumplimiento efectivo, con muy pocas o nulos programas capacitación docentes gratuita en la materia. Asimismo, a pesar de que la norma es de carácter integral, de aplicación obligatoria en todas las escuelas laicas del país - públicas de gestión estatal y privada, y religiosas, en las primeras, no se desarrollan todo los ejes, pero en las últimas, directamente no se aplica¹¹.

En los últimos años, especialmente durante el año 2018, luego del tratamiento del proyecto de la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo -Ley IVE- tratada en el Congreso de la Nación Argentina, no aprobada por el Senado, dio lugar un fuerte debate



sobre el aborto, que revitalizó el debate sobre la aplicación de la ESI, estableciendo dos posturas muy fuertes, es relación a ellas. Desde grupos conservadores, fundamentalmente religiosos, se opusieron abiertamente, e incluso de manifestaron no sólo en contra la IVE, sino también de la ESI, expresado en el slogan “Con mis hijos no te metas”, catalogada como “Ideología de Género” y de alta “peligrosidad”, mientras las organizaciones feministas, de Derechos Humanos, personas destacadas del ámbito académico y científico, abogan por su implementación y cumplimiento.

En este contexto, la provincia de Tierra del Fuego no fue ajena a esta polémica, madres y padres de estudiantes, solicitaron al Ministerios de Educación de la provincia la suspensión de toda educación sexual a sus hijos, en virtud del derecho y responsabilidad parental que poseen, tal como puede leerse en las noticias de los medios locales¹². Ante lo cual, el Ministro de Educación de la Provincia y la Secretaría de Derechos Humanos, ratificaron su cumplimiento.

La educación es un bien público y social y un derecho que debe ser garantizado por el Estado, encontrándose obligados los establecimientos educativos de todos los niveles y sus docentes, por la Ley, no pudiendo omitir de la currícula -elaborada y aprobada por el Ministerio de Educación de la Nación- los contenidos de ESI ni los de la Ley de Identidad de Género, en el marco de una educación gratuita, democrática, integral y laica, tal como estipulan las normas argentinas.

La provincia tiene entre sus normas la Ley Provincial N° 521 De Protección Integral De Los Derechos De Niños, Niñas, Adolescentes Y Sus Familias, sancionada en el año 2000.

La Ley 509. Régimen provincial de salud sexual y reproductiva, la Ley 533. Modificación de la ley antes mencionada. Ley 1231 de Políticas de cuidado de la salud sexual. El Decreto 619/2002 de Reglamentación de la ley 509. Y la Resolución Conjunta 1213/2018 de Comisión Conjunta Interdisciplinaria para la Educación Sexual Integral y Asesorías en Salud Escolar¹³.

Es decir, cuenta con un marco normativo local, que junto al nacional e internacional crean un marco amplio desde el cual desarrollar políticas públicas propiciando su cumplimiento. En este sentido, podemos sostener que , si bien han habido resistencias para aplicar la Ley Nacional 26150, también se observan importantes avances, como podemos observar en los datos obtenidos en esta indagación, que a continuación se describen.



Del total de docentes encuestados, 62 docentes, se encuentran distribuidos en ocho (8) establecimientos educativos de gestión pública estatal de distintos puntos de la ciudad de Río Grande de la provincia de Tierra del Fuego, que cuentan con población estudiantil con características socio-económicas y culturales diferentes, tratándose de escuelas urbanas y urbanas periféricas, sin contar con escuelas rurales.

El promedio de edad de los encuestado oscila entre los 35 y 45 años de edad, el 53,3 % son mujeres y el 46,7 son varones.

El 66,7 % son personas solteras, siendo casadas el 20% y el 6,7 % se encuentran unidos de hecho y con igual porcentaje divorciadas.

Respecto a la máxima titulación alcanzada el 60% de los docentes cuenta con nivel terciario completo, universitario incompleto 13,3% y universitario completo el 26,7%.

Entre los datos relevados, es destacable señalar que todos profesan algún tipo de religión, donde el 64,3 % de los docentes profesa la religión católica, en menor porcentaje, 7,1% evangelica y budista.

Del total de respuesta obtenidas el 73,3 % corresponde a docentes de quinto grado y 46,7% a docentes de sexto grado. Y el 40% lo hace el materia de matemática, 46,7% en Prácticas del lenguaje, el 33,3% en Ciencias Sociales, 53,3% en área de Ciencias Naturales, siendo el 6,7 % correspondientes a las Áreas complementarias: Música, laboratorio, biblioteca, Ética respectivamente.

Sobre el conocimiento de la Ley ESI, N° 26150, el 100 % de lxs encuestadxs expresa conocer la normativa. Y el 46,7% dice conocerla desde hace más de dos o tres años, el 46,5 desde hace mucho tiempo, mientras un 6,7% dice no recordar desde cuando la conoce.

El 73,3 % de los encuestados dicen haber recibido capacitación sobre ESI y el 26,7 % expresan no haber recibido jamás capacitación sobre ella. Asimismo, 54,5 % dice haberla recibido en Instituto de Formación Docente, el 36,4 % en "otra" institución entre las que se mencionan capacitadores de venidos del Sindicato Argentino de Docentes - SADOP- de la provincia de Buenos Aires; el 27,3% en la Escuela de pertenencia y el 9,1% en la Universidad.

Por su parte a la pregunta de con qué frecuencia recibieron estas capacitaciones, el 54,5% dice haber recibido estas capacitaciones con poca frecuencia, el 18,2%



frecuentemente y muy frecuentemente respectivamente, mientras que el 9,1 expresa haberlas recibido con muy poca frecuencia.

Sobre los contenidos de la capacitación recibida el 72,7% le resultaron interesantes y satisfactorios, el 18,2% muy útil y muy satisfactorio, y el 9,1 % nada útil e insatisfactorio.

El 100% de los docentes encuestados manifiestan haber desarrollado contenidos de ESI, y entre los años 2014 a 2018, han desarrollado al menos un tema, alcanzado el máximo en el año 2018, donde han abordado hasta 13 temas contenidos en la Ley.

Entre los contenidos desarrollados se mencionan los siguientes: Cuidado del cuerpo (tema con mayor frecuencia abordado) , respeto a la diversidad, equidad de género, formación de estereotipos, discriminación relacionada al machismo, la heteronorma y al binarismo de género. También, higiene, desarrollo físico y emocional, cambios en la pubertad, embarazo precoz , sistema reproductor, emociones , aceptación de nuestro cuerpo y valores.

El 57,1 % de los docentes sostiene que trabajó contenidos de ESI a partir de situaciones emergentes, 21,4% lo hace desde sus espacios curriculares.

Del total de respuestas registradas el 73,3 % dice que es fundamental la enseñanza de ESI en el segundo ciclo de la Escuela Primaria, y el 26,7 % que es necesaria.

Entre los temas contenidos en la ESI, los docentes consideran en primer lugar de importancia: “Discriminación”, “Violencia y maltrato en los vínculos”, “Identidad Sexual”, Equidad de Género, Formación de prejuicios y estereotipos, seguido de “Seguridad y uso responsable de las redes”, siendo los de menor importancia, aparato reproductor, moda y patrones de belleza.

Sobre la pregunta de si considera que si hay temas de ESI que deben tratarse sólo con estudiantes mujeres y otros con estudiantes varones, el 93,3 % de los encuestados sostiene que no deben ser tratados por separado entre géneros y un 6,7% no responde a esta pregunta.

Sobre la pregunta si le docente encuestadx ha hablado con sus estudiantes de transexualidad, el 57,1% dice haberlo hecho y el 42,9% no. Y el 71,4% sostiene que la Transexualidad es una expresión de la sexualidad y la aceptan como tal, mientras que el 21,4% no sabe o no contesta esta pregunta. Este dato podría estar indicando que existe un 22% de docentes con una perspectiva biologicista respecto de la sexualidad ligada a la identidad de género autopercebida. Sin embargo, el 86.7 % de lxs



encuestadxs sostienen que hablar de transexualidad no afecta negativamente a lxs estudiantes del segundo ciclo del nivel primario, y el 6,7 % dice que sí los puede afectar negativamente, y otro 6,7% no sabe o no responde a esta pregunta.

Mientras que el 46,2% considera que el tema de la Transexualidad debe ser abordado y debatido en la escuela, el 30,8% dice que no, que debe ser tratado en el ámbito privado del hogar, y un 23,1% no sabe. Este dato, puede estar indicando la presencia de prejuicios y estereotipos de género basados en el modelo biologicista y binario del género. y la necesidad de capacitación sobre transexualidad en la infancia. Ello queda indicado, en los propios términos de algunos docentes:

“Porque biológicamente existen dos sexos, femenino y masculino, es decir hombre y mujer” (Docente de Esc. Provincial nº 8 “General San Martín)

“En las escuelas persisten sistemas binarios de género y en la realidad cotidiana va más allá de eso, en cuanto a cómo se autoperceben estudiantes y colegas”. (Docente de Esc. provincial Nº 7 “El Abrazo de Maipú”)

V. Conclusiones

Entre los resultados obtenidos, los docentes encuestados sostiene que entre los principales factores que obstaculizan la aplicación de la ESI en la Escuela se encuentran: En primer lugar, la falta de capacitación docente para el abordaje de la ESI, las resistencia u oposición de las familias, en tercer lugar las propias creencias de los docentes sobre la sexualidad, y por último y en menor medida: Escaso presupuesto con qué cuentan las escuelas, falta de colaboración y predisposición de la Institución.

Por otra parte, el 53,3% de los docentes encuestadxs sostienen haber abordado contenidos de la ESI con las familias, el 40% no lo ha hecho y el 6,7% no responde a esta pregunta.

De los datos obtenidos podemos inferir que nuestra hipótesis de trabajo queda en parte verificada, dado que según las respuestas obtenidas que ha sido muy bajo el nivel de implementación de la ESI en las escuelas y se ha realizado de manera individual en la mayoría de los casos, ya que el 57,1% lo hizo por situaciones de emergencia, y el 21,4% lo hicieron desde sus espacios curriculares no en el marco de un proyecto transversal de la escuela.

Asimismo, podemos inferir que es necesario avanzar con capacitaciones sobre los contenidos de la ESI, en general, pero con especial hincapié en la transexualidad.



Los estereotipos de género basados en modelos binarios y biológicos, resultan aún muy presentes en los docentes del segundo ciclo del nivel primario de las escuelas públicas de gestión estatal de la ciudad de Río Grande, provincia de Tierra del Fuego Antártida e Islas del Atlántico Sur.

Finalizada esta primera aproximación a la problemática de la implementación de la ESI, esperamos que los resultados obtenidos sirvan de base a investigaciones en curso o a nuevas investigaciones sobre el tema, que permitan la total implementación de los contenidos de la Ley y la progresiva eliminación del binarismo, heteronormativo patriarcal aún dominante.

Notas

¹ Proyecto de Investigación que se desarrolla en el ICSE-UNTDF PIDUNTDF-B-2-2018, dirigido por el Esp. Traversi Eduardo y codirigido por la Mg. Eiriz Maricel. .

² Para más Información ingresar a la página Web del Gobierno de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur. Disponible en: www4.tierradelfuego.gov.ar/provincializacion-tdf/

³ Para más información ver Régimen De La Ley N° 19.640 Y Otras Normas Aplicables En Materia De

Promoción Económica De La Provincia De Tierra Del Fuego, Antártida E Islas Del Atlántico Sur (2011). Disponible en: <https://industria.tierradelfuego.gob.ar/wp-content/uploads/2013/07/PROLOGO.pdf>

⁴ Población de 10 años y más por condición de alfabetización y sexo, según provincia o jurisdicción. Censo 2010.

⁵ Ministerio de Educación Tierra del Fuego, Nivel Primario Establecimientos Educativos en Río Grande, Disponible en: <https://educacion.tierradelfuego.gob.ar/nivel-primario/>

⁶ Programa nacional de educación sexual integral

Ley 26.150, Disponible en: https://www.bba.unlp.edu.ar/uploads/docs/esi_01_ley_26150_programa_nacional_de_esi.pdf

⁷ Ley Provincial N° 1018 De Educación sancionada en el año 2014, Disponible en: <http://www.legistdf.gov.ar/lp/leyes/Provinciales/LEYP1018.pdf>



⁸ Ley Nacional N° 17.622/1968 Será Modernizado y Racionalizado el Servicio Estadístico, Art. 13: “Todas las personas que por razón de sus cargos o funciones, tomen conocimiento de datos estadísticos o censales, están obligadas a guardar sobre ellos absoluta reserva”. “Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/20000-24999/24962/texact.htm>

⁹ Especificadas en el Artículo 2º de la Ley 26150: “ Créase el Programa Nacional de Educación Sexual Integral en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, con la finalidad de cumplir en los establecimientos educativos referidos en el artículo 1º las disposiciones específicas de la Ley 25.673, de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; Ley 23.849, de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño; Ley 23.179, de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, que cuentan con rango constitucional; Ley 26.061, de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y las leyes generales de educación de la Nación”.

¹⁰ Datos de la Fundación Huésped y Fundación para Estudio y Fundación para Estudio e Investigación de la Mujer (FEIM). Disponibles en: <https://www.huesped.org.ar/noticias/encuesta-docentes-secundarios-ley-educacion-sexual-integral/> y <http://www.feim.org.ar/publicaciones.html>.

¹¹ Según datos de Fundación Huésped y el GCBA, 2017.

¹²La licuadora TDF,19 de septiembre de 2018, Disponible en: <http://www.lalicuadoratdf.com.ar/2018/09/en-tierra-del-fuego-se-aplica-la-ley-26-150-de-educacion-sexual-integral/>

¹³ Atlas Federal de Legislación Sanitaria de la República Argentina, Secretaría de Gobierno de Salud. Ministerio de Salud y Desarrollo Social de la Nación. Presidencia de la Nación. Legislación en Salud Sexual y Reproductiva, Tierra del Fuego. Disponible en: http://www.legislaud.gov.ar/atlas/categorias/salud_reproductiva.html

VI. Bibliografía

Barrancos, D. Prólogo En Felitti, K.; Elizalde, S. Y Queirolo, G. (2009) Género y sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuestas. Buenos Aires. Libros del Zorzal.

DE Barbieri, T. (1993). Sobre la categoría de género. Una introducción teórico-metodológica en Debates en Sociología No 18.



Datos de la Fundación Huésped y Fundación para Estudio e Investigación de la Mujer (FEIM). Disponibles en: <https://www.huesped.org.ar/noticias/encuesta-docentes-secundarios-ley-educacion-sexual-integral/> y <http://www.feim.org.ar/publicaciones.html>.

MARINA, M. (2009) Educación sexual integral para la educación primaria: contenidos y propuestas para el aula , 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. ISBN 978-950-00-0744-3. Diponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/esi_primaria_2018.pdf

Programa nacional de educación sexual integral

Ley 26.150, Disponible en: https://www.bba.unlp.edu.ar/uploads/docs/esi_01_ley_26150_programa_nacional_de_esi.pdf

Ley 26.061, de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y las leyes generales de educación de la Nación”.

Ley Provincial N° 1018 De Educación sancionada en el año 2014, Disponible en: <http://www.legistdf.gov.ar/lp/leyes/Provinciales/LEYP1018.pdf>

Atlas Federal de Legislación Sanitaria de la República Argentina, Secretaría de Gobierno de Salud. Ministerio de Salud y Desarrollo Social de la Nación. Presidencia de la Nación. Legislación en Salud Sexual y Reproductiva, Tierra del Fuego. Disponible en: http://www.legisalud.gov.ar/atlas/categorias/salud_reproductiva.html

La licuadora TDF,19 de septiembre de 2018, Disponible en: <http://www.lalicuadoratdf.com.ar/2018/09/en-tierra-del-fuego-se-aplica-la-ley-26-150-de-educacion-sexual-integral/>



“La implementación de la Educación Sexual Integral –ESI- ¿con clave en perspectiva de géneros y derechos humanos?, en escuelas primarias de gestión estatal, de la Ciudad de Ushuaia, entre los años 2014 y 2018”.

Eduardo Alfredo Traversi
Nidia Gabriela Benitez

Resumen

El presente trabajo constituye uno de los primeros avances de un proyecto de investigación que se está desarrollando en el Instituto de Cultura Sociedad y Estado - ICSE- y en el Instituto de Educación y el Conocimiento -IEC- de la UNTDF, acerca de la implementación de la Educación Sexual Integral –ESI- en escuelas primarias de Tierra del Fuego, AelIAS y el contexto institucional - social de su puesta en práctica, entre 2014 y 2018.

En el marco de este escrito, nos proponemos indagar en relación a los principales obstáculos desde las prácticas pedagógicas, sobre la existencia o no de condiciones institucionales habilitantes de posibilidades, para la implementación de la ESI con clave en perspectiva de géneros y derechos humanos, en el segundo ciclo de las escuelas primarias públicas, de la Ciudad de Ushuaia, de la Provincia de Tierra del Fuego, AelIAS.

La hipótesis que orienta el estudio es que la aplicación de la ESI encuentra como principal limitación para su desarrollo con clave en perspectiva de géneros y derechos humanos, la prevalencia de prácticas pedagógicas condicionadas por un enfoque biologicista, heteronormativo y reproductivo, que reafirma los roles socialmente asignados a niños y niñas e invisibiliza o niega las diversidades sexuales presente en las infancias. A su vez, esto último se halla reforzado por la circulación predominante de dichas concepciones en las familias de los niños; así se ven obstaculizadas la generación de condiciones habilitantes de posibilidades de incorporación de la perspectiva de géneros y de derechos humanos en la implementación de la ESI.

Nuestro estudio es cualitativo, exploratorio-descriptivo, a partir de entrevistas realizadas a actores educativos clave.

Esperamos contribuir a la formulación de nuevos interrogantes investigativos, orientadores de un proceso de indagación más profundo sobre la ESI, que aporte al diseño de futuras políticas socio-educativas que hagan posible su plena implementación con perspectiva de géneros y derechos humanos.



Palabras clave Educación Sexual Integral, Escuelas primarias públicas estatales, prácticas pedagógicas.

I. Introducción

La investigación socio-educativa es claramente una herramienta fundamental para quienes tenemos la certeza que la educación constituye una de las claves cruciales para la transformación social. Ha sido menester consubstanciarnos con la problemática y atravesarla con buenas preguntas que nos ayuden a aproximarnos a las perspectivas de los actores involucrados y, a la vez, distanciarnos de ellas con propósitos de mirada crítica. La ESI como objeto de investigación que involucra a sujetos diversos nos interpela a que también nos pongamos en movimiento, en uno (¿y por qué no en varios?) de reflexión profunda.

Empleamos lo que entendemos es el lenguaje inclusivo de la diversidad humana en cuanto a géneros; su uso resulta aún más pertinente por el contenido de estas páginas; a través de dicho lenguaje podemos considerar a quienes no se identifican con ninguno de los dos géneros vinculados a la biología (mujer, hombre). Configura, entonces, un modo de expresión que evita las definiciones de género o sexo; abarca a mujeres, varones, personas transgénero e individuos no binarios por igual. Y claro está que para nosotros no se trata de un lenguaje pasible de ser problematizado sólo a nivel de la lingüística, sino que el mismo patentiza una cuestión insoslayablemente política.

Y así, nos reconocemos en movimiento... y no en uno pendular... binario...

Nuestra ponencia gira en torno a las condiciones de posibilidades -desde la mirada de los actores educativos-, de la implementación de la Educación Sexual Integral –ESI- con clave en perspectiva de géneros y derechos humanos, en el segundo ciclo de las escuelas primarias de gestión estatal, en la Ciudad de Ushuaia, de la Provincia de Tierra del Fuego, AelAS, entre los años 2014 y 2018.

Constituye un primer producto -en tanto avance- del proyecto de investigación¹ que venimos desarrollando como equipo de trabajo; éste está integrado, de modo interdisciplinario, por docentes y estudiantes en formación investigativa, del Instituto de Cultura, Sociedad y Estado -ICSE- y del Instituto de Educación y el Conocimiento -IEC- de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur - UNTDF-, de la República Argentina.



Nos proponemos explicitar, en base del material recopilado durante una primera etapa del trabajo de campo y a través de un proceso de reconstrucción de significaciones aportadas por los actores clave, algunos lineamientos generales sobre cómo se ha ido implementando la ESI.

Entonces, son de nuestro interés particular, las condiciones de posibilidades² de su implementación, según la mirada de los actores.

Se trata de un trabajo cualitativo, de carácter exploratorio-descriptivo, basado en el análisis de entrevistas en profundidad y semiestructuradas a actores educativos.

Esperamos contribuir a la formulación de nuevos interrogantes investigativos, orientadores de un proceso de indagación más profundo sobre la ESI, que aporte al diseño de futuras políticas socio-educativas que hagan posible su plena implementación con perspectiva de géneros y derechos humanos.

II. Marco teórico/marco conceptual

Estamos orientados por un enfoque epistemológico teórico, con carácter crítico, comprensivo de la perspectiva de géneros y los derechos humanos.

Construimos el problema a abordar, en el marco del recorte de esta ponencia, sobre la base de entender que la vertiginosidad de los cambios y problematizaciones de las diversas modalidades de violencias hacia minorías asociadas a géneros, y, paralelamente el surgimiento de organizaciones que visibilizan la vulneración de derechos de, por ejemplo, colectivos trans y los defienden, generan debates sociales y revisiones permanentes en los modos de nombrar, de intervenir, de ejercer derechos ciudadanos. Este escenario atraviesa el campo educativo y los referentes teóricos que se incluyen en dichos debates revisan y aportan nuevas reflexiones que enriquecen las intervenciones institucionales.

Algunos de estos referentes son la Dra. Dora Barrancos, la Dra Rita Segato, la Dra Graciela Morgade, Eva Giverti y Diana Maffía, quienes comparten sus miradas en capacitaciones docentes o en encuentros sindicales con mujeres, universidades o grupos feministas, constituyéndose en espacios de reflexión y de orientación de las prácticas que se tornan complejas en las instituciones.



El papel de las redes sociales y los medios de comunicación potencian la circulación de conocimientos y debates que sensibilizan en la temática y aceleran los tiempos de circulación de la palabra.

Entre las referentes teóricas respecto del enfoque de género consideramos que la Dra. Dora Barrancos realiza interesantes aportes. Coincidimos con su posicionamiento sobre dicha perspectiva; ella plantea que la misma implica: "a) reconocer las relaciones de poder que se dan entre los géneros, en general favorecedores de los varones como grupo social y discriminatorias hacia las mujeres, b) que estas relaciones son constituidas social e históricamente y son constitutivas de las personas y que atraviesan todo el entramado social y se articulan con otras relaciones sociales como la clase, etnia, edad, preferencia sexual y religión" (Barrancos, D., 2007), A pesar de que prevalece en su enfoque una perspectiva binaria visibiliza la construcción social del género y las relaciones de poder en juego.

Otra referente de la temática es Rita Segato; problematiza el patriarcado y las masculinidades en los contextos actuales en el marco del capitalismo, visibilizando el sufrimiento de los varones como víctimas de tal patriarcado que padecen también ante los mandatos sociales y la miradas y expectativas de sus pares. En este sentido en los contextos escolares tal planteo teórico es favorecedor de la comprensión de episodios en los que emerge la violencia escolar, en escenarios que pueden ser leídos desde el abordaje de la ESI en contextos escolares.

El Sistema Educativo se ha caracterizado por, al decir de Pechín, producir "modos de transmisión del sistema hegemónico de categorización sexo-genérica" (Pechín, 2018). Pareciera, sostiene el mismo autor, que se ha forjado un pacto pedagógico global que sostiene la correspondencia entre sistema genital y rol de género. Ese pacto posee, o al menos parece tener, una vigencia plena.

En los últimos años, el movimiento por los derechos LGTBTTIQ han impulsado la discusión de estas temáticas en la sociedad, a partir de lo cual se generaron legislaciones que con mucho esfuerzo se fueron sancionando.

El contexto social, político, cultural (activado por movimientos sociales de mujeres) propició la emergencia de la Ley de Educación Sexual Integral, como norma de orden público y con ello, el reconocimiento de la sexualidad como territorio político, y espacio socio cultural de incumbencia del Estado. Siempre desde la escuela se impartió educación sexual; entedemos, al decir de Morgade, que toda educación es sexual y



muchas veces coincidente con el conocimiento común que domina y que refuerza la reproducción y conservación del orden social.

La última década representó un importante avance en el desarrollo de la educación integral de la sexualidad en la Argentina. En 2006, la sanción de la ley 26.150 creó el programa de Educación Sexual Integral (ESI) y estableció el derecho de los y las estudiantes a recibir educación sexual desde el nivel inicial hasta la formación terciaria, a través de un abordaje integral, en términos conceptuales, y transversal, desde el punto de vista pedagógico.

Creemos necesario empezar por explicitar qué entendemos por Educación Sexual Integral. Nos remitimos para ello a lo que en su Art. 1 dispone la Ley de Educación Sexual Integral:

Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada (...). A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos". Es decir, una perspectiva que rompe con la mirada biologizante, fisiológica, heteronormativa de la sexualidad, al tomar en cuenta todos los aspectos de manera integral adecuada a cada etapa del desarrollo los sujetos en formación, y aunque la norma no realice una mención específica a la diversidad sexual, reconoce como derecho de todos los niños, niñas y adolescentes recibir una educación sexual integral, desde una perspectiva problematizadora y crítica, transversal a toda la currícula educativa, impartidos a partir de contenidos curriculares - elaborados desde el Programa Nacional de ESI del Ministerio de Educación de la Nación-, que faciliten su implementación y promueva la valoración de los sujetos de manera independiente de su apariencia, identidad y orientación sexual, de modo que, la diversidad sexual pueda ser entendida como parte de la vida cotidiana en las escuelas, desde un enfoque de derecho, que promuevan una sexualidad responsable, y vínculos positivos en las relaciones de los sujetos en formación. (Programa nacional de educación sexual integral. Ley 26.150, Disponible en: https://www.bba.unlp.edu.ar/uploads/docs/esi_01_ley_26150_programa_nacional_de_esi.pdf)

Le educación sexual integral detenta la potencialidad de contribuir a la inclusión social. Busca superar las profundas desigualdades de género; la violencia contra niños, niñas y adolescentes; los embarazos en edades tempranas y, desde un punto de vista más general, reconoce la diversidad de formas de vivir los cuerpos y los encuentros entre personas autónomas. Asumir la sexualidad como un derecho y como un contenido



educativo no sólo aporta al desarrollo de ciudadanos libres, saludables y responsables sino que también contribuye a construir subjetividades y relaciones libres de discriminación y violencia. Pero es sabido que, a pesar de su máxima relevancia institucional, por sí sola, ninguna norma es suficiente para transformar los arraigados sistemas de creencias respecto de la sexualidad, ni de las relaciones sociales de género. Tampoco se transforman de un día al otro las imágenes acerca del rol del sistema educativo en materia de derechos sexuales y reproductivos.

Luego de la sanción de la Ley N° 26150, se aprueban otras normativas en el campo de los derechos humanos que amplían los mismos y reconfiguran el entramado normativo vinculado a dicha ley. Algunas de ellas son, La Ley de Matrimonio Igualitario en el año 2010 y la de Identidad de género en el año 2012, junto a la sanción de la Ley 26.485 de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales, en el 2009, entre otras. Así se generaron marcos legales que permiten y obligan en particular a las instituciones públicas que trabajan con niños a reflexionar y revisar sus prácticas y discursos a fin de que se estén orientados a acompañar la garantía de derechos.

La ESI posibilitó la discusión pedagógica de ciertas prácticas arraigadas en el sentido común docente. ¿Cómo enseñamos a encajar en estos dos tipos ideales de ser: niños y niñas? y ¿qué hacemos frente a la diferencia? Fueron muchas las leyes que permiten romper con la heteronomía. Pero en el análisis es posible preguntar ¿qué hacemos en las escuelas con esas posibilidades? ¿qué es lo que efectivamente sucede? Aún subsisten resistencias por parte de los cuerpos docentes e incluso desde las familias que se arrojan la exclusividad a la hora de educar a sus hijos en algunos aspectos, sin tener presente que estos serán parte de un todo social y que son sujetos de derecho.

Por otra parte es Graciela Morgade, entre unos reducidos autores, quién menciona la perspectiva en plural, como "perspectiva de géneros" considerando la diversidad de géneros.

Se trata de un enfoque teórico en construcción que requiere inevitablemente la deconstrucción del paradigma binario de géneros y de la heteronormatividad. Ello en un contexto de varonización y mujerización de las infancias a través de la escuela (este proceso comienza en la socialización primaria en el familia).

La Dra. Morgade, en un informe del Observatorio de Políticas Públicas Educativas de la OPPPEd FFyL – UBA, al respecto, analiza que los sectores religiosos “apelan al derecho



natural que sostiene centralmente, que el Estado es secundario, subsidiario, frente a las familias; la idea de subsidiariedad implica que sólo debe intervenir para apoyar o sustituir en caso necesario a quién determina la responsabilidad principal la familia.(..) Las estrategias discursivas menos sofisticadas que los debates teóricos apelan al pánico moral”. Las acusaciones desde sectores políticos, conservadores y religiosos se oponen a la implementación desde la perspectiva de género de la ESI mencionándola peyorativamente como “ideología de género” acusando a quienes intentan implementar la ESI desde esta perspectiva, cuya intencionalidad sería la “destrucción de la familia” y de la sociedad las cuales responderían a un “orden natural”

III. Metodología

Se trata de un estudio cualitativo; lo asumimos en el marco de esta ponencia con carácter exploratorio-descriptivo, en tanto producto de una primera aproximación al campo y por lo tanto a la problemática.

Los estudios descriptivos se caracterizan por un mínimo de interpretación y conceptualización. Están redactados de modo tal que permiten a los lectores extraer sus propias conclusiones y generalizaciones a partir de los datos. Al realizar sus estudios los investigadores toman decisiones sobre lo que deben observar, preguntar y registrar, decisiones que determinan lo que pueden describir (Taylor y Bogdan, 1992).

Lo descriptivo constituye una primera etapa del abordaje del objeto, en el marco del proyecto ampliado de investigación en que adquiere sentido la presente ponencia; a lo cual, en futuras instancias del estudio, podremos añadirle hipótesis explicativas; y, alineadas a ellas, ofrecer algunas recomendaciones para la inclusión de la perspectiva de géneros y de derechos humanos en el diseño e implementación de políticas educativas a nivel provincial y en el marco de las instituciones educativas.

Podemos afirmar que “la metodología cualitativa se refiere, en su más amplio sentido, a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1986).

Hemos procedido a elaborar un corpus sistemático de datos a partir de la información relevada, lo que nos permite definir los estados de situación de los desarrollos de abordajes de géneros y de derechos humanos, en relación a la ESI, con una problematización crítica del contexto institucional-social en que se desarrolla.



En una inicial llega al campo, hemos optado por una muestra de cinco escuelas en Ushuaia, seleccionadas según criterios de ubicación urbana, características de su población, trayectoria institucional. Con el fin de observar diversos encuadres áulicos, tanto disciplinar como de agentes intervinientes, se trata de una muestra de tipo teórica – intencionada-, al igual que la de los informantes clave, entrevistados, elegidos según criterio de grado a cargo (quinto y sexto) del segundo ciclo del nivel educativo primario, identidad de género de docente, grupo etario de pertenencia, involucramiento o no participación en la implementación de la ESI.

La agenda teórica que nos orienta en el desarrollo de este trabajo aporta el supuesto del cual se parte: no es suficiente para el desarrollo de la ESI, sólo una política educativa que prescriba la obligatoriedad de su implementación; tampoco lo es que la perspectiva de géneros esté presente en los documentos de planificación de la enseñanza. Suscribimos al presupuesto teórico de la necesidad de una lucha cultural-educativa con políticas estatales transversales, generadoras de nuevos marcos interpretativos de la sexualidad y contributivos a la construcción en libertad de subjetividades.

El uso de herramientas cualitativas implica actuar sobre contextos reales, buscando captar el sentido de la acción de los participantes. Esto permite la ubicación de los agentes dentro de su propio contexto, y una interpretación del mismo mucho más exhaustiva.

La adscripción a un enfoque teórico metodológico cualitativo nos permite identificar y describir los sentidos de los agentes, los significados construidos en sus interacciones, las representaciones sobre las modalidades concretas de desarrollo de la perspectiva de géneros y de derechos humanos en la ESI, así como los conflictos y/o las tensiones/resistencias presentes.

La información cualitativa obtenida nos posibilita avanzar en la construcción de una matriz de categorías de análisis, como parte del proceso de construcción de conocimientos

IV. Análisis y discusión de datos

Hemos efectuado las entrevistas semi-estructuradas en base a un protocolo (o grilla orientadora) que no ha pretendido ser estrictamente un cuestionario a reproducir linealmente frente a cada entrevistado; el hecho de que sean semi-estructuradas no ha quitado la posibilidad que el instrumento fuese flexible, abierto y adaptable a la



interacción discursiva generada en los espacios y tiempos de cada una de las entrevistas.

Los entrevistadores, entonces, dispusimos de un guión que nos permitió abocarnos a los temas que debíamos tratar a lo largo de la entrevista, quedando a nuestra libre decisión y valoración el modo de formular las preguntas y el orden a partir del cual abordar los diversos ejes temáticos.

Las entrevistas referenciadas fueron capaces de generar la información cualitativa necesaria que nos ha permitido, oportunamente luego de su análisis, contribuir -con mayores niveles de problematización de los ejes temáticos clave- a la construcción (al menos, provisoria) de conocimiento, y a la formulación de nuevas preguntas para una segunda y tercera llegada a campo, a la vez que revisarlo y corregirlo, en caso de ser pertinente, principalmente por no haber cumplido el requisito de la saturación teórica, debilidad que suele estar presente en los estudios exploratorios.

La información cualitativa que obtuvimos en base a las indagaciones realizadas, nos ha posibilitado avanzar en la elaboración de categorías de análisis a través de las cuales puede leerse (interpretarse, reconstruirse) las perspectivas de los entrevistados en tanto informantes clave.

Se centró el análisis (reconociendo, desde el momento de aplicación de la técnica de entrevista, que sería un estudio de carácter exploratorio-descriptivo) en las construcciones discursivas de los entrevistados. Partimos de las múltiples orientaciones de sentido, las organizamos y sistematizamos en categorías y en base a ellas realizamos el análisis de la información recogida, que por ahora y en el marco de esta ponencia, son las siguientes:

- Deconstrucción o persistencia del paradigma binario de géneros (masculino, femenino ligado a realidades biológicas) y de la heteronormatividad.
- Presencia o no de la perspectiva en plural como “perspectiva de géneros”.
- Deconstrucción o reforzamiento de la varonización y mujerización de las infancias.
- Valoración de la perspectiva de géneros en las prácticas educativas áulicas como perspectiva científica o como ideología de género.

Con la estrategia cualitativa hemos podido abordar qué producen, en términos discursivos, los actores consultados. En el proceso de categorización (aun en curso) de



los dichos, hemos podido identificar las formas diferenciales que adquieren las percepciones, valoraciones y expectativas de los informantes.

Hemos complejizado el análisis en base a reconstruir y describir “los sentidos” de las entrevistadas en relación a los puntos indagados, las representaciones sobre las modalidades concretas de implementación de la ESI, así como las complementariedades y tensiones presentes entre los dichos de los informantes.

Entendemos que nos resulta necesaria para la reconstrucción de sentidos, el conjunto de elementos conceptuales extraídos de la selección bibliográfica.

Con el abordaje cualitativo pudimos vincular lo que los informantes entienden por nuevos desafíos de la educación sexual integral y el posicionamiento que podrían (o deberían) asumir los maestros en relación a los mismos.

Las percepciones, valoraciones, expectativas de los informantes no adquieren un sentido unívoco sino que en sus expresiones se interpretan significaciones, que entendemos se encuentran construidas en articulación con la realidad contextual, o sea en vínculo más o menos directo con las familias, los medios de comunicación y las iglesias.

De este modo, desde lo cualitativo, hemos podido indagar en un área nocional cognoscitiva, presente entre una formulación abstracta de lo que se entiende por ESI y su aplicación efectiva: “un avance en la captación y desciframiento de la complejidad de la temática y del rol de los docentes en relación a ella”.

V. Conclusiones

(Principales resultados y discusión)

Para la sistematización del análisis del material recopilado a través de las entrevistas, hemos considerado prioritario la identificación de los ejes temáticos centrales (Categorías) para luego realizar por vía de interpretación, la búsqueda de temas emergentes, para la formulación de nuevas preguntas para otro posterior involucramiento en campo. Cabe destacar que no expresado, nuestro análisis estuvo focalizado en las áreas temáticas que a lo largo del abordaje del material se presentaron como medulares.

Así, en base a la perspectiva de los informantes clave consultados elaboramos categorías que nos han permitido proponer provisoriamente las siguientes proposiciones



en relación principalmente a los ejes temáticos centrales explicitados en el apartado Análisis y Discusión de Datos:

- En general, no existe en la perspectiva de los docentes, una deconstrucción del paradigma binario de géneros (masculino, femenino ligado a realidades biológicas) y de la heteronormatividad. No aparece la perspectiva en plural como “perspectiva de géneros”. Se refuerza así la varonización y mujerización de las infancias - proceso desarrollado a partir de la socialización primaria en las familias y secundaria, fundamentalmente, en instituciones religiosas-; y el cuidado de los cuerpos en sí (mirada biologicista) y frente a posibles conductas abusivas de otros. Y ello, sobre la base de entender a los niños como objeto de tutela más que como sujetos de derecho. Se focaliza en el predominio de los derechos de los adultos a cargo (madre, padre u otro a cargo) que en los derechos de los niños (surge de los relatos: madres y padres de estudiantes, solicitaron al Ministerio de Educación de la provincia la suspensión de toda educación sexual a sus hijos, en virtud del derecho y responsabilidad parental que poseen y también hubo presentaciones individuales al equipo directivo de escuelas).
- La perspectiva de géneros no se concreta en las prácticas educativas áulicas y aparece en la mirada de la mayoría de los docentes, como ideología de género al igual que el lenguaje inclusivo, en tanto síntoma o derivación de la misma.
- Son claramente peyorativos los términos con que se expresan gran parte de los informantes. Sólo aparece la problematización de géneros como un componente muy fuerte, según los informantes, en referentes de los movimientos y organizaciones militantes de las reivindicaciones de los derechos de géneros y en los medios masivos de comunicación.
- No es suficiente para la inclusión de un abordaje de géneros en la ESI, sólo una política educativa que prescriba la obligatoriedad de su implementación. No aparece en la mirada de los actores que la educación sea un bien público y social y un derecho que debe ser garantizado por el Estado; tampoco está presente la idea que los establecimientos educativos de todos los niveles y sus docentes están obligados por la Ley a cumplir la currícula -elaborada y aprobada por el Ministerio de Educación de la Nación- y que detalla los contenidos de ESI. Tampoco aparece en sus dichos las prescripciones de la Ley de Identidad de Género.



- No existen desde el Estado políticas sistemáticas, transversales a los contextos institucionales sociales que habiliten instancias de reflexión crítica (tal el caso de capacitaciones en ESI); En tanto, generadoras de nuevos marcos interpretativos de la sexualidad, en base a los cuales se puedan producir condiciones institucionales-sociales de subjetivación, orientadas a la formación educativa y correlativa convivencia respetuosa en la diversidad de géneros.
- Lo anteriormente explicitado, entendemos, obstaculiza y retrasa la implementación de la perspectiva de géneros en el marco de la implementación de la ESI.
- Las posibilidades de transformación se construyen doblemente; por un lado, desde los distintos niveles del Estado, y, por el otro, con las mediaciones interpretativas desplegadas en las comunidades educativas y en los ámbitos del contexto institucional-social.
- Las prácticas sociales e institucionales y las relaciones sociales que las sostienen constituyen condiciones de posibilidad para que las proclamadas transformaciones socio educativas con procesos de inclusión progresiva, no se agoten en un cambio de retórica sino que impliquen procesos de ampliación de derechos.

Notas

¹ El proyecto, marco ampliado del presente trabajo, lleva por título: *"La perspectiva de géneros en la implementación de la Educación Sexual Integral –ESI- en Escuelas Primarias de Tierra del Fuego, AelIAS y el contexto institucional - social de su puesta en práctica, entre los años 2014 y 2018"*.

² Nos referimos a las condiciones institucionales-sociales de subjetivación, orientadas a la internalización, en clave de derechos humanos, de la pluralidad de géneros, por parte de los estudiantes.

VI. Bibliografía

Barrancos, Dora. *Mujeres en la Sociedad Argentina. Una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2007

Brugo y Villeta, <https://pedagogiaemancipatoria.files.wordpress.com/2018/09/brugo-y-villeta.pdf>



Caldo, Paula, Benítez, Cintia (2017) "De Emilios y Pulgaritas o la pregunta por los nuevos como clave de los cambios de época", Ponencia en XI Encuentro de Cátedras de Pedagogía, Mendoza. Pp. 1-11

Flores, val (2017) Interrupciones, ed. AF, Buenos Aires,

Flores, val (2017) Tropismos de la diferencia, Palinodia, Chile.

Garber Federico y Novak Daniela <https://pedagogiaemancipatoria.files.wordpress.com/2018/09/novak-garber.pdf>

Hernández Sampieri, R.; Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill.

https://www.academia.edu/14329957/_L_ideologia_del_genere_l_irresistibile_ascesa_di_

[un_invenzione_retorica_vaticana_contro_la_denaturalizzazione_dell_ordine_sessuale](https://www.educ.ar/recursos/107056/educacion-sexual-integral)

<https://www.educ.ar/recursos/107056/educacion-sexual-integral>

Lavrin, Asunción (2008) "Recuerdos del siglo XX: la participación de las mujeres en educación" en Luz Elena Galván Lafarga y Oresta López Pérez coordinadoras Entre imaginarios y utopías: historias de maestras. Publicaciones de casa chata, México.

Ley 26150 (Educación Sexual Integral) y Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2008)

Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral en el Nivel Primario. Coordinado por Di Lorenzo, S. Gobierno de la Ciudad de Bs As. Buenos Aires, Argentina: Autor

Materiales Ministerio de Educación de la Nación. (2009). Educación sexual integral para la educación primaria: contenidos y propuestas para el aula. Coordinado por Marina, M. Buenos Aires, Argentina: Autor. Ministerio de Educación. (2011).

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/esi/recursos/primaria> o Morgade, Graciela (2012) Aprender a ser mujer, aprender a ser varón, Noveduc, Buenos Aires.

Morgade, Graciela (2016) Educación Sexual Integral con perspectiva de género. Homosapiens, Rosario.

Morgade, Graciela, Alonso, Graciela compiladora (2008) Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia. Paidós, Buenos Aires.

Repetto Julieta y Ketlun Carolina <https://pedagogiaemancipatoria.files.wordpress.com/2018/09/repetto-y-ketlun.pdf>

Sautú, R. (2005). Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación. Buenos Aires: Lumiere.



Sautú, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires: CLACSO.

Segato, Rita (2018) Contrapedagogías de la crueldad, Prometeo, Buenos Aires.

Sierra Bravo, R., (1994) Técnicas de investigación social. Madrid: Paraninfo.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986). Introducción a los métodos cualitativos: la búsqueda de significados. Buenos Aires: Paidós.

Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.

Valles, M. S. (1997). Técnicas cualitativas de investigación social, Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Ed. Síntesis.

o Vasilachis De Gialdino, I. (1992). Métodos Cualitativos I. Los problemas teóricosepistemológicos. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Métodos Cualitativos II. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

o Wainerman, C. y Sautú, R. (comp.) (2001). La trastienda de la investigación. Buenos Aires:Lumiere.<http://novedades.filo.uba.ar/novedades/art%C3%ADculos-del-observatorio-participativo-de-pol%C3%ADticas-p%C3%BAblicas-educativas>



Entre lo 'real' y lo 'ideal': Construcciones sobre masculinidad en estudiantes de educación secundaria

Diana Cárdenas Azuaje
Sindy Díaz Better

Resumen

En instituciones educativas se dan dinámicas relacionales que reproducen imágenes de la cultura androcéntrica, vinculadas a formas de comportamientos, lenguajes, vestuarios y actividades que propician el establecimiento de jerarquías orientadas a mantener el orden social. Estas imágenes encasillan, estigmatizan y perpetúan estereotipos que es necesario cuestionar, por cuanto favorecen prácticas asociadas a todo tipo de violencias, en particular las de género, donde se normaliza la superioridad de un género sobre otros. En un colegio distrital del sur de Bogotá (Colombia) que acoge población en condiciones de vulnerabilidad, se presentan manifestaciones de violencia escolar como formas de socialización naturalizada, incluyendo violencias simbólicas basadas en el género; por lo que rastrear estas imágenes permitiría revisar estrategias encaminadas a lograr una convivencia más armónica y respetuosa. En este trabajo investigativo, con un enfoque cualitativo y exploratorio, interesó indagar a través de dibujos, la construcción sobre el concepto de masculinidad que estudiantes de secundaria poseen a partir de sus experiencias en distintos entornos (familiares, escolares, barriales). Los participantes representaron imágenes 'ideales' versus 'reales' donde se evidenció una construcción antagónica y binaria del género, al igual que roles definidos y estereotipados: lo masculino fue expresado desde la fuerza física, la violencia y racionalidad; mientras que la emocionalidad, el cuidado y la debilidad, fueron asociadas a lo femenino. De otro lado, en las imágenes ideales aparecieron llamados a fortalecer prácticas de mayor valoración a la mujer, dominio del temperamento, paternidad y protección; hubo distinción entre atributos físicos, comportamientos y actitudes masculinas, aunque persistieron elementos socialmente difundidos.

Palabras claves: Masculinidad, binarismo de género, convivencia, violencia de género, educación secundaria

Introducción

Las ciencias sociales han construido un cuerpo de conocimiento teórico-metodológico para poder interpretar a las sociedades y los comportamientos de los sujetos que hacen



parte de ellas. Uno de estos constructos teóricos lo constituyen las Representaciones Sociales, que permite no solo identificar y comprender las nociones que poseen los sujetos sobre algún fenómeno, sino también, analizar cómo se establecen negociaciones entre el mundo social y el subjetivo, para la construcción de dichas nociones.

La escuela es una de las instituciones sociales donde los seres humanos establecen negociaciones entre el mundo que los rodea y su subjetividad. En ella confluyen, entre otras, historias, saberes, costumbres, prácticas, formas de lenguaje, expectativas y anhelos, que en su diversidad reflejan construcciones sociales hegemónicas situadas, es decir, ideas difundidas y socialmente aceptadas, que presentan rasgos distintivos de acuerdo con el territorio, la historia, la clase o el género, y que se materializan en las relaciones intersubjetivas cotidianas. Este trabajo pretende dar cuenta de representaciones sociales sobre el concepto de masculinidad que estudiantes de secundaria en un colegio público de la ciudad de Bogotá - Colombia poseen a partir de sus experiencias en distintos entornos (familiares, escolares, barriales).

Fundamentación del problema

En un diagnóstico llevado a cabo para la Tesis Doctoral “Comprensión de imaginarios y narrativas literarias–digitales como estrategias de formación en convivencia escolar” (Díaz Better, 2019) a través de fuentes documentales (actas de reuniones denominadas Comisiones de evaluación y los registros de observador de estudiantes) y empíricas (incluyendo una encuesta a estudiantes de grado sexto y entrevistas a docentes), con el objetivo de recolectar las opiniones y percepciones de la comunidad educativa sobre las manifestaciones y situaciones que atentaban contra la convivencia escolar en la institución educativa donde se llevó a cabo el trabajo de campo, se pudo determinar, entre otros aspectos, que se presentaban agresiones físicas y acoso, se hacía uso del lenguaje como instrumento para infligir violencias de distinta índole a través del maltrato verbal, gritar, decir groserías, amenazar, intimidar, generar burlas por condiciones físicas, cognitivas, de clase o género, entre otras, naturalizando estos hechos en diversos escenarios escolares, lo que repercutía en el establecimiento de relaciones de poder basadas en el irrespeto reiterado.

Aunque estas prácticas de socialización se perciben como cotidianas (o naturalizadas), al preguntarle a los estudiantes por las razones de estos comportamientos, manifiestan que son juegos consensuados y que no están ofendiendo o lastimando a nadie con ellos. Dentro de sus argumentos no cabe un cuestionamiento frente a las múltiples prácticas



de violencia que emplean (principalmente desde el lenguaje), pues consideran que hacen parte fundamental de la interacción entre pares. Sin embargo, al interrogarlos sobre otras prácticas de violencia relacionadas con el género (por ejemplo, dibujar genitales masculinos en paredes, mesas, cuadernos; feminizar a sus compañeros como forma de insulto, y masculinizar a sus compañeras cuando no asumen comportamientos hegemónicos), sus reacciones cambian, muestran malestar y aparente incompreensión frente a dicho cuestionamiento, dando a entender que consideran que ese es el estado natural de las relaciones en el contexto escolar, es decir, que se responde a estereotipos de género que guían gran parte de sus intercambios sociales. Estos estereotipos

(...) categorizan y jerarquizan una serie de cualidades y valores, donde lo que se asocia a la mujer tiene menor consideración social (las cualidades femeninas tienen consideración en el espacio privado, no así en lo público). Así circulan rasgos que son tomados como intrínsecos de la condición femenina: la dulzura, la prolijidad, el entender a otros, el ser ordenadas, el ser “más” quietas, a diferencia de los varones que son valientes, racionales, inquietos, intrépidos. (Dakessian y Sabelli, 2003, como se cita en Edugénero 2003, p. 10)

Los estudiantes no reconocen que sus acciones fomenten estereotipos, y el abordar estas temáticas suscitaba cierta incomodidad y poca participación, por lo que para el desarrollo de este trabajo interesó recurrir a una técnica que motivara a los estudiantes, facilitara la comunicación y pudiera hacer conscientes (en tanto materializaciones) ciertas estructuras mentales sobre lo que han observado, interpretado y aprendido acerca de la masculinidad. Se optó entonces por la elaboración de dibujos libres a partir de las preguntas *¿Qué es masculinidad?*, *¿Cómo debería ser?*

El análisis de estas representaciones visuales permitiría rastrear los universos representacionales de los estudiantes, para identificar posibles estrategias que influyan en la convivencia escolar, a partir del fomento de relaciones sociales horizontales desde el respeto, ya que, como menciona Maturana (2002), “no es lo mismo un encuentro con alguien que pertenece al mundo de uno y a quien uno respeta, que un encuentro con alguien que no pertenece al mundo de uno y que es para uno indiferente”. (Maturana, 2002, p. 14).

Fundamentación teórica

Los conocimientos, interpretaciones y conceptos que se poseen sobre determinadas realidades, derivan de procesos cognitivos individuales, pero, a la vez son



construcciones simbólicas producto de relaciones sociales situadas, por tanto, son representaciones que se convierten en sociales en tanto son compartidas por un grupo; según Mora (2002), citando a Moscovici las representaciones sociales son

un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo y en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. (Moscovici, 1979, págs. 17-18, como se cita en Mora, 2002, p. 7)

Por tanto, las representaciones en tanto corpus organizado de conocimientos presentan un núcleo – *núcleo figurativo* que se encarga de organizar los elementos de la representación, es la parte más estable de la representación, es decir, está conformado por aquellas ideas sobre un fenómeno que pueden ser consideradas casi que inamovibles, si bien estas pueden ser transformadas, su modificación puede ser lenta o muy ardua. Según Moscovici las representaciones sociales se estructuran por medio de dos procesos: *Objetivación*, en el cual se da materialidad a una idea abstracta otorgándole una forma icónica; y el *anclaje*, en el que se integra al sistema representacional información proveniente del entorno social, modificando la información nueva y a su vez, el sistema preexistente. Explica Mora (2002) citando a Moscovici

La objetivación lleva a hacer real un esquema conceptual, a duplicar una imagen con una contrapartida material. (...) para reducir la separación entre la masa de las palabras que circulan y los objetos que las acompañan (...) los 'signos lingüísticos' se enganchan a 'estructuras materiales' (se trata de acoplar la palabra a la cosa). (Moscovici, 1979, p. 75, como se cita en Mora, 2002, p. 12)

(...) Con el anclaje la representación social se liga con el marco de referencia de la colectividad y es un instrumento útil para la realidad y hablar sobre ella. (...) Al insertarse el esquema objetivado dentro de una red de significaciones, la representación social adquiere una funcionalidad reguladora de la interacción grupal, una relación global con los demás conocimientos del universo simbólico popular. (...) el anclaje implica la integración cognitiva del objeto de representación dentro del sistema preexistente del pensamiento y sus respectivas transformaciones. Se trata, en suma, de su inserción orgánica dentro de un sistema constituido. (Mora, 2002, p. 12)

Puede afirmarse que la escuela se convierte en uno de los vehículos articuladores de las representaciones propiciando procesos de objetivación y anclaje, dotando de imagen y significado a los fenómenos, mediando entre el grupo social y el individuo, facilitando precisamente que las representaciones sean compartidas por el grupo y justifiquen su



actuar; por tanto, la representación social genera: la interiorización de la vida social y el establecimiento de los marcos de acción para relacionarse en contexto.

El mundo social entrecruza una diversidad de significados, relaciones y prácticas que constituyen las representaciones sociales en tanto elaboraciones colectivas y fijan los parámetros desde los cuales se “catalogan” los sujetos y se define el mundo (para hacerlo familiar). En el caso de las representaciones de masculinidad o feminidad, hay que decir que son construcciones sociales hegemónicas, a la vez que diversas, situadas, definidas en el mundo occidental moderno desde la oposición binaria, y en muchas ocasiones, son percibidas por los miembros del grupo como una realidad dada que puede ser expresada a través de la imagen o para este caso, del dibujo,

(...) la imagen visual tiene un papel significativo en la construcción de los géneros y sexos, y que de alguna manera las representaciones reproducen, al mismo tiempo que producen, determinadas narrativas sobre masculinidades, favoreciendo miradas y comprensiones asumidas como naturales e inevitables.” (Herraiz, 2010 p. 5).

Es sabido que instituciones sociales como la familia, la escuela, el Estado y la religión se encargan de difundir representaciones determinadas sobre la realidad con el fin de crear una especie de procesos de ajuste en sus integrantes, catalogando comportamientos deseables y marginados que reproducen formas de interacción y reconocimiento/extrañamiento del otro en situaciones particulares (en este caso nos interesa los roles de género en hombres y mujeres)

El sistema educativo, como uno de los agentes socializadores básicos, crea y sostiene ideologías y concepciones espontáneas que definen los roles de género de mujeres y hombres (...) Es decir, las ideologías y las concepciones espontáneas, aprendidas o reforzadas en la escuela en torno a la identidad y la condición de género, troquelan la individualidad generando modelos de comportamientos que aparecen en nuestra sociedad como problemáticos (Pescador, 2004, como se cita en Herraiz, 2010, p. 3)

Si bien no se trata de explicar o refutar de qué manera la escuela promueve estos comportamientos, es de interés reflexionar sobre las dinámicas en las interacciones que se dan en la misma, desde la perspectiva de las relaciones entre los géneros, las prácticas simbólicas y las concepciones que los estudiantes poseen sobre la masculinidad. Según Connel (1997)

La masculinidad, si se puede definir brevemente, es al mismo tiempo la posición en las relaciones de género, las prácticas por las cuales los hombres y mujeres se



comprometen con esa posición de género, y los efectos de estas prácticas en la experiencia corporal, en la personalidad y en la cultura.” (Connel, 1997, p. 35)

Estas posiciones, prácticas, compromisos y sus efectos tienen en sí mismas una serie de preceptos que son dominantes, aunque se transforman de acuerdo con el sistema social en el que se encuentren, posee características que la asocian con una forma particular de pensar la masculinidad desde un punto de vista hegemónico, por tanto, la masculinidad hegemónica

(...) es una matriz generativa, un molde vivo (que moldea y que limita), un formato organizador, un sistema normativo obligatorio, complejo, omniabarcador y absolutista-excluyente, un reglamento por el que el cuerpo social ordena lo que debe ser - y no ser- un hombre a partir de portar los cromosomas XY y/o ser nombrado como niño -y no niña- al nacer. Y es también, un mapa orientador que indica el camino y pasos para cumplir ese cometido, una guía a lo largo de la cual se encarrila el desarrollo masculino, un modelo a seguir y una marca que ubica a los hombres de cualquier origen, y desarrollo en una posición relacional ante las mujeres. (Bonino, 2002, p. 11)

Cabe señalar que, aunque la masculinidad presenta rasgos hegemónicos determinados por las condiciones históricas, sociales y culturales entre otras, también se presenta diversa, no solo por la variación en las condiciones contextuales, sino por el curso de las relaciones intersubjetivas, por lo cual, se debe hablar de masculinidades; sin embargo, en este trabajo se atenderá a una caracterización de la masculinidad hegemónica y no se abordarán nuevas masculinidades. Para Díez (2015) la masculinidad hegemónica presenta seis características: heterosexualidad, (hetero) sexismo, sostenimiento del poder controlado por los hombres, reconocimiento de la homosocialidad, aceptación de la homofobia y alejamiento frente a lo femenino.

Dado que la masculinidad es en principio una *idea*, interesó rastrear las diversas características que posee esta *idea* dentro del pensamiento de los estudiantes, pues son estos sistemas de representación los que van a direccionar su actuar y dinamizar las relaciones de género en la realidad, para ello nos valimos del **dibujo**, definiéndolo como un discurso en el cual la acción de dibujar se puede caracterizar como reflejo de una idea

Dibujar es ver. El dibujo actúa como el reflejo de la mente visual. (...) En el dibujo, el emisor y el mensaje puede ser uno solo a la vez, (...) El simple hecho de mirar un dibujo es suficiente para percibir el mensaje, y el dibujo es en sí el mensaje observable. (Jiménez y Mancinas, 2009, p. 155)



En tanto representación gráfica, el dibujo, puede permitir rastrear las características de la imagen mental de un concepto abstracto (masculinidad). Los dibujos elaborados por los estudiantes constituyen una herramienta que permite un acercamiento dinámico a sus narrativas y además cuestionar su incidencia en las dinámicas relacionales al interior de la escuela.

Metodología

Para interpretar dibujos (en ocasiones acompañadas de textos) elaborados por estudiantes de secundaria de un colegio público en Bogotá (Colombia) entre marzo y abril del año 2018, y que representan su visión de masculinidad, se empleó un enfoque cualitativo de tipo exploratorio. De acuerdo con Flick (2004), como se cita en Cuevas y Mireles (2016), a través de la postura cualitativa se busca comprender la forma como actúan y piensan las personas o grupos en contextos específicos.

De acuerdo con MacKernan (2001), el propósito de la investigación es el comprender las situaciones estudiadas, lo que constituye una base de acción para buscar mejorar los contextos donde esas realidades tienen lugar. Indagar las representaciones sobre la masculinidad permitió dar cuenta de las visiones de masculinidad de los participantes que en varios aspectos replican características de la masculinidad hegemónicas, e identificar algunas estrategias pedagógicas que pueden llevarse a cabo para buscar una convivencia armónica en entornos escolares, al poder abordar estos temas.

Aunque los modelos teóricos proponen una serie de pasos y métodos para acercarse a los fenómenos, la apropiación de los conocimientos teóricos debe ir en función de las características del objeto de estudio, por lo que, en este trabajo, para rastrear las representaciones de los estudiantes se optó por el dibujo, entendido como un pictograma, desde el que se desprende un discurso individual y colectivo, que para el presente caso será sobre la masculinidad -como objeto de representación. Para el estudio se tomaron dibujos donde se percibe no solo al sujeto que lo elabora sino también parte de su contexto e historia, por cuanto "(...) este discurso pictográfico, que en lo individual tiene y otorga un sentido particular expresado de manera lógica y ordenada, vendrá determinado por un contexto cotidiano que impone el uso regular de ciertos elementos y competencias propias de la cultura (...)" (Jiménez y Martínez, 2011, p. 25).



Para Seidmann, Di Iorio, Azzollini y Rigueiral (2014), el análisis de dibujos para rastrear las representaciones sociales se hace desde dos perspectivas: como evocación de preceptos culturales dominantes situados y como construcción ordenada de significados:

(...) como estímulos visuales que permiten la evocación de información para comprender valores, prácticas y discursos dominantes sobre diversos objetos sociales, en contextos socioculturales específicos. (...) las imágenes se utilizan como la construcción creativa de los significados posibles sobre un tema” (Seidmann y otros, 2014, p. 178)

Los participantes en el estudio fueron estudiantes de grado séptimo de una institución de educación formal pública del sur de la ciudad de Bogotá – Colombia; con edades entre los 12 y 16 años, que pertenecen en su mayoría a estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, habitan en distintos lugares de la ciudad y no solo en cercanía a la institución educativa; en su mayoría proceden de familias disfuncionales o monoparentales (madres cabeza de hogar) que han sido afectadas por el conflicto armado y la violencia estructural en Colombia que ha limitado sus medios de subsistencia.

Para el estudio se emplearon como instrumentos de recolección de información, una entrevista semi estructurada que permitió la identificación de algunas características demográficas y contextuales de los participantes; y la técnica gráfica del dibujo libre, en la que los estudiantes plasmaron en una hoja de papel en blanco la respuesta a las preguntas planteadas: ¿Qué es masculinidad? ¿Cómo debería ser?

Se tomaron 24 dibujos de estudiantes de grado séptimo, 10 mujeres y 14 hombres. Los dibujos fueron organizados en tres grupos, y se les asignó un código y un número para su identificación:

| Grupo | Códigos de los dibujos | Características |
|-------|------------------------|--|
| A | Nn1 a Nn11 | En este grupo, los estudiantes (6 de género masculino, 5 de femenino) representaron la masculinidad <i>normal</i> o <i>real</i> (de esta forma es enunciada) versus la masculinidad <i>ideal</i> , dividiendo la hoja en dos partes. |
| B | N1 a N6 | En estos dibujos los estudiantes (5 de género masculino y 1 de género femenino) dibujaron una sola figura humana masculina |
| C | NA1 a NA8 | En este grupo de dibujos las representaciones de masculinidad (elaboradas por 4 niños y 4 niñas) incluyeron la figura femenina. |

Tabla 1. Grupos de los dibujos analizados
Fuente: Elaboración propia



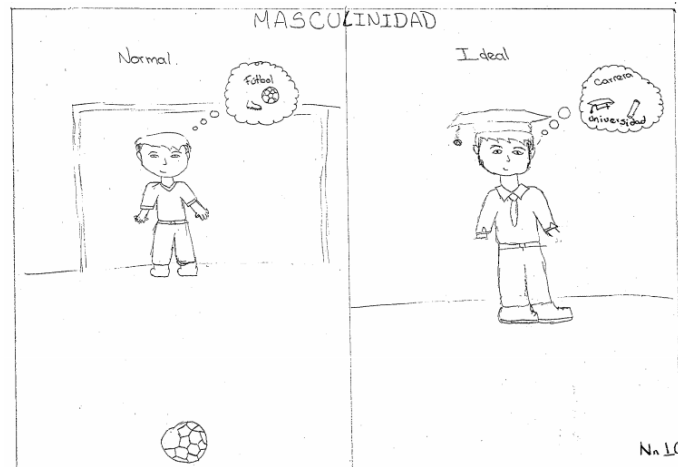
Análisis de datos: Componentes generales de los dibujos

El análisis de los dibujos se desarrolló en dos momentos: se describieron sus componentes generales (elementos dibujados, tamaño, disposición, colores, semblante en los rostros, algunas palabras y/o frases, entre otros) y demás elementos simbólicos usados para dar respuesta a las preguntas. A partir de la interpretación de estos elementos y la frecuencia de su aparición, se reconocieron tres patrones emergentes (nociones que se presentan con mayor frecuencia en los dibujos) que permiten rastrear el contenido de las representaciones sociales de los estudiantes y bajo los cuales se operó el análisis: Oposiciones binarias, indumentarias como atributos, ejercicios de poder (autoridad/dominación, masculinidad y cuidado).

GRUPO A - Nn

Masculinidad “normal o real”:

En este grupo, siete de los dibujos se caracterizan por el no uso de colores y fueron elaborados por niños (Nn2, Nn3, Nn4, Nn5, Nn6 y Nn8), lo que podría sugerir que la masculinidad no es un asunto que suscite en ellos una emoción o cuestionamiento particular; lo anterior contrasta con los dibujos elaborados por las niñas en donde el uso del color y decoraciones en el papel es frecuente, lo cual puede dar cuenta de una toma de posición frente al concepto de masculinidad y una adquisición de ciertas habilidades asociadas a los géneros. Frente a la representación de masculinidad “normal o real” (así referenciada por los participantes) no se encuentra un patrón particular salvo en dos de ellos, en los que esta se define por símbolos relacionados con la obtención de dinero como aspiración futura y la práctica del fútbol (como deporte tradicionalmente asociado en Colombia a lo masculino); algunos de estos muestran figuras desaliñadas, con ropas informales y con una simplicidad aparente, sin embargo, esto puede representar las características del rango etario y clase social a la que pertenecen los estudiantes y condicionan ciertas imágenes de la masculinidad.



Dibujo 1. Grupo A Nn

Masculinidad ideal:

La representación de la masculinidad ideal presenta múltiples características, varios dibujos asocian la masculinidad con el uso de indumentarias formales (Nn1, Nn2, Nn3, Nn5, Nn6, se presentan trajes y corbatas); otro dibujo se asocia con la superación académica (Nn10, muestra diplomas y birretes) y el desempeño laboral, evidenciando ejercicios de poder mediados por la obtención de un estatus social (Nn1) basado en el empleo, lo que puede dar cuenta de un universo socioeconómico en donde la carencia es frecuente y la superación de esta se convierte en un objetivo deseable a largo plazo. Otro de los dibujos (Nn4) muestra la masculinidad representada en un superhéroe, lo cual puede resaltar un carácter positivo dentro del entramado social, que, sin embargo, dota a lo masculino de atributos “superhumanos”, de cierta superioridad y sugiere el rol de lo masculino como “salvación”.



Dibujo 3. Grupo B-N



Dibujo 2. Grupo A Nn

Grupo B – N

En este grupo de dibujos se presente como elemento común (N1, N3, N4, y N5)) el uso de una vestimenta formal (traje), posturas erguidas del cuerpo, figuras masculinas de gran tamaño en proporcionalidad a la hoja; en algunos de los dibujos (N1, N3, N5 y N6) se utilizan colores vivos, lo que da cuenta de una emocionalidad frente a la definición de lo masculino (que puede definirse como positiva), también, en cinco de los dibujos (N1, N3, N4, N5 y N6) el semblante en el rostro de la figura central es alegre, dotando la representación de un carácter positivo y por qué no, esperanzador.

En cinco de los dibujos, los estudiantes recurrieron a la utilización de definiciones frente a la masculinidad: uno lo asoció con la presencia de genitales y la reproducción “*ser un*



organismo que tiene como parte al testículo, que sirve para la reproducción” (N1). En otras afirmaciones que acompañan los dibujos, la masculinidad es definida en oposición frente a lo femenino o su cuidado y al ejercicio de la autoridad:

“la masculinidad es la definición de un hombre, se define según su comportamiento y respeto a una mujer. Alguien que se cree más, que irrespete a una mujer pierde su masculinidad” (N3); “La masculinidad es el sexo que uno tiene y sabe tener autoridad como hombre” (N4); “es una parte de los hombres diferente a las mujeres y nos sirve para diferenciarnos” (N5); “es que sea cariñoso y amable que valore a la mujer, porque a veces no valoran lo que tienen y cuando lo pierden ahí si lo valoran” (N6).

En uno de los dibujos (N2) el color es ausente, es la única imagen del grupo en la que el hombre posee bello facial (barba), la figura masculina se encuentra con un bebe en brazos y sostiene un arma cortopunzante (según la forma del objeto y la manera en la que lo sostiene), lo cual sugiere la defensa y cuidado de la familia, pero desde una posición de violencia física.



Dibujo 4. Grupo C – NA

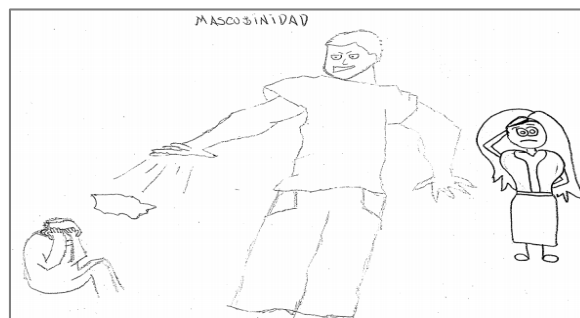
Grupo C – NA

Las características de los dibujos son variadas, para definir la masculinidad se presentan figuras masculinas y femeninas; tres de ellos no usan colores (NA2, NA3 y NA8), los demás son muy coloridos y hay decoración en la hoja; la mayoría de ellos presenta figuras proporcionadas en el espacio disponible.

En dos de los dibujos (NA2 y NA3) se asocia la masculinidad con el uso de indumentarias formales (traje); en otro dibujo (NA1) hombre y mujer se encuentran en posiciones y tamaños similares y se sujetan de las manos, lo que podría sugerir una perspectiva de igualdad entre los géneros; en el dibujo NA7 la mujer presenta un tamaño pequeño con relación al hombre, que puede expresar ciertas dinámicas de ejercicio de poder en los contextos próximos de los estudiantes; en los dibujos NA2 y NA3 los niños dividieron la hoja y representan a hombre y mujer en costados opuestos, lo cual nos habla de una definición de masculinidad que se estructura a partir de oposiciones binarias. En los dibujos NA4, NA5 y NA6 elaborados por las niñas mayores del grupo, masculinidad y feminidad son representadas como componentes del ser humano, en este dibujo no se encuentra el rastro de oposición binaria, sino que se plantean masculinidad y feminidad como complementarias, sin embargo, las indumentarias de uno y otro género se representan con patrones convencionales como falda y pelo largo, para lo femenino, pantalón y pelo corto para lo masculino.

En cuatro de los dibujos, los estudiantes recurrieron a definiciones de masculinidad:

- NA1: “masculinidad es respetar a las mujeres, evitando provocaciones y respondiendo a nuestras equivocaciones”
- NA5: “para mí el ser masculino es importante para el mundo, entre la mujer y el hombre no hay muchas diferencias los dos son una compañía importante”
- NA7: “lo contrario de femenino, comportamientos que tienen los hombres desde que nacen hasta que mueren”.



Dibujo 5. Grupo C – NA



Frente al contenido gráfico y la definición escrita del dibujo NA6, se presenta contradicción, pues, a pesar de representar masculinidad y feminidad como elementos constitutivos del mismo ser, la definición sugiere un binarismo de género, definiendo a la masculinidad como “es lo contrario de femenino, es igual, sino que tiene cosas diferentes”.

El dibujo NA8 presenta a un hombre de grandes proporciones en la mitad de la hoja, que extiende su mano sobre otro de los personajes en el dibujo (a modo de ejercicio de dominación), a un costado una figura femenina que en apariencia luce confundida, al costado contrario una figura masculina de menor tamaño acurrucada cubriendo su rostro (Ver Dibujo 5)

Patrones Emergentes

La descripción de los componentes generales de los dibujos permitió obtener un corpus significativo por cada uno de los grupos (N, Nn y NA), que luego de un contraste arrojaron patrones que señalan el contenido de las representaciones sociales que niñas y niños tienen sobre la masculinidad, estos patrones se establecen a partir de la identificación de varios elementos frecuentes en los dibujos y los textos que acompañan a algunos de ellos.

| Generalidades del corpus/patrones emergentes | Observaciones |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • La masculinidad se define en oposición a lo femenino. • El uso de colores vivos es más frecuente en dibujos de las niñas que en los de niños. <p>PATRON EMERGENTE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oposiciones binarias | <p>Mientras que para los niños la masculinidad se define “por lo que no es”, es decir, en oposición con lo femenino, para varias de las niñas, sobre todo las mayores en el grupo NA, la masculinidad, adquiere un carácter complementario en la mayoría de los dibujos, con unas características simétricas, pero con elementos asignados tradicionalmente a uno u otro género (indumentarias); también se presentaron evidencias en los dibujos de algunas de las niñas, que sugieren una definición binaria de la masculinidad, ya que la contrastan en el mismo espacio de la hoja con lo que consideran como femenino</p> <p>La ausencia de colores en la gran mayoría de los dibujos presupone que el término masculinidad no representa para los estudiantes participantes en la exploración un cuestionamiento significativo en su vida cotidiana, ya que la presencia de color indica un volcamiento emocional en el papel; otro elemento relevante frente a la presencia de colores en los dibujos es que en su mayoría los dibujos elaborados por las niñas registraban una presencia de colores y decoración mucho más frecuente que para el caso de los niños, lo cual indica que la definición de masculinidad genera mayor interés para ellas, posiblemente debido a su extrañamiento frente a esa dimensión de lo humano, mientras que para los niños al parecer la masculinidad es un elemento dado sin mayores complicaciones; esta presencia de colores también puede</p> |



| Generalidades del corpus/patrones emergentes | Observaciones |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Masculinidad asociada a indumentarias: trajes formales, corbatas entre otras. <p>PATRON EMERGENTE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indumentarias como atributos | <p>ser asociada a habilidades que la escuela ha cultivado de forma diferenciada para ambos géneros.</p> <p>Los estudiantes en sus dibujos utilizan como mecanismo de diferenciación entre los géneros, la indumentaria (vestuario), estas se plasman de forma tradicional o hegemónica, señalando vestuarios como trajes, pantalones, camisas y corbatas, vinculadas a los hombres, mientras que el vestuario relacionado con las mujeres es la falda. Lo anterior da cuenta de un proceso de objetivación en el cual los estudiantes “crearon” a partir de las condiciones sociales en las que se desarrollan, una imagen concreta (vestuario) para poder representar los conceptos abstractos de masculinidad y feminidad.</p> <p>Esta construcción también da cuenta de cómo la familia y la escuela hasta el momento (para gran parte de los participantes del estudio) han cumplido su función de socializar e incorporar una serie de representaciones orientadas, por un lado, hacia un criterio de diferenciación (un ejemplo de ello lo puede constituir el uso de determinados colores de vestuario en casa y del uniforme en la escuela – faldas/jardineras y pantalones) entre los géneros, que le apunta al establecimiento de una representación dicotómica y heteronormativa de la vida social, que descansa en la exclusión y puede producir relaciones conflictivas y/o violentas en la interacción cotidiana.</p> <p>Por otro lado, la frecuencia en la aparición de las indumentarias identificadas en los dibujos contribuye a dotar a los hombres de determinados “atributos” que les permitan escapar del peligro de la feminización (véase el trabajo de Norma Fuller, 2012 “Repensando el machismo latinoamericano”), que es una de las constantes amenazas para la masculinidad hegemónica, pues lo femenino se circunscribe tradicionalmente en un lugar de burla, debilidad y vulnerabilidad.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Masculinidad relacionada con empleo, dinero y logro profesional. • Masculinidad relacionada con autoridad y uso de la violencia. <p>PATRON EMERGENTE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de poder (autoridad/dominación, masculinidad y cuidado) | <p>En varios de los dibujos se observa cómo la masculinidad es caracterizada por un proceso de objetivación vinculado al dinero como modelo éxito, desde dos fuentes: empleo, y estatus profesional. Tradicionalmente el lugar del hombre ha sido lo público y de la mujer, lo privado (principalmente el trabajo del cuidado), la obtención de un empleo como mecanismo para lograr la estabilidad económica hace parte de la demostración de masculinidad, ya que resalta cuestiones como la competitividad en el terreno público y por qué no, el lugar que tradicionalmente se le ha otorgado a lo masculino en términos de sostenimiento material del hogar y de esa manera de control sobre los destinos de sus miembros. Por otra parte, en el sistema de representaciones de los estudiantes participantes en el análisis se le atribuye al logro escolar un carácter deseable en la masculinidad. Otro elemento relevante dentro de los dibujos elaborados por los participantes del estudio, es la heteronormatividad, que se asocia con la masculinidad hegemónica, en ninguno de los dibujos se muestran elementos que puedan ser asociados a diversidad sexual o a familias igualitarias, esto podría indicar también que existen algunos vestigios de homofobia o (hetero)sexismo (que no son el objeto del presente análisis, pero pueden constituir puntos de partida interesantes para estudios posteriores), lo cual da cuenta</p> |



| Generalidades del corpus/patrones emergentes | Observaciones |
|--|---|
| | <p>de un proceso de anclaje que se ciñe a los patrones socioculturales imperantes.</p> <p>En muchos de los dibujos se encuentran elementos que dan cuenta de ejercicios de dominación (lenguajes corporales, armas, ubicación de la mujer y los hijos entre otros) ubicando a los señalados por los participantes como hombres en roles de cuidado/dominación y ubicando a mujeres y niños en un lugar de debilidad, esto puede dar cuenta de un proceso de anclaje en el que la sociedad valida la masculinidad como lugar de privilegio ejerciendo determinados roles</p> |

Tabla 2. Patrones emergentes en el análisis de los dibujos

Fuente: Elaboración propia

Consideraciones finales

El dibujo constituye un corpus significativo, es una herramienta capital para identificar las representaciones sociales, ya que en ellos se hacen observables por medio de la evocación los significados colectivos que permiten configurar identidades (por ejemplo, el entorno social de los participantes, las condiciones socioeconómica y socioemocionales) y negociaciones individuales (internalizaciones de la cultura) que de forma “desprevenida” se plasman, dando cuenta del proceso de objetivación y anclaje sobre la masculinidad.

Frente a las generalidades de los dibujos para los procesos de objetivación, en todos aparecen figuras humanas, la morfología de los cuerpos resalta características como el pelo corto, la barba, musculatura, para los señalados por los estudiantes como hombres y pelo largo para las mujeres. La presencia de estos elementos da cuenta de un proceso de anclaje frente al concepto de masculinidad hegemónica, en el cual se acude a sentidos atribuidos por la colectividad para cada uno de los géneros, según los cuales, determinadas características biológicas se presentan como ideas que se transforman en normas sociales, formas de leer, clasificar y entender a los otros.

Frente al núcleo figurativo de la representación, se encuentra de forma bastante reiterada: masculinidad deseable con traje – formalidad – elegancia – “rectitud”; la masculinidad definida en términos de oposición binaria (hombre/mujer) y cuidado hacia las mujeres; esto da cuenta de una falta de dinamismo de la idea de masculinidad, según la cual se acude a elementos tradicionalmente aceptados para definirla.



En varios dibujos se percibe un *reclamo* (expresado en los lenguajes corporales y los colores empelados), se reclama una masculinidad más conciliadora, más abierta al dialogo y más afectuosa, esto denota una especie de crisis de la masculinidad hegemónica, que ya no es suficiente para leer, explicar o comprender el mundo y sus dinámicas, pero tampoco es suficiente para formas seres humanos que se sientan valorados, amados y reconocidos por su entorno social.

Es indudable que la escuela es un espacio simbólico en el cual se articulan los mandatos de la cultura, que van reforzándose o renovándose en el curso de las relaciones intersubjetivas de la cotidianidad escolar; en general, dentro de las representaciones sociales interpretadas en los dibujos de niños y niñas se encuentran tres rasgos recurrentes que caracterizan, según Díez (2015) a la masculinidad hegemónica: heterosexualidad, oposición frente a lo femenino y el control del poder por parte de los hombres. Ello da cuenta de que, aunque se registra la presencia en los algunos dibujos de representaciones transformadas frente a la masculinidad, éstas son elaboradas en su mayoría por las niñas y no por los niños, lo que sugiere que la masculinidad hegemónica continúa siendo el referente de aprendizaje por excelencia de la masculinidad dentro del entramado social.

De acuerdo con los hallazgos, entre las **estrategias pedagógicas** que podrían implementarse en el entorno escolar para contrarrestar algunos de los patrones que se evidenciaron, se encuentran:

- Promover un diálogo generalizado sobre estereotipos de género y formas en las que se maltrata desde el lenguaje.
- Desarrollar talleres sobre empatía, a partir de la identificación de algunos lenguajes (verbales y no verbales) que, desde las posiciones binarias de género son contraproducentes para establecer relaciones dialógicas en la cotidianidad escolar.
- Sensibilizar a estudiantes, profesores y padres de familia sobre las nuevas formas de masculinidades, feminidades y familias que van más allá de las oposiciones binarias de género y la heteronormatividad.
- Identificar comportamientos negativos que perpetúan situaciones de violencias basadas en el género al interior de las aulas y en los contextos familiares y barriales



- Abordar con ejemplos de la cotidianidad, la manera como la masculinidad hegemónica se sigue evidenciando en la sociedad y cómo podría hacerse frente desde la escuela y la familia.

Para desarrollarlas, se pueden emplear actividades basadas en enfoques teóricos y prácticos como talleres, trabajos en equipo, grupos focales, juegos de roles, entre otros, que susciten una reflexión conjunta alrededor de las temáticas abordadas.

Ahora bien, aunque la interpretación de los dibujos brinda varios elementos sobre la configuración de las representaciones sociales de la masculinidad para algunos estudiantes de secundaria, esto no constituye una generalización sobre la masculinidad en el entorno escolar, el análisis puede ser enriquecido con la utilización de herramientas adicionales como entrevistas semiestructuradas o cartas asociativas entre otras, o la ampliación de la muestra, que señalen otras variables para llegar a definir otras estrategias pedagógicas y/o didácticas que permitan hacer más dinámicas estas representaciones para favorecer la convivencia armónica.

Referencias

- Bonino, L. (2002). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers Feministes.* , 6, 7-35.
- Connel, R. (1997). La organización social de la masculinidad. En T. Valdés, & J. Olavarría, *Masculinidad/es: poder y crisis* (págs. 31-48). ISIS-FLACSO: Ediciones de las Mujeres N° 24. www.cholonautas.edu.pe / Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales.
- Cuevas, Y., & Mireles, O. (2016). Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología. *Perfiles Educativos*, XXXVIII(153), 65-83. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13246712005>
- Dakessian, M., & Sabelli, M. (2003). La construcción del género. En C. García, *EDUGÉNERO. Fascículo 2: Imaginería de Género* (págs. 1-16). Bogotá: Universidad Central.
- Díaz-Better, S. (2019). *Comprensión de imaginarios y narrativas literarias–digitales como estrategias de formación en convivencia escolar*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Díez, E. (2015). Códigos de masculinidad hegemónica en educación. *Revista Iberoamericana de Educação*, 68, 79-98.
- Herraiz, F. (2010). Educación artística y estudios de la masculinidad. Desde 'la investigación sobre chicos y hombres' hacia 'el estudio con chicos y chicas en torno a



las masculinidades'. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(5), 1-12.
doi:<https://doi.org/10.35362/rie5251779>

Jiménez, C., & Mancinas, R. (2009). Semiótica del dibujo infantil: una aproximación latinoamericana sobre la influencia de la televisión en niños: casos de estudios en ciudades de Chile, El Salvador y México. *Revista Arte, Individuo y Sociedad*, 21, 151-164. Obtenido de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/30560/dibujoytv.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Jiménez, C., & Martínez, Y. (2011). Visiones y Representaciones de Estudiantes a Través del Dibujo. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, VIII(21), 24-31.

Maturana, H. (2002). *Emociones y lenguaje en educación y política*. España: Dolmen Editores.

McKernan, J. (2001). Capítulo Primero. Investigación Acción: Antecedentes históricos y filosóficos. En J. McKernan, *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos* (págs. 23-54). Madrid: Morata.

Seidmann, S., Di-Lorio, J., Azzollini, S., & Rigueiral, G. (2014). El uso de técnicas gráficas en investigaciones sobre representaciones sociales. *Anuario de Investigaciones*, XXI, 177-185. Obtenido de redalyc.org/pdf/3691/369139994017.pdf



Del miedo y el silencio, al saber qué hacer: consideraciones de los estudiantes frente a situaciones de acoso

Dayanna Ríos Herrera.
María Camila Díaz García.

Resumen

Este trabajo es una comprensión desde el género en torno al acoso que se da en los espacios universitarios, específicamente en la Universidad Santo Tomás sede Bogotá partiendo de la investigación realizada que tiene por nombre “Explorando el acoso en la universidad”, a través de este anclaje se buscó identificar y caracterizar el fenómeno del acoso en el contexto universitario de la Santo Tomás en Bogotá, para construir estrategias de atención, seguimiento y prevención en temas de acoso que permitan generar espacios de sana convivencia entre los estudiantes.

Lo anterior se basa en un abordaje metodológico mixto que combinó técnicas cuantitativas mediante encuestas, y cualitativas a través de entrevistas y grupos focales, teniendo como sustento teórico, distintas posturas que brindan una definición del acoso, la relación que tiene dentro del género y sus perspectivas Martha Lamas (1996), además de su incidencia en las relaciones de poder que se dan en este contexto, que derivan en acciones físicas o simbólicas relacionadas con el lenguaje de género.

En síntesis, el proyecto ofrece elementos para comprender las dimensiones de este fenómeno, pero a su vez, las estrategias para hacerle frente desde la autonomía y las consideraciones legales existentes en las instituciones universitarias colombianas, además del reconocimiento estudiantil a la necesidad de construir una ruta de atención, guiada al saber qué hacer en las situaciones en las que un estudiante sea víctima de acoso y así, se fortalezcan los mecanismos de atención en la universidad.

Palabras Clave: Acoso, género, estudiantes, convivencia, instituciones universitarias.

Introducción

Esta propuesta de investigación surge como una iniciativa de los semilleros de investigación: “De generando los géneros” “LGBTI para la Paz” “Problematizando el Género” y “Caja Negra” de las facultades de Comunicación Social, Psicología y Sociología de la Universidad Santo Tomás sede Bogotá, Colombia. Con el objetivo de *Identificar y caracterizar las formas de acoso presentes en la Universidad Santo Tomás*



(Bogotá), desde un enfoque interseccional, tendientes a formular propuestas de atención y seguimiento para generar espacios de construcción de paz y convivencia estudiantil.

El acoso en el contexto educativo se entiende como una práctica reiterativa que busca ocasionar daño físico o psicológico a una persona mediante el hostigamiento persecución, burlas y/o menosprecio el cual se puede ejercer de manera individual o colectiva a través de medios físicos o virtuales. Teniendo en cuenta que el acoso tiene efectos en la estabilidad emocional, autoestima y convivencia, surge la cuestión entorno a las comprensiones en torno al acoso y género.

Al hablar de “género” existe todo un conjunto de cuestiones analíticas sobre cómo y bajo qué condiciones se definen los diferentes roles y funciones para cada sexo, cómo varían los diversos significados de las categorías “hombre” y “mujer” según la época el contexto, el lugar, cómo se crean y ejercen las normas reguladoras del comportamiento sexual, cómo los asuntos relacionados con el poder y los derechos contribuyen a las definiciones de masculinidad y feminidad, cómo las estructuras simbólicas afectan las vidas y prácticas de personas comunes y corrientes, cómo se forjan las identidades sexuales dentro de las prescripciones sociales y contra ellas.

Caracterización del estudio

Al adentrarnos en el contexto universitario, nos remitimos al estudio de Palencia y Santander (2015), donde se atribuye el acoso a la competencia y la necesidad de superioridad en relación al aprendizaje y al conocimiento. Además se distinguen dos tipos de convivencia, la primera es la que se genera entre pares, donde se asocia a los intereses personales, como lo son la venganza de algo o un ataque para conseguirlo, la segunda es la convivencia entre maestros y alumnos, donde se identificaron consecuencias psicológicas tales como la inseguridad, dudas sobre sí mismo, vulnerabilidad y bajo rendimiento académico.

En este apartado se presentan las definiciones teóricas de los tipos de acosos comprendidos en esta investigación, que buscaban ampliar el espectro de análisis y cuestionamiento generado en los estudiantes frente a las diversas formas de acoso que pueden presentarse en los espacios académicos. Sin embargo, el género al encerrar buena parte de las formas de acoso tenidas en cuenta, será presentado a mayor profundidad. De esta manera, se parte de la conceptualización del término acoso para así analizar las formas concebidas dentro de la investigación.



Acoso

Desde la perspectiva de Hirigoyen & Valls (2001) el acoso se entiende como una relación que se establece entre “dominante-dominado” en donde la persona que tiene el poder intenta someter al otro de forma abusiva con el objetivo de desestabilizar, esto se podría resumir en conductas de hostigamiento. Por otro lado también es definido como un hostigamiento no deseado, por parte de una persona a otra que genera sentimientos de incomodidad e intimidación.

Es así que el acoso es una forma de violencia de carácter simbólico que no necesariamente se ejerce en el ámbito sexual, sino que integra múltiples tipificaciones que tienen connotaciones psicológicas donde se tejen: “patrones, estereotipos, mensajes, valores, signos y símbolos, para transmitir y reproducir la dominación, la desigualdad y la discriminación” (López, 2015).

La importancia del término acoso tiene bases en que no es un acto consensuado, en el que se involucra la víctima (persona que recibe el ataque), los agresores o acosadores quienes se caracterizan por la impulsividad y una imperiosa necesidad de dominar a otros y los espectadores o agresores pasivos, los cuales observan la agresión pero no la impiden o la denuncian. Partiendo de esto, para esta investigación se establecieron los siguientes tipos de acoso, mismos que se dividen entre causas generales: dificultades de aprendizaje, profesar una religión, pertenencia a clase social, pertenencia a una etnia, forma de hablar o acento; y causas con razones de género e identidad: identidad de género, orientación sexual, por atracción, forma de vestir.

Dentro de las formas de acoso, según la Universidad de Sevilla (S.F), se encuentra:

- *Acoso discriminatorio* que se relaciona con toda conducta no deseada que se enlace con la orientación sexual, etnia, religión, discapacidad, edad que atente contra la dignidad, sea humillante u ofensivo.
- *Acoso psicológico* o moral hace referencia a conductas de violencia psicológica que se dan de forma reiterada y prolongada en el tiempo, ejercida por una o varias personas desde relaciones de poder.
- El *acoso laboral* se da desde el hostigamiento psicológico en cualquier actividad del ámbito laboral.
- *Acoso sexual* se refiere a cualquier comportamiento verbal o físico de índole sexual, cuyo propósito sea atentar contra la dignidad y que genere entornos ofensivos, intimidatorios o degradantes.



- *Acoso por orientación sexual* se remite a cualquier conducta o acción ofensiva, humillante, violenta o intimidatoria hacia una persona por su orientación sexual.
- *Acoso por expresión o identidad de género* tiene como propósito crear entornos intimidatorios, hostiles, denigrantes, ofensivos segregadores ante la expresión del género y el *ciberacoso* hace referencia a comportamientos donde las personas usan las TIC para hostigar a una o más personas.

Por lo anterior, es importante resaltar que en Colombia, la penalización que considera el acoso sexual como delito, se encuentra tipificado en el artículo 210 A del Código Penal, el cual establece que:

El que en beneficio suyo o de un tercero y valiéndose de su superioridad manifiesta o relaciones de autoridad o de poder, edad, sexo, posición laboral, social, familiar o económica, acose, persiga, hostigue o asedie física o verbalmente, con fines sexuales no consentidos, a otra persona, incurrirá en prisión de uno (1) a tres (3) años. (Del Río, 2009)

Esta ley hace énfasis en que el agresor y la víctima de este delito puede ser cualquier persona, sin importar su género o identidad sexual. Sin embargo, en muchos debates se argumenta que lo que se tipifica en la ley, no integra las múltiples variables que se desprenden del acoso. Esto llevó a que en esta investigación se establecieran tres grandes grupos en los cuales se reúnen las formas de acoso planteadas:

1. **Acoso en la red o cyberbullying:** Garaigordobil (2011) en su investigación *Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión*, lo comprende como una nueva modalidad de abuso e intimidación que perjudica directa o indirectamente la tranquilidad y el bienestar de la persona o las personas implicadas, que aumenta al tener en cuenta que la información está disponible las 24 horas y suele realizarse de forma anónima.
2. **Acoso laboral:** Este grupo permite reconocer el ámbito universitario como un todo en el que no solo se presentan relaciones docente-alumno, y en el que median gran variedad de relaciones en las que se pueden presentar situaciones de acoso.
3. **Acoso sexual:** Es importante resaltar que este tipo de acoso por lo general, se presenta con más frecuencia en mujeres que en hombres, por lo que está catalogado como uno de los más importantes en términos de violencia de género. Sin embargo, en el desarrollo de esta investigación al estar este incluido en los



tipos de acoso con razón de género e identidad, se evidenció una ampliación de este a estudiantes masculinos y a diversas formas de acoso sexual que no se expresan tan solo en el contacto físico no consensuado.

Esto último lleva a que, como se mencionó anteriormente, el género tenga en este apartado una mayor profundización teórica, ya que reúne variables de acoso que pasan de lo digital o dado por la comunicación, a situaciones que pueden llevar al contacto físico, a esto se suma la necesidad de realizar aclaraciones frente a este concepto por las confusiones que suelen darse entre este y el sexo biológico.

Género

El género puede ser definido como una categoría dinámica, construida socialmente y explicativa simbólica histórica y culturalmente, que tiene como base las diferencias sexuales biológicas, las cuales determinan los papeles sociales de hombres y mujeres. Marcela Lagarde (en Hernández, 2006) plantea que esta categoría analiza la síntesis histórica que se da entre lo biológico, lo económico, lo social, lo jurídico, lo político, lo psicológico y lo cultural.

En esta clasificación donde aparece el conjunto de prácticas, creencias, representaciones y prescripciones sociales que aparecen en las relaciones humanas simbolizando la diferencia entre hombres y mujeres, se definen no sólo en los contextos laborales, las prácticas de rituales, relaciones de poder, sino que además se atribuyen características exclusivas en los ámbitos morales, psicológicos y relacionales.

A pesar de que la relación entre el acoso y el género no sea un factor a estudiar en la investigación realizada, en esta comprensión es importante abarcar dicha relación. En un estudio realizado por Garaigordobil y Oñederra (2009) se afirma que existen diferencias en función del sexo en cuanto a la incidencia del acoso, donde ambos sexos hacen referencia a que se generan más conductas de agresión física en los varones y más conductas agresivas verbales en las mujeres; y en ambos sexos a medida que aumenta la edad, las conductas agresivas físicas disminuyen mientras las verbales aumentan. Así mismo hacen referencia a que las conductas de acoso se producen con mayor frecuencia cuando agresores y víctimas son del mismo sexo excepto en el acoso sexual, y que muchas veces estas actitudes se presentan por parte de un grupo, hacia un solo compañero.



Dada la confusión que se establece por la acepción tradicional del término género, una regla útil es tratar de hablar de los hombres y las mujeres como sexos y dejar el término género para referirse al conjunto de ideas, descripciones y valoraciones sociales no solo sobre lo masculino y lo femenino, sino frente a estos y los cruces u oposiciones que se desprenden de un entendimiento no binario. Los dos conceptos son necesarios: no se puede ni debe sustituir sexo por género, son cuestiones distintas. El sexo se refiere a lo biológico, el género a lo construido socialmente, a lo simbólico. La perspectiva de género implica reconocer que una cosa es la diferencia sexual y otra cosa son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia esa diferencia sexual (Lamas, 1996).

Metodología

Para esta investigación, se utilizó un enfoque metodológico mixto que combina un abordaje cuantitativo, mediante encuestas, y cualitativo, a través de entrevistas y grupos focales. Como primer paso para obtener elementos clave en la creación de la ruta de atención, se aplicaron un total de 507 encuestas a los estudiantes de las distintas facultades de la Universidad Santo Tomás. Las cuales fueron diseñadas con el fin de diagnosticar su percepción acerca del acoso, la forma en la que haya podido llegar a manifestarse y las acciones que consideran que debería tomar la universidad frente a esos casos.

La entrevista fue una herramienta muy útil para la explorar el acoso dentro de la universidad, ya que se le realizó a un docente de la facultad de Diseño Gráfico y otro de Filosofía, a una persona vinculada a la UDIES (Unidad de Desarrollo Integral Estudiantil) y a otra de la sección de Bienestar Universitario. Las preguntas planteadas iban enfocadas a evaluar el conocimiento que poseían quienes pertenecen al aparato administrativo de la Universidad acerca del acoso, los reglamentos de convivencia de la misma, algún mecanismo de atención o estrategia utilizada en su dependencia y la forma en la que se manejan los casos de acoso cuando son denunciados.

Posteriormente y con el fin de profundizar en esta problemática, se hicieron dos grupos focales a manera de taller en el que participaron estudiantes interesados en abordarla. En otras palabras, más que abrir espacios que permitieran recolectar la información necesaria para el proyecto, muchos tuvieron la oportunidad de establecer un diálogo motivado a compartir sus opiniones y experiencias frente al acoso en la universidad, siempre con la presencia dominante de los estudiantes pertenecientes a los semilleros, no solo porque de estos nació el interés investigativo, sino con el fin de generar



sensaciones de mayor comodidad y comprensión al estar los espacios dirigidos por pares.

Principales resultados y reflexiones

| Pregunta | Respuestas | % sobre el total de encuestas |
|---|---|-------------------------------|
| ¿Considera que el vestuario influye en el acoso sexual? | Sí | 58,5% |
| | No | 41,5% |
| Cuando ha sido VÍCTIMA de acoso, el motivo esencial ha sido | Ninguna | 18,4% |
| | Otra | 7,1% |
| | Dificultades de aprendizaje | 5,3% |
| | Identidad de género | 6,7% |
| | Orientación sexual | 5,3% |
| | Por atracción | 14,2% |
| | Profesar una religión | 1,7% |
| | Pertenencia a clase social | 4,1% |
| | Pertenencia a una etnia | 1,1% |
| | Forma de hablar o acento | 8,2% |
| | Forma de vestir | 15,9% |
| | Cuando ha sido TESTIGO de acoso, el motivo esencial ha sido | Ninguna |
| Otra | | 4,9% |
| Dificultades de aprendizaje | | 8,8% |
| Identidad de género | | 5,3% |
| Orientación sexual | | 12,8% |
| Por atracción | | 10,4% |
| Profesar una religión | | 4,3% |
| Pertenencia a clase social | | 1,9% |
| Pertenencia a una etnia | | 3,8% |
| Forma de hablar o acento | | 11,2% |
| Forma de vestir | | 16,5% |

Tabla 1. Principales resultados de las 507 encuestas aplicadas.



Tras la polémica generada a nivel mundial en redes sociales con el *Movimiento Me Too* que tuvo su auge en 2017, en la encuesta hecha a los estudiantes de las diferentes facultades de la universidad, se realiza la pregunta de si el vestuario es un factor de influencia para ser acosado. Dentro de las respuestas que se obtuvieron mediante la realización de esta encuesta, se develó que para el 58.5% de los estudiantes encuestados la forma de vestir es un factor determinante para ser víctima de acoso, mientras para el 41.5% no tiene ninguna influencia.

Otro análisis importante gira en torno a las opciones de identidades de género y orientaciones sexuales, ya que, aunque suman un 12,7% del total de las respuestas, en su mayoría no se encuentran relacionadas con otras opciones de respuesta. Se debe tener en cuenta que, existe una relación entre la opción forma de vestir e identidades de género, lo que permite entender que son factores de alta influencia en el acoso presentado dentro de la Universidad.

Se destaca la diferencia de respuestas entre las opciones de Ninguna y Forma de vestir, partiendo de que son dos variables con más respuestas seleccionadas, ya que presenta entre ellas una diferencia considerable de 190 respuestas (39,5%) frente a la afirmación de no haber sido víctima de maltrato en ninguna de las opciones presentadas en la escala de esta pregunta.

Consideramos preocupante que más de la mitad de los estudiantes piensen que la forma de vestirse influye en el acoso sexual, ya que esta situación, como el mismo hecho de acosar a otra persona, se normaliza, fortalece y reproduce el estereotipo del cuerpo sexualizado, que en lo obtenido de los grupos focales es en su mayoría una condición que recae sobre las mujeres, a excepción de aquellos estudiantes varones que construyen su identidad de género fuera de lo masculino, o que apropian características de lo femenino a su corporalidad.

Por otra parte, en una entrevista aplicada a una persona perteneciente a la Dirección de Evangelización y Cultura, se evidencia que no existía ninguna ruta que atendiera específicamente los casos de acoso en la universidad, hasta la creación del CIAPA en el 2018. (Protocolo de Prevención, Detección y Atención de Situaciones de Acoso). El funcionario argumentó que habían estado “empantanados” frente a la creación de dicha ruta, ya que junto con Bienestar Universitario trataron de organizar un protocolo que por distintos factores, no se había podido concretar. Además, afirmó que frente a un caso que se presentó sobre acoso a unas estudiantes por parte de un funcionario de esta



misma Dirección, querían evitar un escándalo que evidenciara lo sucedido, argumentando que no quería que de alguna manera se vieran presionadas las estudiantes, como se muestra a continuación:

Despedimos a la persona, solamente de pastoral; no vinculamos a nadie más. En parte, lo confieso con un poco de vergüenza porque queríamos evitar un escándalo, que de alguna manera afectara a las estudiantes, aunque yo dejo constancia de que hable con cada una de ellas y les dije “si ustedes quieren colocar una denuncia, están en todo su derecho, y es más, el Centro de Evangelización y Cultura las apoyaría en eso”, es decir no puedo colocar la denuncia porque yo no fui directamente el acosado ni el acosador, por lo tanto tenía que respetar el derecho de esa persona, si quería o no contarlo (Funcionario Pastoral, Agosto 2018).

De esta forma pueden verse dos grandes vertientes de análisis, la primera permite observar que se presenta desconocimiento de qué es y los tipos de acoso lo que lleva a la omisión de estas situaciones, y la segunda, que la mayor parte de la población encuestada no ha sido víctima de acoso. Sin embargo, al cruzar respuestas entre el sí se ha o no sido víctima de acoso, se presenta un incremento en quienes sí lo han sido al nombrar las diferentes formas de acoso que se identificaron en la construcción de este proyecto, demostrando que se trata más de un desconocimiento de lo que es el acoso en las diversas variables que se puede presentar, que una ausencia de este fenómeno.

Por otra parte, la influencia que tiene la forma de vestir en el acoso y, sumando la atracción física, se evidencia que sí tiene incidencia en la práctica de este fenómeno y reafirma que los estudiantes se fían de factores como estos, bien sea para justificar o para ejercer el acoso. A esto se suma que el acoso propicia escenarios de violencia en los cuales se ve afectada la integridad e identidad de la persona, afectación que lleva (en ocasiones acompañada por el miedo) a la legitimación de las situaciones de acoso por parte tanto de las víctimas como de los testigos. De manera que, según Pérez y Rodríguez (2016) las personas se muestran conformes ante la atribución de culpa a la persona acosada, en diferentes situaciones ya sea por su apariencia, por su actitud o por su rendimiento.

Dejando así como variables menos seleccionadas las pertenecientes a los contextos e identificaciones sociales de las víctimas, presentando un bajo pero no menos significativo 9,2% frente a las opciones de respuesta de *Pertenencia a una etnia* y



Pertenencia a una clase social, elementos que toman mayor porcentaje si se les suma la variable *Forma de hablar o acento* que en sí misma presenta un 11,7% con 108 respuestas.

De forma particular, se hace relevante el aumento de la opción Dificultades de aprendizaje, para la cual, en la pregunta anterior se presentó un escaso 4,3 %, y para la actual un 10,4%, aumento significativo al tener en cuenta que en la pregunta acá analizada presenta un porcentaje muy cercano a la cuarta opción de respuesta más seleccionada, como se muestra a continuación.

Estos resultados permiten ver cómo, aunque es común pensar que el acoso se remite solo al acoso sexual, existen otros tipos de éste que se reproducen en el ámbito universitario y se evidencian en las respuestas de los estudiantes. Además, existe un enorme desconocimiento de los tipos de acoso, por lo que se normalizan o no son tenidos en cuenta por los estudiantes, profesores e incluso por la misma institución.

Conclusiones

La iniciativa tuvo como propósito crear una línea de atención para las personas que sean víctimas de algún tipo de acoso en la Universidad Santo Tomás, tomando en consideración los aportes de estudiantes, profesores, administrativos, entre otros, a partir del sondeo realizado. De esta forma se hizo evidente la necesidad de visibilizar el tema en las instituciones de educación superior, para generar concientización sobre este, buscando llevar a que el acoso sea tratado como un tipo de violencia que no debe ser normalizado.

En este aspecto se resaltan dos grandes problemas identificados, el primero de estos se retoma de los resultados de las encuestas en los cuales el desconocimiento o normalización de ciertas conductas lleva a ignorar las situaciones de acoso que se presentan, y por otro lado mediante la información recolectada en los grupos focales, existe vigencia del discurso que culpabiliza a la víctima en la población universitaria lo que lleva a “evidenciar cómo a través de estos mecanismos [de naturalización] que llegan incluso a activarse inconscientemente, realizamos atribuciones equivocadas y dañinas” (Pérez, R. & Rodríguez, C. 2016:122) lo que lleva a que se piense incluso que es la víctima quien debe cambiar sus comportamientos.

En diciembre de 2018, el Consejo Superior de la Universidad Santo Tomás aprobó el Protocolo de Prevención, Detección y Atención de Situaciones de Acoso CIAPA, el cual



se aplica en todas las sedes y seccionales de esta y responde a la normativa nacional titulada Lineamientos de política de educación superior inclusiva, por la cual se pretenden regular los casos de acoso sexual. Sin embargo, se conocen casos de aplicación de este Protocolo en situaciones de acoso docente-estudiante administrativo-estudiante con denuncias solo de estudiantes mujeres, que llevan a las víctimas a argumentar que no cuenta con profesionales capacitados en el manejo de estos casos, generando una revictimización de las denunciantes, sin mayores acciones frente a los acosadores, planteando así la necesidad de reformulación del mismo y mayor ampliación de conocimientos por parte de quienes lo conforman, para así garantizar el manejo a los diversos tipos de acoso identificados en esta investigación.

Esto permite ver la importancia de incluir en este tipo de mecanismos de atención, a los diferentes espacios de la universidad, ya que al permitir la posibilidad de encontrarse con un par, puede generarse en la víctima la sensación de comprensión, ampliando también los puntos de vista desde los que se analice y de manejo a la situación, garantizando una visión más imparcial que no se incline hacia ninguno de los involucrados. Acciones que demostrarían un mayor compromiso por parte de la Universidad Santo Tomás, frente a la necesidad de generar espacios seguros para el desarrollo académico y personal de los estudiantes y demás pertenecientes a la institución, y no dejaría la sensación de ser tan solo un ejercicio realizado para cumplir con las solicitudes del Ministerio de Educación.

Finalmente, al tener en cuenta la estructura incluyente que derivaría de un mecanismo que involucre los diferentes actores que se encuentran dentro de la Universidad, y sumando a esto la sensación de temor que genera en los estudiantes denunciar a quien representa en las relaciones de poder al superior. Además del interés mostrado por los aquellos pertenecientes a los semilleros al proponer el proyecto, y de la comunidad educativa al estar abierta a colaborar en este, se muestra más que un problema de indiferencia frente a las situaciones de acoso, un profundo desconocimiento hacia los tipos de acoso que se presentan en este contexto y a las rutas que brinda la universidad para la atención de los mismos, elemento que refuerza aún más la necesidad de incluir a las diferentes partes de esta en el tratamiento dado a los caso de acoso.



Bibliografía

- Garaigordobil, M. (2011). *Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión*. International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 11(2), 233-254. Obtenido en: <http://www.redalyc.org/pdf/560/56019292003.pdf>
- Garaigordobil, M. & Oñederra, A. (2009). *Un análisis del acoso escolar desde una perspectiva de género y grupo*. Ansiedad y estrés, 15. Obtenido en: http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/art_completo/2009/A&E%20acoso%202009.pdf
- Hirigoyen, M. & Valls, N. (2001). *El acoso moral en el trabajo: Distinguir lo verdadero de lo falso*. (Vol. 67). Barcelona: Paidós. Obtenido en: <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/trabajo/alonzo/TRABAJO%20ALONZO/el%20acoso%20moral%20en%20el%20trabajo.pdf>
- Lamas, M. (1996). *La perspectiva de género*. Revista de Educación y Cultura de la sección, 47, 216-229. Obtenido en: http://www.inesge.mx/pdf/articulos/perspectiva_genero.pdf
- López, M. (2015). *Violencia Simbólica*. La Nación, pág. Obtenido en: <https://www.lanacion.com.co/2015/11/19/violencia-simbolica/>
- Palencia, A. & Santander, J. (2015). *Acoso escolar en universidades*. Enseñanza e investigación en psicología, 20(3), 266-274. Obtenido en: <http://www.redalyc.org/pdf/292/29242800003.pdf>
- Pérez, R. & Rodríguez, C. (2016). *Una propuesta de intervención corresponsable sobre el acoso sexual laboral*. Cuadernos de relaciones laborales, 34(1), 107-127.
- Río, E. (2009). *Acoso sexual: Delito en Colombia*. El Universal, pág. 1. Obtenido en: <http://www.eluniversal.com.co/opinion/columnas/acoso-sexual-delito-en-colombia>
- Universidad de Sevilla. (S.F.) *Protocolo para la prevención, evaluación e intervención ante el acoso en la Universidad de Sevilla*. Anexo IV. Obtenido en: <http://fcce.us.es/sites/default/files/PROTOCOLO-ACOSO-CG-19-JUNIO.pdf>
- Uribe, L., Ferrer, A. & Bermúdez, G. (2015). *El acoso laboral entre los trabajadores universitarios*. Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas: Ricsh, 4(7), 1-21. Obtenido en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=503950655001>



Violência de gênero, educação e Ideologia

Ana Lúcia de Sousa
Andréa Freitas de Vasconcelos

Resumo

No Brasil, que ocupa o 5º lugar no mundo em violência contra mulheres, uma violência que se expressa de variadas formas, têm crescido a adesão a projetos de lei proibindo o que eles denominam “ideologia de gênero” nas escolas. Em Roraima, estado que lidera o ranking da violência contra mulheres no país, a Assembleia Legislativa aprovou em fevereiro de 2018 a Lei N° 1.245, que proíbe “atividades pedagógicas que visem à reprodução do conceito de ideologia de gênero” nas Escolas públicas e privadas do estado. Uma Lei que desconsidera a realidade de violência de gênero que tem marcado as relações sociais nos âmbitos nacional e local, e afeta diretamente o Projeto de extensão *Volta às aulas sem machismo: Educando para o fim da violência contra as mulheres*, desenvolvido pelo CCH/UFRR em interlocução com o movimento social NUMUR (Núcleo de Mulheres de Roraima), com objetivo de buscar respostas/alternativas para modificar o quadro de violência no estado de Roraima, em especial na capital, Boa Vista, por meio da reflexão, com estudantes e educadores, sobre violência de gênero, problematizando questões como: o sentimento de posse de homens sobre mulheres; as tentativas de controle sobre corpos e desejos; as limitações para emancipação profissional, econômica, social, intelectual; a mulher como objeto sexual; manifestações de misoginia. A escola assume lugar de destaque para desconstruir a cultura patriarcal e de violência social. O Projeto, de pesquisa e extensão, iniciou em 2017, e o grande desafio, além dos próprios que envolvem a questão, tem sido quebrar as barreiras impostas pela Lei, num cenário político autoritário/conservador, eivado de fundamentalismo religioso, que fortalece e intensifica a persistente cultura machista no país.

Palavras chave: Ideologia de gênero, Educação, violência, patriarcado.

Violência contra as mulheres e as cruzadas “ideologia de gênero”

O Brasil ocupa o 5º lugar no ranking de violência contra as mulheres no mundo; em 2017 foram 4.936 assassinatos, que corresponde a 13 vítimas por dia no país; a cada 2 segundos uma menina ou mulher sofre violência física, de acordo com dados do Instituto Maria da Penha. Em 2017, foram registrados 60.018 estupros, o que representa 164



casos por dia; houve 221.238 registros de violência doméstica, o que implica 606 casos por dia; e, 1.133 feminicídios.

Roraima revelou-se um dos estados mais letais para as mulheres, onde a taxa de homicídios cresceu 139% entre 2010 e 2015. E, mais recentemente voltou a figurar entre os mais violentos: foram 10,6 casos para cada 100 mil mulheres em 2017. O estado com o menor índice foi São Paulo, com 2,2 casos para o mesmo percentual populacional e a média nacional foi de 4,7 casos (Atlas da Violência 2019).

Outra situação é a impunidade, segundo o relatório da Human Rights Watch (junho 2017, p. 2):

A polícia civil não consegue dar conta do volume de ocorrências que recebe. Em Boa Vista a polícia não conduziu nenhuma investigação em relação aos 8.400 boletins de ocorrência de violência doméstica que estão acumulados, segundo a delegada titular da delegacia da mulher. A polícia instaurou inquérito em outros 5 mil casos em Boa Vista, sendo que muitos têm se arrastado por anos sem nenhuma conclusão, disseram à Human Rights Watch funcionários do Juizado Especializado de Violência Doméstica.

O relatório aponta inúmeras fragilidades no que diz respeito ao combate à violência contra as mulheres, tais como a falta de capacitação de profissionais que atuam na rede de atendimento e enfrentamento à violência; orientações inadequadas às mulheres, tais como mandá-las embora quando chegam na delegacia geral, se finais de semana; recusa para fazer o Boletim de Ocorrência (BO), encaminhando para a Delegacia da Mulher; agentes que tentam pacificar e reconciliar os casais, entre outras. Ou seja, percebe-se a persistência da visão patriarcal que coloca as mulheres frente a colocações como “ruim com ele, pior sem ele”, numa estrutura social com forte apelo a preservação da família “tradicional”.

A violência contra à população LGBTI+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Intersexuais e outros) é outra realidade que segue invisibilizada nas pesquisas. Entretanto, o Instituto de Pesquisa Aplicada (IPEA) incluiu em 2018 o recorte orientação sexual e analisou os registros do Disque 100, nos quais foram identificados 193 homicídios em 2017. Segundo matéria vinculada no site da EBC¹:

Os dados do Ministério da Saúde apontam que entre 2015 e 2016 aumentou o número de episódios de violência física, psicológica, tortura e outras violências contra bissexuais e homossexuais, sendo a maioria das vítimas solteiras e do sexo feminino. Já em relação aos autores das violências, 70% eram do sexo masculino. Ao todo, foram notificadas 5.930 situações de violência contra a população LGBTI+.



É importante destacar que, nesse final da segunda década do século XXI, tem crescido esse tipo de violência no país, no compasso do avanço do conservadorismo proveniente do fundamentalismo religioso². Logo, há uma dinâmica patriarcal e “divina” que mantém a subordinação das mulheres aos homens, e que imprime uma lógica de inversão na empreitada moral de culpabilizar as mulheres pela violência que sofrem. Empreendedores morais e empresários da fé juntam-se na caçada moral as pessoas que confrontam a ordem e a normalidade dos eventos que consideram “naturais” e determinações dos escritos sagrados. Aqui entra em cena a defesa de um único modelo de família, a “família natural”, aquela formada pelo homem, a mulher e seus filhos.

As demais famílias (homoafetivas, recompostas, monoparental, multiparental entre outras), não são levados em conta, não importam, ao contrário, são, para esses grupos conservadores, sinônimos da perversão, desvio, pecado, de forma que se valem da narrativa “ideologia de gênero” para fundamentar uma falsa ameaça a família, a moral e os bons costumes, bem como aos “desígnios de Deus”.

Essa narrativa também serviu e ainda é usada como cortina de fumaça para encobrir, por exemplo, inúmeras formas de violência contra mulheres e meninas, sendo a mais expressiva as desigualdades nas relações de gênero, expressas na violência contra a mulher, violência que também recai com mais força sobre homens considerados “afeminados” que tem na homofobia sua forma extrema.

Sabe-se que por muito tempo a violência de gênero foi tratada como problema de ordem privada, sem a devida responsabilização do Estado. Após mais de 30 anos de criação das primeiras delegacias de defesa dos direitos da mulher e do Conselho Nacional do Direito das Mulheres; de 13 anos de implementação da lei Maria da Penha, em 2019; e após intenso crescimento dos estudos e pesquisas sobre gênero, o tema *violência contra as mulheres* assumiu um caráter público, mas, ainda assim, percebe-se que somente leis ou equipamentos sociais não são suficientes para pôr fim à violência. Os números saltam aos olhos e preocupam, ao mesmo tempo em que forças políticas, religiosas ou não, movimentam-se no Congresso Nacional, nas Assembleias Legislativas, nas Câmaras de Vereadores para bloquear, parar, e se possível retirar direitos conquistados, os chamados “novos direitos”, principalmente os voltados aos direitos sexuais e reprodutivos, em especial os dirigidos à população LGBTI+.

Nessa empreitada para derrubar e frear os avanços nos debates e conquistas nesse campo, foi preciso criar um *inimigo*, um *mal social*, uma espécie de *pânico moral*, por meio da denominada “ideologia de gênero”. Assim, políticos vinculados a interesses



diversos, mas principalmente aqueles de bancadas religiosas - junto com líderes religiosos atuando na sociedade civil - mobilizam-se em diversos lugares com estratégias políticas bem definidas para barrar avanços no quesito “direito das minorias”, em particular das mulheres e população LGBTI+), com a finalidade de confrontar as categorias *gênero* e *orientação sexual*, retirando-as das políticas públicas.

Parlamentares passaram a convidar “autoridades” religiosas (sacerdotes, bispos, pastores, missionários) para proferir palestras com a finalidade de subsidiar os debates sobre o tema, em vez de chamarem pesquisadoras(es) dessas áreas de atuação e produção científica. Para Maria das Dores Campos Machado³ é o ressurgimento da velha disputa entre ciência e religião.

Vale lembrar que até hoje inúmeras religiões não reconhecem a autonomia sexual das mulheres descolada da reprodução, e continuam proibindo o uso dos métodos contraceptivos; o sexo para o prazer e a livre orientação sexual de mulheres trans e das travestis são obstaculizados por religiosos, para quem as demandas no campo da cidadania sexual ameaçam as bases da igreja (leigos), formada pela família tradicional ou família “natural”. Tornam-se mira a população LGBTI+, as feministas e, aqueles(as) que apoiam ou defendem a cidadania no campo da sexualidade.

Destarte, professores(as) passam a figurar entre as principais ameaças, pois podem “ensinar” as crianças e adolescentes a serem homossexuais, lésbicas, transexuais. Assim, além de acusar os professores de “ensinar” ou “doutrinar” os alunos sobre essas questões, eles lograram convencê-los(as) desse falso poder. Então, a frágil narrativa de um possível incentivo à homossexualidade persuadiu parte dos educadores e educadoras, das famílias e da sociedade, como veremos mais à frente.

Para desfazer esse mal-entendido é urgente construir um processo educacional sistemático com a finalidade de enraizar na sociedade brasileira outra mentalidade – outro pensamento social – para reduzir a curto, médio e longo prazo as desigualdades e conseqüentemente os altos índices de violência de gênero, o que implica em mudanças concretas na própria cultura, garantindo assim o lugar de sujeitos de direitos às minorias historicamente marginalizadas e excluídas da igualdade de oportunidades. Logo, a comunidade escolar ocupa um papel central para melhor compreender as diversas manifestações da violência (racismo, misoginia, homofobia), enquanto problema político estrutural sistêmico de manutenção e sustentação das relações desiguais de poder, mas também com suporte nas dimensões culturais e subjetivas que forjam relações, atitudes e comportamentos cotidianos.



Estudos de gênero e narrativa “ideologia de gênero”

No Brasil os estudos de gênero ganham espaço a partir da década de 1990, quando feministas incorporam o conceito de gênero frente os trabalhos de pesquisadoras norte-americanas e inglesas. O texto Joan Scott, de 1986: *Gênero uma categoria útil de análise*, começa a circular no Brasil. Nas décadas antecedentes as pesquisadoras usavam a palavra mulher/mulheres para apontarem as desigualdades entre os sexos. O termo relações de gênero é incorporado nas reflexões e análises das desigualdades entre os sexos, passando a contribuir para “desfazer” e “desconstruir” o pensamento predominante na ciência denominado “determinismo biológico”, que até hoje encontra acento em grupos ligados a sociobiologia.

As teorias de gênero revelaram o lugar androcêntrico da ciência, logo ideológico (Mendes, 2010). De um lado, as feministas buscavam desnaturalizar as relações, argumentando as construções culturais, os momentos históricos e as questões ligadas ao ambiente onde se vive; de outro lado, grupos conservadores reforçavam o lugar da natureza e o destino da reprodução/maternidade como única alternativa para a realização pessoal das mulheres; ciência e religião se entrecruzavam nesse caminho. Ademais, entram nessa disputa os interesses que sustentam o sistema capitalista, buscando a manutenção das relações de poder vigentes.

Se pensarmos o contexto da institucionalização dos estudos de gênero e de desenvolvimento e implementação de políticas públicas com o recorte de gênero, especialmente depois das Conferências Mundiais da Organização das Nações Unidas (ONU), nas décadas de 1990 e, principalmente, nos anos 2000, quando se efetivaram medidas importantes, como a criação de organismos e de programas de políticas – Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), Secretaria de Igualdade Racial (SEPPIR), Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH II e III), Pacto e Plano de Enfrentamento à Violência de Gênero, Programa de Combate a Homofobia, entre outros, podemos concluir que as iniciativas que buscam reduzir as desigualdades e a valorização da diversidade incomodaram e continuam incomodando esses setores conservadores. Foi nesse contexto que entraram em cena as disputas de significados e os confrontos ideológicos em torno do tema. Uma luta real e simbólica passa a ser travada tendo os religiosos (sacerdotes, pastores, missionários e intelectuais da fé) à frente, coordenando assim uma verdadeira cruzada contra os direitos das mulheres e em especial contra os direitos sexuais e reprodutivos.



Para criar um cenário apocalíptico, foi imprescindível incorporar discursos moralizantes no campo da sexualidade, apoiados no fundamentalismo cristão. Logo, o papel de parlamentares religiosos vinculados as bancadas evangélicas e das frentes de defesa da vida e da família juntam-se nessa empreitada e insuflaram as discussões em torno do Plano Nacional de Educação (PNE) e os Planos Estaduais de Educação (PEE), com estratégias ideológicas bem definidas, ou seja, a supressão de todas as referências de gênero, orientação sexual, sexualidade, questão racial, etc. No Plano Estadual de Educação de Roraima esses temas ficaram subsumidos nas diretrizes: “*Superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação*” (Lei Estadual 1.008/2015⁴). Ou seja, a necessidade de combate explícito à violência contra a mulher e população LGBT+, inclusive associada ao racismo estrutural da sociedade brasileira, foi diluída e, assim, invisibilizada, em torno de uma genérica superação de *todas as formas de discriminação*.

A narrativa sobre “ideologia de gênero” no estado de Roraima vai surgir com mais visibilidade no período pré-eleitoral e aparece como estratégia de construções de alianças e apoios partidárias entre políticos locais e religiosos.

Vale registrar que o único momento de discussão pública sobre o tema, na época, foi a realização da conferência Estadual da Família cristã, no dia 28 de novembro de 2017, na Assembleia Legislativa do Estado de Roraima (ALE-RR). O evento tinha como palestrantes lideranças evangélicas e católicas (pastores e padres), da Frente Cristã em Defesa da Família, OMER (Ordem dos Ministros Evangélicos de Roraima), OMEBE (Ordem dos Ministros Evangélicos do Brasil e Exterior) e da Diocese de Roraima. As matérias vinculadas no site da ALE-RR⁵ falam:

Um dos pontos altos das discussões girou em torno do projeto que trata da proibição de atividades pedagógicas que visam à reprodução do conceito de ideologia de gênero na grade curricular das escolas estaduais públicas e privadas. Mecias de Jesus acredita que as escolas foram feitas para formar profissionais e não para tratarem de assuntos que envolvam a ideologia de gêneros. “Assuntos polêmicos somente a família, o pai, a mãe ou responsável tem autoridade e liberdade para tratar. Cabe a nós e a toda sociedade defender os direitos daqueles que ainda não tem idade para decidir sozinho”, defendeu.

Um mês depois dessa atividade, no dia 27 de dezembro de 2017 o Projeto de Lei (PL) n°. 131/17, de autoria dos Deputados Mecias de Jesus e Ângela Águida Portella, “que



proíbe atividades pedagógicas que visem à reprodução do conceito de ideologia de gênero na grade curricular das escolas estaduais públicas e privadas do Estado de Roraima” foi aprovado em meio a um “pacotão” de projetos sem nenhum debate com segmentos que tratam sobre o tema. E seguiu para ser sancionado pelo executivo.

Entretanto, o parecer número 12/2018 da Procuradoria-Geral do Estado (PGE), que analisou o PL 131/2017, concluiu em 23 de janeiro de 2018, a inconstitucionalidade do projeto, veja:

À vista do exposto, manifesta-se, tempestivamente (Art. 2º, § 4º, da LC 73/2001 e art. 2º, parágrafo único, do Dec. 14.449-E/2012), pela Inconstitucionalidade formal e material do PL 131/2017, devendo-se para tanto VETÁ-LO INTEGRALMENTE, tendo vista violar formalmente os arts. 22, XXIV e 24 IX e seus parágrafos, ambos a Constituição Federal e os art. 63, III e V da Constituição Estadual e materialmente aos arts. 1º, III, 5º; 205; 206, II, III e V; 214 e 227 da CRFB/88. 17. É o parecer.

Vale registrar que a sociedade civil organizada mobilizou-se (18 Entidades/organizações⁶) para “barrar” o PL 131/2017, ao encaminhar, no dia 05 de janeiro, carta a Casa Civil (governadora) solicitando o veto integral ao projeto. No dia 10 de janeiro solicitou uma audiência com o poder executivo para tratar do referido projeto. Sem respostas aos movimentos, o PL foi sancionado pela então governadora Suely Campos, no dia 02 de fevereiro de 2018, tornando-se a Lei Estadual nº 1.245/2018.

A sociedade civil, tendo à frente o movimento de mulheres – Núcleo de Mulheres de Roraima (NUMUR) – recorreu a outros possíveis interlocutores, com a finalidade de esclarecer os equívocos políticos e jurídicos da Lei. Assim, a carta também foi enviada para a Defensoria Pública do Estado (DPE), para o Ministério Público Estadual (MP), para a Procuradoria geral do Ministério Público Federal. Desses órgãos obteve-se respostas do MP no dia 08 de março de 2018, quando a procurada-chefe apresentou aos movimentos sociais o despacho e uma cópia do documento, à Procuradoria-Geral da República, solicitando Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) sobre a Lei 1.245/2018.

O mesmo documento também foi encaminhado à Ordem dos Advogados seccional Roraima (OAB-RR⁷), em uma reunião realizada no dia 15 de fevereiro de 2018, na qual o movimento solicitava parecer sobre a Lei. A solicitação foi enviada para o Conselho da Entidade, que pautou a discussão e definição sobre a questão no dia 19 de fevereiro. Contudo, em função de desentendimentos internos, o presidente da seccional retirou a



análise de possível inconstitucionalidade na Lei que proíbe ideologia de gênero nas escolas da pauta do colegiado, encaminhando pedido a OAB Nacional.

O tema volta à baila com a realização de audiência pública na Câmara Municipal de Boa Vista, no dia 28 de maio de 2018. A atividade organizada pela vereadora evangélica Mirian Reis, filiada ao PHS (Partido Humanista da Solidariedade). Falas de diferentes vieses ideológicos se colocaram, mas o que chamou a atenção foi o sentimento de indignação de parte do plenário ocupado por evangélicos, que gritavam frases aos que defendiam os estudos de gênero como: *“você está possuída pelo demônio”*; *“a escola não pode falar de sexo para nossos filhos”* etc. (audiência pública em 28/05/2018).

Percebe-se a existência de uma articulação nos discursos, que foram fortalecidos pelas redes sociais, no sentido de fazer crer, por meio das narrativas condenando o que eles chamam “ideologia de gênero”, que o objetivo é *acabar com a biologia, excluir os conceitos de homem e mulher*, com vistas a acabar com a família “natural”, que professores(as) estão incentivando a homossexualidade e as práticas sexuais com crianças. Seria, assim, o “apocalipse” e essas narrativas espalhadas nas redes, nos cultos, nas missas, nas entrevistas, nas matérias jornalísticas, nos sites, nos canais de transmissão de internet, nas tribunas. Assim, construiu-se um pânico moral, trazendo para o cotidiano a máxima segundo a qual *uma mentira repetida inúmeras vezes se torna verdade*. Diante dessa “verdade”, pessoas assumiram como “missão” proteger a sociedade do “grande mal”.

A grande questão é que, por trás desses discursos existem projetos legislativos em curso. Que são levados a termo por uma associação entre políticos, religiosos ou não, e entre estes existem evangélicos e católicos

Temos assim que existe, no Brasil, um movimento que se caracteriza por um ativismo conservador da igreja católica, associada as bancadas evangélicas que, em que pesem as diferenças, defendem e querem impor uma ideia de família natural, amparada por um direito natural, que são os pilares fundamentais para o confronto com o crescente pluralismo que tem marcado as sociedades contemporâneas.

Pluralismo que reivindica respeito e políticas públicas para garantir direitos humanos básicos para grupos sociais historicamente excluídos e invisibilizados socialmente, como os direitos das mulheres, das pessoas com orientações sexuais diversas, entre outras.



Diversos estudos mostram que, após a Conferencia das Nações Unidas sobre a Mulher em Beijing, em 1995, Militantes católicos e setores da própria Igreja vem usando esse termo para criticar o avanço dos direitos da mulher e das pessoas LGBTQ. Em 1998, na Conferência Episcopal Peruana, foi lançada uma espécie de cartilha intitulada A Ideologia do gênero: seus perigos e alcances, e desde esse período, setores da Igreja fazem uma militância operativa nesses termos.

Mas não são apenas os grupos religiosos por trás desse debate. Richard Miskolci (2018) em artigo recente, aponta que a cruzada moral que recusa e reage a mudanças nas relações de poder sob o disfarce de defesa da família conta, não apenas, com grupos religiosos, mas com grupos políticos liberais, organizados em defesa do mercado e contra um Estado forte a presente nas relações sociais, a exemplo do Instituto Milenium, movimento Brasil livre, Escola sem partido, entre outros, que têm, entre seus objetivos, além da defesa da sociedade de mercado e do Estado mínimo, a luta contra os movimentos de esquerda, que, segundo eles, querem ensinar o que eles chamam de “marxismo cultural”, ou “gramscismo”, e, dessa forma, criar um mundo de pensamento único: o maravilhoso mundo do mercado e do consumo.

Está claro, portanto, quais os interesses estão por trás dessa onda conservadora que, diga-se, em diversas situações, assume a feição do fascismo. Interesses, que tentam negar a escola como agente e espaço de mudanças,

Acresça-se a isso o fato de que, quando a escola se nega a discutir o tema gênero e sexualidade as consequências podem ser irreversíveis, no caso de saúde sexual dos adolescentes, haja vista as muitas doenças sexualmente transmissíveis, como a Aids, por exemplo, ou situações de gravidez na adolescência. No caso da AIDS, o preconceito e a discriminação podem levá-los a morte, especialmente num momento onde há um crescimento nas taxas de contágio entre jovens brasileiros. Não falar, não trabalhar a prevenção, não educar sobre o tema poderá levar a uma maior vulnerabilidade e crescimento da epidemia. A capacitação formação de professores é imprescindível para enfrentar a doença e todos os estigmas que carrega.

Essas(es) jovens que enfrentaram o preconceito e a discriminação no ambiente escolar têm, muitas vezes, suas trajetórias de vidas encurtadas pela violência e o descaso do Estado. Matéria divulgada em 2018 na revista época⁸ revelou que a expectativa de vida de uma transexual no Brasil de apenas 35 anos, menos da metade da média nacional que é de 75 anos de idade. Transexuais e transgênero são assassinadas pelo ódio (transfobia) ou morrem pelas condições precárias de saúde, pois nunca passaram pelo



posto de saúde. Muitas abandonam a escola devido o bullying, sofrendo inúmeras violações ao longo da vida.

Para finalizar, temos, por meio da educação, do conhecimento, superar a cultura patriarcal que persiste e elabora um conjunto de normas sociais e morais que situam as mulheres em situações recorrentes de desvantagens nas relações de poder, inclusive com adágios populares que sedimentam um pensamento não reativo, submisso e de impotência diante dos conflitos.

Realidade que se aplica não apenas às mulheres, haja vista as muitas violências sofridas pelas pessoas com orientação sexual diferente da heteronormatividade.

importante que essa cruzada moralista que apresenta o debate e os conhecimentos sobre as relações de gênero como ideológicos, e numa concepção pejorativa de ideologia como falsidade ou ilusão, querem negar as experiências dos corpos dissidentes, no dizer de Judith Butler, isto é, eles tentam negar e invisibilizar a violência sobre os corpos e sobre as subjetividades que não se enquadram nas relações de poder que organizam a vida social em *termos fixos e binários*. Isto é, eles querem, por todos os meios, impedir uma abertura para um mundo onde esses corpos dissidentes passem a fazer parte de uma universalidade ampla e complexa, rompendo, portanto, com a fixidez heteronormativa e patriarcal em voga.

Essas reflexões são muito importantes, porque o ciclo de violências múltiplas continua crescente. E precisamos dissipar esse “fantasma” de ideologia de gênero.

Notas

¹<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-06/ipea-homicidios-de-mulheres-cr-esceram-acima-da-media-nacional>. Acesso em 03 de agosto de 2019.

²Fundamentalismo religioso ou fundamentalismo cristão, tem seu início valendo-se de variáveis do protestantismo conservador nos Estados Unidos. Inicialmente seus fundamentos se sustentam na infabilidade da bíblia, com interpretações rígidas dos manuscritos, logo rejeitam a teoria criacionista (Darwin) e hermenêuticas contemporâneas, parte dos protestantes aderiram ao conservadorismo moral (Sul do Estados Unidos), fundamentalismo e defesa da moralidade. Esse pensamento dogmático cresce em toda a América Latina. Fonte: Dicionário do Pensamento Social do século XXI. Org. William Outhwaite e Tom Bottomore. Rio de Janeiro, Editora Jorge Zahar. 1996.



³Machado, Maria das Dores Campos. **O discurso cristão sobre “ideologia de gênero”**. Florianópolis. Revista Estudos Feministas. 26(2). 2017. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/index>. Acesso em 04/08/2019.

⁴O plano estadual de educação foi aprovado em 1º de setembro de 2015, e sancionado no dia 03 de setembro, tornando-se a Lei 1008/2015 com validade de 10 anos.

⁵ Site: <https://al.rr.leg.br/?s=ideologia+de+genero>. Acesso em: 05/08/2019.

⁶18 Organizações e movimentos sociais que assinam o documento: Núcleo de Mulheres de Roraima – NUMUR, Articulação de Mulheres Brasileiras – AMB, Associação das Travestis e Transexuais de Roraima – ATER, Associação Filhos e Amigos Ashe Tata Bokulê – AFATABE, Associação Nacional de História/Seção Roraima – ANPUH/RR, Associação Roraimense pela Diversidade Sexual - Grupo DiveRRsidade, Central Única dos Trabalhadores em Roraima – CUT/RR, Centro de Ciências Humanas - CCH (UFRR), Conselho Regional de Psicologia da 20ª Região - Seção Roraima, Grupo de Estudos Interdisciplinares de Fronteira - GEIFRON (UFRR), Movimento Organizado dos Trabalhadores em Educação – MOTE , Núcleo Rosa Luxemburgo / Roraima, Objetivos do Desenvolvimento Sustentável do Estado de Roraima - ODS/RR, Seção Sindical dos Docentes da UFRR – SESDUF, Sindicato dos Trabalhadores Docentes e Técnicos do IFRR – SINASEFE, Sindicato dos Docentes da Universidade Estadual de Roraima – SINDUERR, Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Roraima – SINTER e Núcleo de Documentação Histórica da UFRR - NUDOCHIS

⁷<http://www.oabrr.org.br/oab-vai-analisar-inconstitucionalidade-da-lei-que-proibe-ideologia-de-genero-nas-escolas/>

⁸<https://epoca.globo.com/brasil/noticia/2018/01/reduzida-por-homicidios-expectativa-de-vida-de-um-transexual-no-brasil-e-de-apenas-35-anos.html>

Referências Bibliográficas

Agência patrícia galvão. Dossiê Violência Contra as Mulheres. Violência e Racismo. São Paulo: 2015. (02min32s). Disponível em: <http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossie/violencias/violencia-e-racismo/>.

Acesso: 2016.

Balheiro, Fernando de Figueiredo. A “guerra” contra o gênero: reações às últimas décadas de políticas de promoção da igualdade de gênero no Brasil. Cadernos PAGU. 2017.

Borges, Rafaela Oliveira e Borges, Zulmira Newlands. Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas. Revista Brasileira de Educação V. 23. 2018.



Brasil. Lei do Feminicídio. Lei n.º 13.104, de 09 de março de 2015. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Acesso em 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato_2015-2018/2015/lei/L13104.htm>.

Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Diretrizes Nacionais Feminicídios. Investigar, processar e julgar com perspectiva de gênero a morte violenta de mulheres. Brasília: 2016. Acesso em: 2017. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/central-de-conteudos/publicacoes/2016/livro-diretrizesnacionais-femenicidios-versao-web.pdf>.

César, Maria Rita de Assis e Duarte, André de Macedo. Governo e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 66, p. 141-155, out./dez. 2017.

Luna, Naara. A criminalização da “ideologia de gênero”: uma análise do debate sobre diversidade sexual na Câmara dos Deputados em 2015. Cadernos Pagu (50), 2017.

Machado, Maria das Dores Campos. O discurso sobre “ideologia de gênero”. Revista Estudos Feministas. 2017.

Miskolci Richard. Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à “ideologia de gênero”. Cadernos Pagu (53), 2018.

Pereira, Pedro Paulo Gomes. Judith Butler e a pomba-gira. Cadernos Pagu (53), 2018.

Human Rights Watch. Relatório “Um dia vou te matar”. Impunidade em casos de violência doméstica no estado de Roraima. 2017.

Rosado, Maria José. O impacto do feminismo sobre o estudo das religiões. Cadernos PAGU (16), 2001.

Fórum brasileiro de segurança pública e datafolha Instituto de Pesquisas: Pesquisa “Visível e Invisível: A vitimização de mulheres no Brasil. Acesso em julho de 2017: <http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2017/03/relatorio-pesquisa-vs4.pdf>

Fórum brasileiro de segurança pública e datafolha. Pesquisa #APolíciaPrecisaFalarSobreEstupro. Percepções sobre a violência sexual e atendimento a mulheres vítima nas instituições policiais. Acesso em julho de 2017: http://www.forumseguranca.org.br/wpcontent/uploads/2017/01/FBSP_Policia_precisa_falar_estu_pro_2016.pdf



Mulher, Sociedade e Educação

Alessandra Pesenti de Araújo
Danielle de Araújo Agostinho
Eduardo Franco Sanchez

Resumo

A presença da mulher se apresenta como tabu em várias sociedades. Com a popularização dos meios de comunicação e internet, esse tema passa a ser amplamente discutido. Na onda do crescimento dos movimentos por reivindicações ligados aos direitos dos “excluídos”, cresce a demanda por discussões das “questões de gênero”.

Este trabalho trata do recorte centralizado na questão da mulher e dos mecanismos simbólicos e históricos que reforçam sua diminuição na sociedade, as violências por elas sofridas e os enfrentamentos das funções sociais demarcadas historicamente.

Pretende-se, portanto, discutir a temática dentro das Ciências Sociais e propor alternativas para sua inclusão nos espaços escolares em caráter multidisciplinar, com o intuito de sensibilizar os estudantes, (ainda construindo seu “ser cidadão” sobre a importância das mudanças nas estruturas sociais) e colocá-los frente a uma realidade histórica e culturalmente construída, mas que não é “natural” e sim possível de mudanças diante das ações dos indivíduos.

Assim, o objetivo central deste trabalho é promover uma análise histórica da questão da mulher na sociedade dentro dos espaços escolares, utilizando como metodologia a utilização de sequências didáticas, oficinas temáticas e a arte (música, cinema, artesanato, teatro, poemas) como pano de fundo como desencadeador de rodas de conversas e reflexões.

Esta proposta foi aplicada em escolas públicas do Estado de São Paulo e obteve resultados relevantes na construção da cidadania, onde envolvidos analisaram e compararam fatos com suas experiências e vivências contextualizadas, partindo da desconstrução de conceitos criados pelo senso comum que padronizaram comportamentos na sociedade.

Palavras-chave: Feminismo; Sequência Didática; Mudança Social; Construção da Cidadania.



Introdução

O projeto aqui presente trata de uma proposta de trabalho dentro da disciplina Sociologia no Ensino Médio que tem a como eixo norteador a discussão de Gênero e Identidade, num recorte da abordagem da mulher na sociedade e toda a problemática que envolve o tema. É uma proposta multidisciplinar que requer o envolvimento de outras disciplinas e áreas de conhecimento. O tema **Mulher e Sociedade** envolve a musicalidade, a arte e o cinema como instrumentos de sensibilização e aprendizagem. É uma proposta de reflexão e discussão analisando os aspectos: aborto, violência, padrões de beleza entre outros, retratando o feminino. O tema MULHER, nesta linha de trabalho, aparece sob a perspectiva social, histórica, cultural e geográfica. Assim, na história, sempre houve mulheres que foram ativas em suas participações na sociedade, reconhecendo a necessidade de mudanças de alguns padrões vigentes e, que muitos, causavam desconforto e opressão. Porém, a organização em massa de mulheres em prol de seus direitos e conquistas, alinhados à construção da cidadania, é algo recente, e, historicamente, este fenômeno vem ocorrendo de maneira muito lenta, mas com uma determinada aceleração ocorrida a partir da segunda metade do século XX. Foram muitas as conquistas das mulheres nesse processo. Podemos citar o direito ao voto, o uso de métodos contraceptivos, em alguns países, a legalização do aborto, a decisão de ter ou não filhos, o domínio de seu próprio corpo, denúncias de abuso e violência, tais como estupro (movimento de grande caracterização a partir da década de 1980), denúncias que, também trazem consigo punições. Porém, mesmo diante de tantas conquistas, a mulher ainda é alvo de discriminação e taxação de paradigmas, seja em casa, nas relações de trabalho, nos meios acadêmicos, nos meios de comunicação de massa, nas propagandas comerciais, entre outros e, certamente, há a necessidade de ampliar as conquistas já obtidas por meio de lutas e processo de conscientização de sua identidade e papel na sociedade.

Foi nesse sentido que este projeto, a ser trabalhado com estudantes do Ensino Médio, dentro da disciplina de Sociologia e de forma multidisciplinar com outras, foi construído: a criação de um espaço comum entre meninos e meninas, onde se possa analisar e refletir sobre as diferenças de identidades e que estas não sejam motivos para as diferenças de direitos e acesso ao que é disponibilizado aos cidadãos. Assim, a escola seria o espaço ideal para a continuidade de lutas e mudanças sociais para que o processo de cidadania seja fortalecido e perpetuado, em busca de uma sociedade melhor. Frente a isso, este projeto, que é uma proposta de uma sequência didática, se



inicia com o questionamento: é possível mudar uma determinada característica da sociedade?

Toda sequência didática aqui apresentada é um processo de reflexão, exposição de exemplos e situações, conscientização para futuras mudanças a partir do conhecimento das estruturas sociais em processos de mudanças sociais. Com essas reflexões, procura-se identificar as formas de opressão que reforçam situações de desigualdades em determinados grupos, que no caso tratamos do tema mulher.

Situação problema: pode uma situação social construída e enraizada na história se transformar?

Dentro da temática Movimentos Sociais, o trabalho aponta a problemática da Questão da Mulher na Sociedade, que se apresenta, historicamente, como ser passivo e submisso e que se tornaram agentes que buscaram transformar suas condições sociais, econômicas, políticas e culturais.

Movimentos sociais globais existem por força dos próprios atores e atrizes que os constituem. Lembro aqui como exemplos, para não deixar dúvidas a respeito, os movimentos feminista e ambiental, com suas enormes organizações, coalizões e redes, atuando no mundo inteiro.(...).Tais movimentos criaram e criam fatos globais, não por causa da globalização econômico-financeiro, mas como desdobramento natural da questão cidadã que os move, ela mesma global por natureza. (Grzybowski, 2001, p. 22).

Grzybowski, em seu texto, indaga se um outro mundo é possível, dentro de um sistema globalizado e voltado para interesses capitalistas. Ele aponta que os movimentos sociais são formas de buscar relações sociais menos contraditórias e conflitantes, mais democráticas e com liberdades que visam a igualdade social. Portanto, sobre os movimentos sociais,

Eles apontam em um novo equilíbrio entre a sociedade civil e o Estado, em que a primeira – constituída por grupo de cidadãos ou organizadores sociais (...) – assumiria um papel muito mais participativo nas ações por uma vida digna para todos. (Sociologia,2013.p. 219).

Nesse sentido, as discussões traçadas em torno do tema “Mulher”, abarcaram na historicidade das lutas em busca da condição da cidadania e reconhecimento social. Atualmente, o que designamos de “era da globalização”, está presente, no mundo todo, uma infinidade de movimentos sociais, com características, objetivos e formatos diversos e, dentre essa diversidade, o tema ‘mulher’ e suas constantes lutas e questionamentos surge como foco de mudanças sociais convergindo na conquista de



direitos e construção da cidadania.

Portanto, estamos diante de uma problemática que aborda a dicotomia Exclusão Social e Movimentos de Transformações Sociais, numa abordagem do “Eu” feminino na história. É na linha de reflexão e análise que foi construída a sequência didática elaborada como projeto multidisciplinar dentro da Sociologia para o Ensino Médio. Portanto, a ideia é construir uma resposta para o questionamento: **É possível mudar uma sociedade e suas características, mesmo que elas já tenham sido instaladas desde longa data? Como fazer?**

Hipótese

Este é um tema que permite várias vertentes de análise e norteadores de pesquisa, porém, dentre as várias hipóteses possíveis, o presente trabalho direciona para o problema proposto: Pode uma situação social construída e enraizada na História se transformar?

Vivemos numa sociedade machista e patriarcal, marcadas por preconceitos e situação de submissão das mulheres, fadadas ao papel determinado não por elas, mas pelos agentes masculinos da História e agravados pelas concepções religiosas. Tais acontecimentos acarretaram fatores que levaram aos preconceitos, ao tratamento desigual no universo do trabalho e no direcionamento das tarefas cotidianas. Há uma divisão entre carreiras vinculadas ao sexo, cuja esfera feminina é menos valorizada, concretizando-se em menores salários e construção de determinados estereótipos de “mãe” e “dona-de-casa” como comportamento adequado a ser seguido.

A tarefa árdua deste trabalho é apontar que “Sim”, são possíveis mudanças sociais nas estruturas impostas e enraizadas pela sociedade. Esta resposta será mostrada no decorrer da sequência didática estruturada em projeto para uma reflexão direcionada ao estudante de sociologia do Ensino Médio.

Justificativa

A escolha do tema se deu por conta da sua relevância frente ao cenário de mudanças constantes no mundo atual. Dentro das análises e estudos apontados pela Geografia Humana e Sociologia e o recorte dos estudos voltados aos Movimentos e Mudanças Sociais, o tema Mulher e Sociedade se encontra em destaque diante transformações ocorridas na sociedade construída nos moldes patriarcais. Apesar das inúmeras transformações, ainda estamos diante de uma sociedade preconceituosa e com divisões materializadas no cotidiano. Abordar esse tema, pode trazer transformações em atitudes



e ações, que, muitas vezes não ocorrem por motivos de falta de contato com a temática. Expor, por meio das oficinas, a discriminação sofrida por muitas mulheres no cenário atual, torna este tema relevante e imprescindível pra discussões na sala de aula. O tema escolhido permite que se compreenda o universo feminino em vários aspectos e isso tem transformado sua condição através dos tempos e acontecimentos sociais-políticos-econômicos. Essas transformações não ocorrem de maneira passiva e tampouco doada. Foi com reconhecimento de sua condição, luta e união de forças que se venceu obstáculos e esta é ainda uma realidade a ser conquistada. O jovem, ao ficar ciente deste aspecto, pode perpetuar essa conquista e lutar para a construção da cidadania e redução das desigualdades na sociedade.

Objetivos

O objetivo central deste trabalho é promover uma análise histórica da questão da mulher na sociedade por meio de recursos audiovisuais, como filmes, músicas, poemas, documentários, entre outros, construindo assim uma sequência didática, na área das ciências sociais, de reflexão, estudo e análise do tema de maneira interdisciplinar nas escolas de ensino médio. O projeto é uma importante oportunidade para reflexão e discussão sobre a questão de gênero, expondo contribuições de outras áreas de conhecimento, pois o tema apresentado é multidisciplinar. Esta proposta de trabalho objetiva e abarca conceitos importantes para a construção da cidadania, pois leva os envolvidos a analisarem fatos com experiências e vivências contextualizadas e próximas de suas realidades. Os envolvidos no projeto de ensino podem ser levados a desconstruir sua realidade e, ao assumirem essa postura, abre-se caminho para desconstruir conceitos impostos pelo senso comum e padronização de comportamento na sociedade. Dentre as temáticas abordadas, estão: mulher e africanidade.

Metodologia de trabalho, recursos didáticos e público alvo

A proposta é trabalhar por meio de oficinas que são direcionadas para arte: música, cinema, atividades de sensibilização e construção de bonecas de pano e estudo de dados. É uma sugestão de sequência didática multidisciplinar dentro dos espaços escolares. Como **metodologia geral**, temos os procedimentos: leitura e produção de textos, trabalhos em grupo, rodas de conversa, recursos audiovisuais.

Dada a abrangência, diversidade deste tema, o projeto foi desenvolvido de forma que possa ser trabalhado e aplicado em todas as séries do Ensino Médio.



Fundamentações teóricas e conceitos gerais

Dentro de um direcionamento pedagógico construído pelo pensador Paulo Freire, este projeto foi elaborado com a essência de que o trabalho docente e o cotidiano do estudante precisam existir com foco na transformação de uma realidade, que se apresenta desigual e opressora para os que se encaixam como “minorias”.

O papel do trabalhador social que opta pela mudança, num momento histórico como este, não é propriamente o de criar mitos contrários, mas o de problematizar a realidade aos homens, proporcionar a desmitificação da realidade mitificada. (Freire, 1979. p. 30).

Assim, estamos fazendo uma pedagogia problematizadora e transformadora. Com base neste pensamento, a ideia foi de apresentar situações problemas em torno da realidade do aluno, com conteúdos que possuem sentidos significativos para a aprendizagem, propondo um crescimento para o mundo e para a vida, voltados para o compromisso de formar cidadãos ativos dentro de uma sociedade democrática, com vistas a participar das mudanças de estruturas nas quais estão inseridos.

A mudança da percepção da realidade, que não pode dar-se a nível intelectualista, mas na ação e na reflexão em momentos históricos especiais, além de ser a única possibilidade de ser tentada, torna-se, como “associado eficiente”, instrumento para ação da mudança. (Freire, 1979. p. 31)

A escola seria, dentro desse projeto, um espaço para construção de uma relação de diálogo na dinâmica do ensino-aprendizagem. Trata-se, portanto, de sensibilizar o aluno para as características de uma sociedade arquitetada pela lógica da mundialização do capitalismo, no qual os donos do capital assumem a hegemonia que se materializa em dominações sociais, econômicas, políticas, culturais, ideológicas, entre outras. Em outras palavras, criar formas de se fazer compreender que as relações de poder são estruturadas no âmbito das desigualdades, construídas e organizadas historicamente.

Qualquer que seja o momento histórico em que esteja a sociedade, seja o do viável ou do inviável histórico, o papel do trabalhador social que optou pela mudança não pode ser outro senão o de atuar e refletir com os indivíduos com quem trabalha para conscientizar-se junto com eles das reais dificuldades da sua sociedade. (Freire, 1979. p. 30)

Com base nos pensamentos desenvolvidos por Gramsci, a escola e outras instituições da sociedade civil cumpririam dialeticamente a dupla função estratégica de conservar e minar as estruturas capitalistas. Ele via, na educação, uma possibilidade de



superação das estruturas e preocupava-se com o desenvolvimento de uma consciência coletiva para o encaminhamento de um processo revolucionário que pudesse ser adequado a diferentes realidades. Tinha a preocupação em compreender o senso comum, como se formava através de costumes e, por meio da educação, superar as consequências ocasionadas por ele. Assim, a educação é a possibilidade de uma transformação social.

Assim, conforme pensamentos teóricos de Bourdieu, os alunos não são abstraídos das realidades e relações sociais. Eles trazem consigo vivências e experiências, inclusive culturais, que não podem ser ignoradas, ao contrário, precisam de atenção e observação.

Portanto, analisar o preconceito, a opressão e o papel da mulher na sociedade de forma crítica e transformadora, requer compreender como nossos estudantes percebem essa questão e, para então, instrumentalizar de maneira que possam repensar, refletir e mudar atitudes que, desencadearão na continuidade da construção da cidadania. “De acordo Simone de Beauvoir, ‘o destino anatômico’ não pode explicar todos os comportamentos associados a esses dois sexos. É necessário observar como o ambiente cultural e educacional é responsável pela construção e imposição de padrões a meninos e meninas. Assim, a identidade de gênero é formada pelo processo de socialização pelo qual adultos influenciam crianças a adotar certos comportamentos e usos do corpo.” Assim, para Simone de Beauvoir, “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”. Portanto, conclui-se que o feminismo se constrói com resistências, derrotas e conquistas frente a História da Mulher, pois é um movimento vivo. Assim, este projeto vai de encontro com a proposta dos PCNs, no que diz respeito a cidadania:

A compreensão da cidadania em uma perspectiva, como resultado de lutas, confrontos e negociações, é constituída por intermédio de conquistas sociais de direitos, pode servir como referência para a organização dos conteúdos (...). A partir de problemáticas contemporâneas, que envolvem a constituição da cidadania, pode-se selecionar conteúdos significativos para a atual geração. (PCN, 2002. P. 78-79).

Dessa forma, a cidadania é um conceito a ser estudado com historicidade em movimento.



Prática docente: Oficinas

Oficina 1: Um breve estudo da História

Esta etapa da sequência didática tem por propósito promover a reflexão sobre a condição da mulher em nossa sociedade, demonstrando que a suposta inferioridade feminina tem raízes culturais, que transformaram a diferença física entre homens e mulheres em critério para a criação de desigualdades históricas em praticamente todo o mundo, com ênfase no estudo para a condição da mulher no Ocidente. A oficina desta etapa tem como base o conteúdo do vídeo chamado **História das Mulheres**. A proposta do vídeo é fazer uma viagem pelo tempo, fazendo uma reflexão da trajetória da mulher. Faz a reflexão sobre a visão do mundo pela abordagem religiosa de Adão e Eva. Por essa análise, as crenças e preceitos religiosos deixaram as mulheres em situação de submissão e na condição de inferioridade. As mulheres que não se enquadravam no padrão imposto eram consideradas as bruxas e praticantes de atos pagãos. É analisado também o advento da Revolução Industrial e a inserção da mulher para o trabalho fora de casa. Dentro de uma sociedade patriarcal, começa, então, a se evidenciar insatisfações do estado de submissão das mulheres. Surge, nos EUA e Reino Unido, uma organização de mulheres, intelectuais, brancas, componentes da classe média, que foi a primeira onda do Movimento Feminista, cuja luta era focada no sufrágio, direito à propriedade, revisão da instituição casamento e liberdade sexual. No período pós Segunda Guerra Mundial, desenvolveu-se a ideia de mulher ideal, cujo padrão era a “dona de casa”, “mãe”. Na realidade era uma mobilização para a retirada da mulher do mercado de trabalho e absorver a mão-de-obra masculina, vinda da guerra. Os anos de 1960/70, marcados por movimentos e protestos, fortaleceram o feminismo, principalmente com a publicação do livro *Mística Feminista*, de Betty Friedan, em 1963. O vídeo faz uma exposição da valorização da figura da mulher nas sociedades célticas e nórdicas nas quais o feminino tinha importância representativa em figuras de semideusas. Há uma analogia entre o movimento feminista e a figura da mulher nestas sociedades não cristãs, onde a mulher contemporânea luta pela retomada de uma importância que já existiu em outros tempos pelas célticas e nórdicas.

Oficina 2: “O cinema ao nosso alcance”

O cinema vai muito além do entretenimento. É também uma forma de linguagem e comunicação que pode trazer uma contextualização histórica, de maneira encantadora. O objetivo dessa etapa do projeto é possibilitar aos estudantes o acesso às mais diversas linguagens cinematográficas que retratam o tema “Mulher”, visando uma



formação sociocultural e política tão almejada no ensino de Sociologia. Assim sendo, o cinema será utilizado neste projeto como recurso didático para a inserção do tema “Mulher e Sociedade”, além de ampliar o enriquecimento cultural dos envolvidos, objetivando-se a formação crítica dos fatos apresentados nos filmes.

O projeto é dividido em várias “Oficinas do Cinema”, sendo que, em cada uma, os estudantes vivenciarão atividades educativas dentro da temática e o filme funcionará como desencadeador de análises, contextualizações e debates.

Filme “Preciosa”

O filme retrata a história de uma garota negra estadunidense que tem uma vida repleta de dificuldades e que, após muita luta, dor e impotência, *Preciosa* começa uma jornada que a levará ao mundo de luz, amor e autodeterminação.

Análise sociológica acontece através de roda de conversa sobre as questões de racismo, preconceito e a posição da mulher na sociedade, a cobrança dos padrões pré-determinados pelo consumismo e a desigualdade social. Pode-se dizer que é a realidade em muitos lares nos quais crianças e adolescentes são colocadas em situações de extrema desqualificação e marginalizadas. Como suporte para as discussões, pode-se amparar no Estatuto da Criança e do Adolescente e Lei Maria da Penha.

Devendo-se considerar que esta oficina pode ser ampliada e adaptada pelos profissionais docentes diante da imensidão de materiais disponíveis no setor audiovisual, abarcando, inclusive documentários.

Para finalizar o processo de discussão por meio do cinema e documentários, uma sugestão é uma aula destinada ao vídeo “**Todos devemos ser feministas**” de Chimamanda Ngozi Adichie. Nesta palestra que deu início a um debate no mundo inteiro sobre o feminismo, Adichie pede que comecemos a sonhar e a planejar um mundo diferente, e mais justo, com homens e mulheres mais felizes, que sejam verdadeiros consigo mesmos. No livro **Sejamos todos feministas** (Adichie, 2015. P. 15-17), Chimamanda revela a função da escola na naturalização dos papéis sociais de gênero.

Oficina 5: Vivência em sala de aula - Construção das ABAYOMIS: o resgate de uma identidade.

ABAYOMIS são bonecas de pano artesanais e sua popularização no Brasil começou no Estado do Maranhão, Nordeste do Brasil, com Lena Martins, educadora popular e



militante do Movimento de Mulheres Negras, que procurava na arte popular um instrumento de conscientização. Esta oficina intitulada de “Vivência” é formada por um momento de sensibilização, focados na imaginação, numa inspiração teórica baseada em Jean-Paul Sartre. Em sua obra *A imaginação*, Sartre levanta as contradições intrínsecas ao conceito de imagem, sobre o costume de se pensar a natureza da imagem a partir de uma experiência reflexiva. Com esse embasamento, a oficina dá prioridade ao aspecto imaginário de construção do processo histórico. Após esse momento de sensibilização, os alunos confeccionam suas bonecas. Em seguida, o trabalho de abordagem de temas históricos e sociológicos se faz necessária: Africanidade; o lugar da mulher negra na sociedade; a visão da mulher sobre as mulheres nos dias atuais; sexualidade e o resgate do feminino, a construção do “EU” feminino na sociedade e sua valorização sonhos e desejos da mulher dentro da sociedade capitalista, consumista, preconceituosa e machista.

Ao organizar oficinas de bonecas Abayomis nas escolas, o intuito é **valorizar a cultura afro** e contribuir para o reconhecimento da identidade afro-brasileira estimulando a expressão criativa e a ludicidade. As bonecas trazem em si a força através dos nós. Através da energia dos nós vão nascendo as bonecas Abayomis que vem **firmar uma responsabilidade de transformação da sociedade com relação ao respeito à diversidade, estimulando as relações de cooperação e generosidade**, podendo contribuir no processo da vida em sociedade.

As Abayomis simbolizam construção da identidade do povo brasileiro, enriquecimento e afirmação das raízes africanas presentes na cultura brasileira, bem como a busca da identidade da mulher nesse processo de construção social. O projeto se direciona ao analisar alguns pontos na relação entre europeus e as sociedades das Américas e sociedades africanas, bem como suas consequências. O ponto central é como os europeus olhavam para os nativos do “novo mundo” ou para os que viriam a escravizar.

A África torna-se ponto central: Conhecer a história dos povos africanos é também conhecer a origem do povo brasileiro. Os africanos foram obrigados a vir para a América Portuguesa como escravos. Deixaram em seu continente de origem seus familiares, história, lar, costumes e crenças religiosas. Estes vinham em navios negreiros. Não eram somente força de trabalho. Eram culturas, idiomas, religiosidade que também viajavam. Nesse momento, é o caso de introduzir o conceito “**etnocentrismo**”, como forma de pensar os “outros” (populações, povos, minorias) a partir de normas e valores de nossa própria sociedade ou cultura. Conceitos como **identidade cultural, cultura,**



processo de colonização, determinismo, relativismo, podem ser abordados de forma que contribua com o processo de aprendizagem.

Inicia-se, então a oficina propriamente dita, com informações e contextualizações históricas, buscando uma narrativa para sensibilização por meio da imaginação.

A história das bonecas de nós: A palavra abayomi tem origem iorubá, e costuma a ser uma boneca negra, significando aquele que traz felicidade ou alegria. (Abayomi quer dizer encontro precioso: *abay=encontro e omi=precioso*). São feitas com retalhos de tecidos e nós. Quando os negros vieram da África para o Brasil como escravos, atravessaram o Oceano Atlântico numa viagem muito difícil. As crianças choravam assustadas, porque viam a dor e o desespero dos adultos. As mães negras, então, para acalantar suas crianças, rasgavam tiras de pano de suas saias e faziam bonecas com elas para as crianças brincarem. Essas bonecas são chamadas de Abayomi. A boneca Abayomi valoriza a cultura africana e contribui para o reconhecimento da cultura afro-brasileira, pois faz parte da herança cultural dos negros africanos para o Brasil.

Quando você dá uma boneca Abayomi para alguém, esse gesto significa que você está oferecendo o que você tem de melhor para essa pessoa. Tudo é feito só com amarrações no pano, sem cola nem costura.

No final: Após a entrega de sentimento deveríamos doar para o próximo.

Trabalhamos a conceito de entrega sem esperar nada em troca.

Abayomi – significa encontro precioso, em Yorubá.

Conclusão

Este é um trabalho apresentado em forma de projeto a ser desenvolvido dentro no espaço escolar, de maneira multidisciplinar, e que tem como objetivo refletir sobre o papel da mulher numa sociedade estruturada em padrões patriarcais que se materializou no espaço de forma hierarquicamente diferenciada.

Com o enfoque de que a educação é um processo social e que é responsável pelo desenvolvimento de competências e habilidades a partir da apropriação de conhecimentos, é por meio dela que o senso crítico pode ser obtido por meio da interface desse conhecimento adquirido e o diálogo entre os envolvidos.

Nesse processo, tem-se a escola não como um meio de conservação das estruturas sociais aparentemente rígidas, mas como encaminhamento para diálogos analíticos frente a uma problemática que necessita de mudanças para a construção daquilo que



entendemos por cidadania.

Este projeto foi construído com base no entendimento de que a escola é uma instituição que estabelece relações próximas entre professores-educadores-comunidade e que está em constante movimento em busca de melhores procedimentos pedagógicos para a construção de um consistente processo de aprendizagem.

Cabe, portanto, a desconstrução dessa forma de enxergar o mundo. Entendo que este projeto seria um passo para o pensamento, reflexão e discussões das estruturas e os papéis, os quais são somos submetidos e cobrados no cotidiano. O “perceber” e “reconhecer” faz parte do processo de transformação em busca da constante construção da cidadania.

Referências

Adichie, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas*. São Paulo, Companhia das Letras. 2015.

Beauvoir, Simone. (1949). *O Segundo Sexo: fatos e mitos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

Declaração universal dos direitos humanos, ONU, 1948 https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm > Acesso em 20 de agosto de 2018.

Freire, Paulo. *Educação e Mudança*. Prefácio de Moacir Gadotti. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. 12ª EDIÇÃO. Paz e Terra.

Friedan, Betty. (1963). *A Mística Feminista*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Limitada, 1971. <http://brasil.indymedia.org/media/2007/02/374147.pdf> > Acesso em 20 de agosto de 2018.

Brasil. *Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990*. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

Grzybowski, Cândido, (2001). Sim, um outro mundo é possível. In: Catani, Antonio David (org.). *Fórum Social Mundial: a construção de um mundo melhor*. Porto Alegre: Editora da Universidade; Petrópolis: Vozes, 2001, p. 22.

Lei maria da penha. Lei N.º11.340, de 7 de Agosto de 2006.

PCN + Ensino Médio. *Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias: História*. Brasília: MEC/SEB, 202.p.78-79.



Aguiar, Rodrigo. Mascaras africanas. Caminhos ancestrais. Disponível em www.caminhosancestrais.com.br.

Saviani, Demerval. Gramsci e a educação no Brasil: para uma teoria gramsciana da educação e da escola. Disponível em http://igsbrasil.org/biblioteca/artigos/material/1447190212-Demerval_Saviani.pdf > Acesso em 07 de setembro de 2018.

Internet

Construção da Abayomi: <http://consuelopenelu.blogspot.com/2016/10/saiba-como-fazer-boneca-abayomi-simbolo.html> > acesso em 18 de julho de 2018.

https://pt.wikipedia.org/wiki/Chimamanda_Ngozi_Adichie > acesso em 18 de julho de 2018. Sugestão de filmes - <http://nodeoito.com/12-filmes-historias-de-lutas-mulheres/> > acesso em 10 de setembro de 2018. > acesso em 18 de julho de 2018.

Fontes dos Filmes

Preciosa – O filme está disponível em <https://youtu.be/LY9GCzqGNml> > último acesso em 28 de julho de 2018.

Análise filme Preciosa: Disponível em <https://psicologado.com.br/resenhas/analise-do-filme-preciosa>

Fontes dos Vídeos

História das mulheres - https://www.youtube.com/watch?v=_PJ0zyTF414 > acesso em 01 de setembro de 2018. > acesso em 18 de julho de 2018.



“Pular corda é coisa de menina, professora”! Educação Física e gênero

Rita de Cassia Oliveira

Resumo

A escola por muitos anos preconizou uma Educação Física dividida por gêneros, questão que vem sendo superada ao longo dos anos, mas não sem conflitos e embates. Sendo assim, o presente estudo tem como objetivo discutir de que forma as questões de gênero têm sido contempladas no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A metodologia utilizada foi o Estudo de Caso do tipo etnográfico, pois o mesmo fornece uma visão aprofundada e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa. Foram investigadas as Diretrizes Curriculares Nacionais que regem os cursos de formação de docentes de Educação Física, o Projeto Político Pedagógico da instituição, o ementário das disciplinas e os programas de cinco disciplinas escolhidas para observação. Também foram entrevistados estudantes, docentes e gestores do curso. Constatamos que as questões de gênero surgem a partir das inquietações discentes. Proponho que os cursos formadores de docentes de Educação Física discutam acerca das questões de gênero levando em conta as identidades híbridas de seus/suas discentes.

Palavras-chave: Educação Física, gênero, identidades híbridas.

Introdução

Reflito que a Educação Física tenha características diferenciadas dos outros campos do conhecimento, pois em suas aulas, os indivíduos parecem estar mais livres das limitações impostas pelas carteiras, cadeiras, mesas e salas escolares.

Se por um lado a Educação Física representa este espaço potencialmente transformador na educação escolar, por outro, tem sido estruturada por uma visão competitiva, construída historicamente, deixando-se, não raro, penetrar por perspectivas hegemônicas de uma sociedade que privilegia modelos padronizados de corpo, êxito e individualismo.

A escola parece contribuir para a exclusão dos/das estudantes a partir da categoria gênero e reforça a generificação das atividades preconizadas pela Educação Física. Louro (2013) afirma que



A despeito de todas as oscilações, contradições e fragilidades que marcam esse investimento cultural, a sociedade busca, intencionalmente, através de múltiplas estratégias e táticas, “fixar” uma identidade masculina ou feminina “normal” e duradoura. Esse intento articula, então, as identidades de gênero “normais” a um único modelo de identidade sexual: a identidade heterossexual. Nesse processo, a escola tem uma tarefa bastante importante e difícil. Ela precisa se equilibrar sobre um fio muito tênue: de um lado, incentivar a sexualidade “normal” e, de outro, simultaneamente, contê-la (Louro, 2013, p.25).

A partir da problemática exposta, proponho que os cursos formadores de Educação Física contemplem questões ligadas à diferença cultural, no intuito de fornecer aos/às futuros/as docentes pistas para se trabalhar com as múltiplas identidades presentes em nossa sociedade e em nossas escolas.

Sendo assim, o presente estudo tem como objetivo discutir de que forma as questões de gênero têm sido tratadas em um curso de Licenciatura em Educação Física. Ancorada em Louro (2013), parto da premissa de que as identidades de gênero são compostas e definidas por relações sociais, moldadas pelas redes de poder da sociedade.

Referencial Teórico

Souza (2007) considera que a Educação Física se compromete com uma prática eminentemente competitivista, ou seja, princípios relacionados ao “selecionar” e ao “vencer” são disseminados sem qualquer reflexão e naturalizados de forma a torná-la discriminatória.

Daolio (2004) afirma que a Educação Física pode ampliar seus horizontes, abandonando de vez a premissa de investigar o movimento humano, o corpo ou o esporte na sua dimensão exclusivamente técnica, para tornar-se um campo de atuação que considere o ser humano como ator cultural e que faz parte de uma sociedade multifacetada.

Para Canen (2001), reconhecer que a sociedade brasileira é multicultural significa refletir acerca da diferença cultural. Entretanto, significa também constatar a desigualdade no acesso aos bens econômicos e culturais por parte dos diferentes grupos em que aspectos referentes à classe social, raça e gênero atuam de forma marcante. Sendo assim, constata-se que a escola, inserida no bojo das relações socioculturais marcadas



pela desigualdade, tem reproduzido a exclusão de diferentes grupos culturais.

Neste sentido, defendo a educação intercultural como a perspectiva que pode nos oferecer pistas rumo a um processo educativo que contemple as múltiplas identidades, fomentando um diálogo igualitário e inclusivo.

Para Walsh (2009) a interculturalidade crítica permite considerar a construção de novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais. A autora propõe

[...] a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras (Walsh, 2009, p.25).

Pineda (2009) discute que a educação intercultural se refere à uma aprendizagem significativa, social e culturalmente situada. A autora salienta que esta vertente se entende como a luta contra a exclusão e como a promoção ativa de uma cidadania inclusiva que está cimentada nos direitos humanos e não na homogeneização linguística e cultural.

Segundo Candau & Russo (2011), a interculturalidade é concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica. Nesta perspectiva, através dos processos educativos questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de distintos saberes e consolida-se o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de des-humanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos no que diz respeito a projetos de vida pessoal e de sociedades “outras”.

Refiro-me a colonialidade como um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e a ideia de raça. Ainda que o colonialismo tenha precedido à colonialidade, esta sobrevive após o fim do colonialismo. A colonialidade se mantém



viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em tantos outros aspectos da experiência moderna. Enfim, respira-se a colonialidade na modernidade cotidianamente (Maldonado-Torres *apud* Oliveira, 2010, p.39).

Metodologia

O estudo de caso do tipo etnográfico foi escolhido como estratégia de pesquisa, pois fornece uma visão aprofundada e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa (André, 2005).

Para a realização de um estudo de caso etnográfico o/a pesquisador/a necessita ter uma ampla tolerância à ambiguidade, ou seja, espera-se que o/a mesmo/a saiba conviver com as dúvidas e incertezas inerentes a este tipo de pesquisa. Ele/a deve desenvolver a pesquisa sob um esquema de trabalho aberto e flexível, em que as decisões sejam tomadas à medida e no momento em que se fazem necessárias. Além da flexibilidade no próprio esquema de trabalho, as decisões acerca de como analisar e apresentar os dados também não podem ser pré-determinadas, a não ser em linhas gerais. Elas vão ficando mais claras a partir e em função da forma como a pesquisa vai se desenvolvendo (ANDRÉ, 2005).

Foram investigadas as Diretrizes Curriculares Nacionais que regem os cursos de formação de docentes de Educação Física, o Projeto Político Pedagógico da instituição, o ementário das disciplinas e os programas de cinco disciplinas escolhidas para observação. Também foram entrevistados/as estudantes, docentes e gestores/as do curso.

Dialogando com as diferentes fontes

“Eu sei desse jogo, muito violento, eu não posso me machucar. Os meninos dessa turma acham que vêm pra faculdade pra jogar, eu não, eu vim aqui pra aprender a dar aula” (Andréa – estudante).

As questões acerca das categorias gênero e orientação sexual foram silenciadas nos documentos analisados.

Na disciplina Educação Física e Ludicidade, as questões de gênero surgem, principalmente a partir de conflitos existentes na execução de jogos cooperativos.



A docente apresentava inúmeras possibilidades, incluindo os jogos cooperativos e os mesmos não eram bem aceitos pelos/as estudantes. As alunas reclamavam com frequência das atividades realizadas em grupo, pois sinalizavam que os alunos se utilizavam de uma força física exagerada no intuito de “vencer a qualquer custo”.

Em geral, a grande resistência e dificuldade em compreender e participar de jogos cooperativos é representada, em sua maioria, pelos alunos do gênero masculino. As questões sobre gênero não só eclodiam a todo tempo nas aulas práticas, como também eram provocadas pela docente, no sentido de fomentar as discussões. A partir desta premissa, diversas atividades foram propostas no sentido de diminuir a supremacia masculina nas aulas de Educação Física, sempre favorecendo a reflexão e discussões do tema.

Em uma das aulas alguns jogos populares foram apresentados à turma através de um circuito com diversas estações: cordas, taco, elástico (pular), petecas, bambolês, raquetes e bolas de tênis, bolas de gude, cones e amarelinha. Mais uma vez as questões de gênero se apresentaram e, conforme sinaliza a professora posteriormente, a atividade tinha esta discussão como objetivo.

Os alunos tentavam, no momento da troca de atividade do circuito, não realizar as atividades consideradas por eles, “brincadeiras de meninas”. Alguns verbalizavam suas opiniões.

“Peteca é brincadeira de menina professora!”.

“Mas elástico é uma brincadeira de meninas!”.

“Pular corda é coisa de menina, professora!”.

Após a intervenção da professora, que sinalizou que a definição de “brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas” vem a ser uma construção social e cultural, todos/as participaram do circuito, sendo que alguns alunos ainda generificaram algumas atividades, como é o caso do elástico, onde criaram competições onde verificavam quem realizava o salto mais alto e mais veloz.

Conforme Silva (2012), a Educação Física, através de seus conteúdos, como a ginástica e o esporte, atua como agente generificador das práticas escolares uma vez que as influências dos métodos ginásticos, como o sueco e o alemão preconizavam diferentes exercícios para homens e mulheres. Já o esporte reforça a ideia de uma Educação Física voltada para o mundo masculino e heterossexual onde qualidades como virilidade, força e agilidade são ligadas ao universo masculino, mantendo uma distância segura do feminino.



Em outra aula, um jogo de futebol diferente foi apresentado pela professora: a atividade seria desenvolvida em dupla, ou seja, em duplas mistas, os/as estudantes deveriam estar de mãos dadas e o jogo de futebol se desenvolveria de forma convencional, com o objetivo de fazer gols. Algumas alunas me pareciam ser arrastadas pelos meninos que corriam velozmente objetivando ganhar o jogo. No início estranhei bastante a atividade, pois não enxerguei o caráter inclusivo da mesma. Após o término da atividade, no momento da discussão, algumas alunas comentaram sobre a velocidade excessiva utilizada pelos alunos. Uma aluna questionou a realização da atividade, colocando em pauta a existência de atividades específicas para os diferentes gêneros.

“Mas também né? Geralmente os meninos têm mais habilidade com os pés” (Rosana - estudante)

Pareceu-me que todos/as concordavam com a fala da aluna uma vez que nenhum comentário foi feito acerca da mesma. Todavia, algumas alunas disseram se sentir felizes, pois nunca tinham feito um gol em um jogo de futebol. A partir desta aula comecei a refletir acerca da qualidade da participação dos/as estudantes nas aulas. Preconizada pela professora, a realização de aulas em que todos/as pudessem participar, independente de alguma deficiência apresentada, habilidade motora ou gênero, não garantia a qualidade da participação dos/as discentes nas aulas, pelo menos, as discussões não caminhavam neste sentido.

Ora, se nas competições esportivas de alto nível as categorias são divididas por gênero, por que não dividir alunos e alunas nas aulas de Educação Física, se essas preconizam o esporte como conteúdo principal? Esta parece ser a proposta transformadora hoje em voga para a Educação Física escolar: refletir sobre a apropriação de diversos temas como conteúdos a serem ministrados nas aulas desta disciplina escolar, conteúdos como as danças, lutas, ginásticas e até mesmo os jogos populares, excluindo e até mesmo demonizando a aplicação do conteúdo esporte nas aulas. Porém, ao observar as aulas do curso analisado me parece que a discussão necessita ganhar outros contornos, uma vez que mesmo na aplicação de um conteúdo outro (os jogos populares), os alunos do gênero masculino, generificam as atividades consideradas por eles, femininas.

Altmann e Sousa (1999) incrementam a discussão quando consideram que

“Não se pode concluir que as meninas são excluídas de jogos apenas por questões de gênero, pois o critério de exclusão não é exatamente o fato de elas serem mulheres, mas por serem consideradas mais fracas e menos habilidosas que seus colegas ou mesmo



de outras colegas. Ademais, meninas não são as únicas excluídas, pois os meninos mais novos e os considerados fracos ou maus jogadores frequentam bancos de reserva durante aulas e recreios, e em quadra recebem a bola com menor frequência até mesmo do que algumas meninas (Altmann & Sousa, 1999, p.56).

Na disciplina Educação Física na Educação Infantil, uma aula prática me chamou a atenção. A docente sugeriu temas e a partir dos mesmos, os/as alunos/as, divididos/as em grupos, deveriam encenar situações apenas com expressões corporais, sem a ajuda da fala.

Em uma das encenações as questões de gênero ficam evidentes. Com o tema sugerido pela professora “Se beber não dirija”, um grupo escolheu abordá-lo com o cenário de um bar, onde a esposa vai buscar o marido que se encontrava ébrio. Na encenação, o marido agride a esposa que tenta tirá-lo do bar.

Após as encenações os/as discentes discutiram acerca do que foi apresentado. Alguns alunos sinalizaram que a violência contra a mulher também ocorre por culpa da mesma, pois na cena, a esposa ainda tenta retirar o marido do bar, mesmo depois de ter sido agredida.

“Olha só, mas ela gostava de apanhar né?” (Murilo – estudante).

A professora fala do olhar mais amplo e da sensibilidade que deve acompanhar a prática pedagógica de todo/a professor/a. Esta parece ser a perspectiva com a qual a docente coaduna, fortalecendo a premissa do respeito ao “outro”.

Na mesma aula, uma aluna comenta ter achado a atividade muito diferente e adiciona que nas outras disciplinas em que já participou, todas as atividades eram ligadas aos diversos esportes.

Em geral, nas aulas práticas dirigidas pelos/as discentes, quando não eram realizadas atividades esportivas, eram realizadas atividades competitivas. Durante todo curso a docente procurou desconstruir essa ideia, a partir das suas elucidações realizadas ao término das atividades, chamando atenção para uma prática pedagógica mais ampliada.

Daolio (2004) argumenta que a Educação Física pode e deve ampliar seus horizontes e tornar-se um campo de atuação que considere o indivíduo como ator cultural e social, mas para isso necessita abandonar a premissa de investigar o movimento humano e o esporte na sua dimensão exclusivamente técnica.



Embora não tenha mencionado especificamente a temática gênero, um professor fala, em uma de suas aulas, sobre a dificuldade que o/a professor/a de Educação Física tem, em lidar com as diferenças:

“O professor de Educação Física não sabe trabalhar com as diferenças, quando ele faz uma intervenção ele ainda acaba reforçando o preconceito, isso quando ele intervém! Por conta disso, se houvesse uma enquete, a maior parte das pessoas diria que a Educação Física não serve pra nada, porque ele não tá preparado pra fazer essa intervenção. Se a Educação Física na escola acabasse ia ter a maior festa na casa do gordinho, do negro, do homossexual, de todos os excluídos, porque eles também são discriminados pelo professor” (Pedro -professor).

“A prática é o critério da verdade. Milhares de pessoas passam pelo mesmo professor de Educação Física e o que ele fez por elas? Nada! O profissional de Educação Física não sabe trabalhar com as diferenças. O professor de Educação Física tem uma postura acrítica, eles riem muito, fazem piada sobre tudo e leem pouco. Acaba que a formação trabalha tanta coisa que ele acaba não sabendo direito sobre os conteúdos que deveria saber, a não ser aqueles que são sua especialidade, se trabalha com futebol, só sabe futebol, se trabalha com outra modalidade só sabe isso e por aí vai” (Pedro -professor).

O docente fala da atuação limitada do/a professor/a de Educação Física. Considera que o/a mesmo/a não sabe trabalhar com as diferenças culturais. Critica a formação e sua diversidade de conteúdo, considerando que muitos conteúdos são desenvolvidos, porém de maneira superficial.

No que diz respeito as entrevistas, as questões de gênero surgem na fala de estudantes e docentes, sinalizando que na instituição existem episódios de preconceito ligados as identidades de gênero e sexualidade. Um professor diz não ver necessidade em contemplar as questões de gênero.

Educação Física e ludicidade vem a ser uma disciplina onde a docente enfatiza as questões de gênero por iniciativa própria, pois esta temática na aparece na ementa e no programa da disciplina. A professora também fala da sua dificuldade em abordar as questões de raça e etnia, questões estas que foram mais problematizadas pela mesma, a partir da minha entrada no curso, como pesquisadora.

“Eu falo muito das questões de gênero nas minhas aulas, mas também tem a questão da etnia. Depois que você passou a observar as minhas aulas eu comecei a pensar muito nisso, mas eu não sei lidar com isso, eu acho que eu preciso ler mais, não sei se isso é porque toca muito nas minhas questões pessoais, mas eu não sei lidar com isso, eu não tenho consistência teórica pra lidar com isso, tenho as situações da vida, da experiência,



mas teoricamente não sei lidar, lido com as questões de gênero, de sexualidade também, mas de cor, de etnia, eu não sei fazer, não sei” (Adriana - professora).

A professora faz uma reflexão acerca da sua dificuldade em lidar com as questões de raça e etnia, entendendo que estas esbarram na sua história de vida. Para compreender a fala da professora recorro a Tardif (2012) e o mesmo argumenta que uma grande parte da competência profissional dos/as docentes encontra raízes em sua história de vida, pois em cada ator a competência se confunde com a sedimentação temporal e progressiva, ao longo da história de vida, de crenças, de representações, mas também de hábitos práticos e rotinas de ação.

Araújo & Molina Neto (2008) também falam da influência e importância da história de vida e da identidade cultural dos/as docentes na sua prática pedagógica. Os/as autores/as adicionam que a inserção das questões étnicas no campo da Educação Física se apresenta de forma tímida uma vez que há poucos textos didáticos e poucas atividades de formação permanente para os/as docentes sobre o tema. O currículo geralmente é proposto com base nas relações de poder e exclusão, constituídas no contexto social e político da sociedade hodierna.

A meu ver, a problemática enfrentada pela professora universitária é maior ainda: não havendo estratégias de formação continuada para professores/as universitários, a mesma por iniciativa própria, necessita ir à busca de caminhos e pistas para superar sua dificuldade em abordar as questões de raça e etnia.

A professora Adriana também fala da sua preocupação com a discussão acerca do nome social dos/as estudantes que ingressam na universidade, articulando gênero com sexualidade:

“Agora a questão da sexualidade tá aí. Eu tive uma aluna que desde o início se apresentava como um menino, sempre foi um menino, jeito de menino, identificava que essa menina era homossexual, mas tinha nome de menina. Com o passar do tempo ela foi fazendo modificações, me incomodava ter que chamá-lo pelo nome de menina. Um belo dia eu não aguentei, perguntei pra ele se o nome na chamada não incomodava. Ele agradeceu e falou que gostava de ser chamado por um nome masculino. Pronto, resolvido este problema, mas tem um movimento da universidade de o nome social constar na pauta, na chamada, e eu apoio, porque eu ficava constrangida de chamar o menino pelo nome feminino que estava na chamada. Então querendo ou não, gostando ou não, eles estão aí, não tem como você fechar os olhos” (Adriana - professora).



A professora Sandra sinaliza que não trata pontualmente sobre a temática gênero nas suas aulas, mas argumenta que a mesma surja a partir de outras discussões concernentes ao campo da Educação Física:

“Eu não tenho um tópico de gênero, mas nas minhas aulas a gente vai lidar com as concepções pedagógicas, vai falar de um pensamento pedagógico renovador. Quando eu trago a categoria da cultura pra Educação Física, aí isso emerge porque eu tô falando de diferença, eu tô falando de diversidade, tô falando de uma série de coisas que se encaixam ali. Ali entram todas essas questões e isso normalmente, na minha dinâmica de apresentar cada concepção, dos alunos darem seminário, aula prática, invariavelmente, isso aparece numa aula, onde a relação a essa discussão de gênero, essa apropriação histórica de determinado esporte por homens e mulheres surge, surge a utilização de jogos para todos. Por isso que eu tenho esse movimento muito pro jogo cooperativo, não é porque é um jogo bonitinho e alegre, é porque é um jogo que te ensina a pensar assim: como é que a gente vai criar estratégia pra incluir todos? A ideia é pensar numa metodologia que insira o aluno nesse processo decisório. Isso é uma coisa muito nova pra eles, a experiência deles em grande parte do curso não é essa. Então, chegar no final e do nada ter que se descentrar do papel do professor como o Todo Poderoso e transferir essa relação pro aluno no papel de construtor, de sujeito, entender que o aluno não é só o objeto! Então, isso entra na disciplina não como um tópico, porque eu acho que como um tópico perde a contextualização. Hoje nós vamos discutir gênero... aí pronto! Discuti, dei conta. Não é assim, trata-se de uma abordagem transversal para poder ampliar a problematização” (Sandra - professora).

Embora Sandra não defenda claramente a perspectiva intercultural, a mesma oferece pistas para se pensar no diálogo igualitário entre os/as diferentes, um diálogo permanente, que deve afetar todo o curso em todas as instâncias, não devendo ocorrer de maneira estanque.

Souza & Fleuri (2003) discutem que a formação de educadores/as talvez seja o problema decisivo do qual depende o sucesso ou fracasso da proposta que intercultural. Para os autores, o que está em jogo nesta formação é a superação da perspectiva monocultural e etnocêntrica que configura os modelos tradicionais e consolidados de educação, assim como as mentalidades, os modos de se relacionar com os/as outras e as formas de atuação em situações concretas.



As questões de gênero foram silenciadas nas falas do diretor e da coordenadora do curso.

Considerações Finais

A partir do contato com a instituição, reflito sobre a necessidade em se desconstruir a visão do/a docente de Educação Física que visualize seus/as educandos/as apenas como corpos que necessitem ser (con)formados e treinados para a excelência das práticas esportivas e para a execução de gestos esportivos, baseados nos modelos de corpo e de execução física de atletas de alto nível.

Para Barbosa-Rinaldi (2008) faz-se necessária a reflexão e efetivação de uma formação profissional capaz de fazer com que os/as futuros/a docentes compreendam a complexidade da realidade social e sejam capazes de atuar como transformadores/as, co-criadores/as e não como reprodutores/as de saberes. Para que isso aconteça, segundo a autora, é urgente a superação do modelo de racionalidade técnica ainda presente na educação, rumo a uma nova epistemologia da prática docente.

Uma nova Educação Física parece surgir, mesmo através de tentativas isoladas de docentes. O olhar para o “outro” começa adentrar os cursos de formação. Entretanto, muito ainda deve ser discutido. As questões de gênero ainda precisam ser evidenciadas no sentido de se realizar a desconstrução de ideários engessados ao longo da história da construção deste campo.

O curso pode ser afetado pela interculturalidade crítica e concordo com Walsh (2009) quando a autora propõe esta abordagem como ferramenta pedagógica questionadora da racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, permitindo a visibilidade de diferentes maneiras de ser, viver e saber, buscando o desenvolvimento e a criação de condições que além de articular e fazer dialogar as diferenças em um marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, alentam a criação de modos “outros” de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras.

Referências

Altmann, H.; Sousa, E.S. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. *Cadernos Cedes*. Campinas-SP, ano XIX, n. 48, p. 52-68, 1999.

André, M.E.D.A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líver Livro Editora, 2005.



- Araújo, M.L.; Molina Neto, V. "Essanegrão!" A prática pedagógica de uma professora negra em uma escola da Rede Municipal de ensino de Porto Alegre: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas-SP, v.29, n.2, p.203-225, 2008.
- Barbosa-Rinaldi, I.P. Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. *Movimento*. Porto Alegre, v.14, n. 03, p.185-207, fevereiro 2008.
- Candau, V.M.; Russo, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. In: Candau, V.M. (Org). *Diferenças culturais e educação: construindo caminhos*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.
- Canen, A. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. *Educação e Sociedade*, Campinas, n.77, ano XXII, p.207-227, dezembro 2001.
- Daolio, J. *Educação Física e o conceito de cultura*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- Louro, G.L. *Pedagogia da sexualidade*. In: LOURO, G.L. (Org.) *O corpo educado*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- Oliveira, L.F. *História da África e dos africanos na escola: as perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular*. 2010. 275f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica-Rio, Rio de Janeiro. 2010.
- Pineda, F.L. É hora de sacudir os velhos preconceitos e de construir a terra: sobre a Educação Intercultural. In: Candau, V.M.(Org.) *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7letras, 2009.
- Silva, M.M. Escola e Educação Física: maquinaria disciplinar, biopolítica e generificante. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Florianópolis, v.34, n.2, p.343-357. Jan./mar 2012.
- Souza, M.S. Didática da Educação Física escolar e o processo lógico de apreensão do saber. *Movimento*. Porto Alegre, v. 13. n. 03. p. 181-199. Set./dez 2007.
- Souza, M.I.P.; Fleuri, R.M. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: Fleuri, R. (Org). *Educação Intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- Walsh, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: *in-surgir, re-existir e re-viver*. In: Candau, V.M.(Org.) *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7letras, 2009.



Gênero e trabalho como categorias de disputa e resistência na socioeducação

Wallace Roza Pinel
Aline da Costa Luz de Lima

Resumo

O texto procura debater o contexto e as políticas públicas que ofertam no espaço penitenciário a Educação e formação profissional no espaço penitenciário feminino, assim como a perspectiva de gênero e resistência no espaço escolar público dentro da prisão. No espaço penitenciário, o trabalho, por meio da educação profissional deve ter a finalidade humana como princípio educativo. Neste sentido emerge a Educação de Jovens e Adultos como modalidade constituída a partir do legado e influência direta dos movimentos de cultura e Educação Popular. Sob um ponto de vista crítico entendemos que o gênero deve ser compreendido como um espaço de disputa e resistência, sendo uma categoria resinificada no tempo presente, com vistas à proporcionar que a mulher tome decisões autônomas e conscientes; possibilitando o diálogo e a emancipação de mulheres em privação de liberdade, espaço de convivência onde o direito à escolarização profissional assim como a liberdade de pensamento possibilitem a emancipação destas mulheres também no espaço prisional, repercutindo quando de sua volta ao convívio em sociedade fora da prisão.

Palabras clave: Educação Popular, socioeducação, gênero.

Introdução

De acordo com Saffioti (1987), na origem da opressão das mulheres se encontram, sobretudo, fatores econômicos. De maneira crítica as mulheres das classes trabalhadoras, em países capitalistas periféricos, especialmente no Brasil, estão sujeitas às condições criminalizantes, somando-se a isso fatores como: pouca presença da rede social de proteção do Estado, o emprego de forças policiais militarizadas (Forças Armadas nas chamadas Operações de Garantia da Lei e da Ordem (GLO) nas comunidades cariocas, Força Nacional de Segurança e Polícia Militar), aliada à presença vizinha de grandes produtores no mercado mundial de drogas o que gera, assim, uma “explosão de violência urbana”, na esteira do pensamento de Wacquant (2001, p. 9):

A insegurança criminal no Brasil tem a particularidade de não ser atenuada, mas sim agravada pela intervenção das forças da ordem. O uso exagerado de força, execuções



sumárias e a tortura institucionalizada geram um clima de terror entre as classes populares, que são seu alvo, e banalizam a brutalidade no seio do Estado (...) essa violência policial inscreve-se em uma tradição secular do controle dos miseráveis pela força, tradição esta oriunda da escravidão e dos conflitos agrários que se viu fortalecida por anos de Ditadura Militar. Apoia-se numa concepção hierárquica e paternalista de cidadania, fundada na oposição entre feras e doutores, selvagens e cultos; que tende a assimilar marginais, trabalhadores e criminosos, de modo que a manutenção de ordem de classe e a manutenção da ordem pública se confundem.

A recente incorporação da criminalidade urbana, como objeto de conhecimento das ciências sociais no Brasil, indica que houve mudanças nas concepções coletivas sobre a violência e a criminalização de pessoas, quer seja nos centros de produção acadêmica, quer seja nos gabinetes de segurança pública, local no qual se implementam políticas de combate à criminalidade, além de programas veiculados na mídia eletrônica e impressa. Nesse contexto, para Adorno (1991), percebe-se um sentimento coletivo de nostalgia, remetendo a um idílico passado tranquilo, o qual contrasta com um presente visto como violento e perigoso.

Espaço nas periferias urbanas, geralmente em contextos sociais pouco atendidos por políticas inclusivas e sociais perpetuando, assim, a exclusão e precarização do acesso à educação escolar e às vagas de trabalho; concentram-se as políticas de repressão e contenção social do Estado, as quais procuram uma “*pax social*” calcada no silenciamento e opressão de determinados segmentos populacionais. entendemos que há uma forte relação entre a reincidência penitenciária e as condições sociais às quais as pessoas estão submetidas, ou seja, longe de ser aleatória, a reincidência no Brasil tem: Cor (negra ou parda), Escolaridade (baixa), Classe Social (proletária) e Residência (periferias urbanas).

Nesse sentido a oferta de educação básica e profissional, além de dever inequívoco e constitucional do Estado brasileiro – também às populações em cumprimento de pena restritiva de liberdade – deve ser visto não somente como um elemento de controle social dentro e fora das prisões, indo além de um passatempo, um remédio para a ociosidade do cárcere. Para nós, *ainda que o instrumento da prisão de pessoas em massa seja indevido*, a formação educativa estatal e intencional do Estado nas prisões brasileiras e no Distrito Federal deve ofertar uma formação humanística, voltada ao desenvolvimento, tardio ou não, das capacidades inerentes à condição humana como dever do Estado.



Genero como categoria de análise nos espaços penitenciários

Na esteira do pensamento marxista - compreendendo-se que a perspectiva principal de análise deve ser a análise na perspectiva da luta de classes - compartilha-se, nesse trabalho, do pensamento de Saffioti (1991), entendemos que o gênero, como categoria, deve ser compreendido como uma construção social, afastado do naturalismo, sendo constituído e mediado pela cultura, procurando por meio da luta política a igualdade social das categorias discriminadas, reconhecendo a diferença entre homens e mulheres entendendo-as como fruto de uma convivência social mediada pela cultura. Procura-se, de forma dialética, analisar os conceitos de diferença e igualdade de forma totalitária, no qual ambos devem ser pensados de forma dialética sendo partes de um todo.

*Atribui-se aqui o mesmo valor a igualdade e a diferença, na medida que não constituem-se um par dicotômico, mutuamente exclusivo, mas são cada um a condição do outro. Ademais, similaridade e diferença são duas dimensões de um mesmo processo, razão pela qual não se pode mencionar uma na ausência da outra, **a diferença é senão a outra face da identidade.** (Saffioti, 1991, p. 53)*

Ainda, segundo o pensamento da mesma autora sobre a “tríade de violência” - do homem contra mulheres, contra outros homens, e contra si mesmo - se reflete a violência cotidiana de uma sociedade de classe. De característica hierárquica, autoritária, sexista, militarista, racista, impessoal e louca, por meio de um homem patriarcal e individualista. Por conseguinte, retomando a análise dialética presente na discussão binária de gênero, se faz válido trazer as considerações de Lowe (1995), o qual destaca que os estudos voltados para essa área são relativamente novos, tendo sido introduzidos no Ocidente no século XVII. Entretanto, somente no século XVIII, na sociedade liberal, que a sexualidade emerge como categoria discursiva separada, e que tal construção de discurso, por sua vez, iria instituir a ideia de identidade sexual. Para Lianne Oliveira (2003), o processo industrial moderno não foi suficiente para que houvesse a absorção da massa populacional, a qual rumou às nascentes metrópoles em busca de empregos, especialmente em relação à população feminina, a qual ficou relegada a ser “uma força industrial de reserva”, atuando como dona de casa ou professora primária, atividades essas consideradas feminina.

De acordo com Pinel (2017), em paralelo com a crescente modernização urbana brasileira, começam a despontar, no cenário urbano industrial, uma série de conflitos sociais, como uma onda de rebeliões, greves e luta de movimentos sindicais, colocando a questão da “ordem social” no centro do debate político nacional. Como resposta às



demandas da burguesia liberal surge o ideário das formas “modernas” de controle social, especialmente, em populações periféricas urbanas a prisão científica ou moderna.

Como parte desse pensamento liberal burguês surge, durante a 2ª Guerra Mundial, o combate à “subversão” e aos crimes de ideologia e costume. Essa postura, por sua vez, se materializa no ideário das classes políticas brasileiras, e as primeiras prisões femininas “modernas” são criadas, em 1940. A primeira delas, não por acaso, é construída no principal parque industrial brasileiro, São Paulo, seguido pelo então Distrito Federal, no Rio de Janeiro. Segundo Lianne Oliveira (2003), a acusação de vadiagem era a principal causa de detenção de mulheres:

Definir a vadiagem é certamente deixar claro a classe social sujeita à sanção, dando margem, na sua generalidade, à verificação e à detenção indiscriminada de homens e mulheres, possibilitando também a prisão da prostituta, pois apesar de não constituir crime, não é também uma forma “licita” de trabalho. Assim para o caso específico da mulher, o recurso legal à clausula da vadiagem é como um recurso eufemístico de controle e repressão de uma forma não regulamentar de trabalho, que é a prostituição (Oliveira, 2003, p. 42, grifo nosso).

Atuando sobre inspiração nos princípios higienistas e lombrosianos o Estado busca revestir práticas de controle social – especialmente aplicadas àquelas Cesare Lombroso, cientista social italiano, influenciado pelo darwinismo e positivismo, adota uma postura que entende que características biológicas levam homens e mulheres ao cometimento de atos criminosos, defendendo uma predisposição biológica à criminalidade.

Considerava a criminalidade feminina uma anormalidade. mulheres excluídas do processo do capital – de um caráter científico e positivista, buscando um controle policialesco àqueles elementos que oferecem risco à família burguesa, a “moral e aos bons costumes”. Nota-se que o cerco policial penaliza apenas as mulheres que oferecem seu corpo em troca de remuneração, não havendo a previsão legal de punibilidade aos “contratantes” dos serviços sexuais esses, usualmente, entendidos como vítimas da sedução feminina.

Em suas análises, segue Lianne Oliveira (2003) entendendo que o surgimento das penitenciárias femininas no Brasil fundamentou-se em dois principais pilares: primeiro, o combate a ameaça proletária e revolucionária de uma parcela da população feminina excluída do acesso aos meios de produção capitalistas; e, segundo, a ideia da



“redomesticação da mulher”, vindo na perspectiva do encarceramento de “vadias” ou – na perspectiva pretendida nessa pesquisa – trabalhadoras no mercado capitalista de exploração e opressão sexual, vítimas de um sistema opressor e patriarcal que as vê como objetos sexuais masculino, sem a mínima garantia de direitos básicos, sendo perseguidas ao mesmo tempo em que desejadas e invejadas por parte de uma sociedade burguesa que parece, por conseqüência, não prescindir de sua presença e de sua força de trabalho até os tempos atuais.

Lima (1982) traz o estudo de dois principais ideólogos na questão penitenciária do país à época, visão que ainda se faz presente na discussão carcerária da atualidade. São eles: José Gabriel de Lemos Brito e Vitório Canepa.

Segundo a autora, em posse do que sugere Canepa²⁸, surge uma representação feminina da mulher que é levada à criminalidade, por romper o espaço doméstico, sendo esse visto como o espaço natural da mulher na sociedade burguesa capitalista, ao invadir o espaço público que por natureza é reservado ao masculino.

Ainda, para Canepa, a mulher é levada, ou seja, é conduzida sem vontade própria à prática criminosa por alguma razão patológica ou anormal de sua personalidade. A atividade doméstica reservada às mulheres é o seu espaço natural, sendo características apenas do gênero masculino atributos como a agressividade, o uso da força, a iniciativa e a audácia criminosa reservada apenas aos homens. No pensamento de Lemos de Brito, segundo Lima (1982), a criminalidade feminina se tipifica, também, dentro das patologias, especialmente a loucura, que é causada por alguma disfunção afetiva e emotiva, considerando as prostitutas como “as mulheres cobertas de enfermidades transmissíveis como os vícios de que são portadoras, são a terrível imagem da mulher criminosa” (LIMA, 1982, p. 145). O pensamento liberal acerca da concepção de gênero da mulher criminalizável impacta, profundamente, no modo como são concebidas as prisões femininas no Brasil, direcionando o “tratamento” conservador e moralista.

Assim sendo, se buscou, por meio das penalidades e atividades atribuídas às mulheres em cumprimento de pena, um exercício para sua “reinserção” social em uma condição subalternizante, preferencialmente cuidando dos filhos, e em profissões periféricas consideradas “femininas”. Para Lianne Oliveira (2003), atribui-se às penitenciárias femininas o objetivo de recuperar, na mulher criminosa, a face desejável da santa, da pureza, e da ingenuidade, libertando-a das influências “demoníacas” que a retiraram do



espaço doméstico, cenário esse visto como espaço natural da mulher, especialmente das classes excluídas, que a levam ao cometimento das práticas tidas como delituosas.

A prisão será um lugar de redenção e exorcismo. Redenção, porque o que se deseja é a recuperação da santa, e exorcismo, porque o modelo de recuperação é o da técnica da expulsão do demônio. Essa técnica implica uma visão normativa da imagem positiva. Vão ser aplicados os atributos da Santa diretamente sobre a prisioneira como prática de sua recuperação (...). A prisão será o lugar de se reabilitar a mulher a seus instintos “positivos” (domésticos) e de conter e expurgar seus instintos “negativos” ou sexuais” (Lima, 1982 p. 145)

A partir da década de 40, na então Capital Federal situada no Rio de Janeiro e no Estado de São Paulo, institucionalizou-se a criação de espaços específicos para as mulheres no “tratamento” da criminalidade feminina, considerando-as como “crianças” que precisam de forte orientação espiritual e moral, assim como de correção física e espacial. Logo, a administração de tais espaços correcionais, os quais eram destinados ao cumprimento de pena, foi transferida às organizações.

Ressalta-se, por exemplo, o fato de que a Ala de Tratamento Psiquiátrica masculina está localizada dentro da PPDF, assim como o Sanatório Penal no Complexo de Gericinó- RJ situa-se próximo da Penitenciária Feminina Talavera Bruce, reforçando a idéia de que a criminalidade feminina liga-se a questões de cunho mental. religiosas clericais, que ficavam a cargo das freiras. A partir daí, durante o período entre 1942 a 1955, a Penitenciária de Mulheres do Distrito Federal adotou o modelo de internato e convento, o qual reproduziu as assimetrias no tratamento de gênero, passando, então, a legitimar e a naturalizar uma visão “doméstica” da mulher nos estudos e práticas penitenciaristas destinado ao público feminino.

Referencias

Oliveira, Lianne. O atendimento às mulheres presas na penitenciária feminina do DF. Brasília: Programa de pós-graduação do Departamento de Serviço Social, UnB, Dissertação, 2003. 42 - 65 p.

Lima, E. de M. Delinquência e mulher na legislação penal de 40. In: Luz, M.T. O lugar da mulher: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual. Rio de Janeiro: Graal, 1982

Roza Pinel, Wallace. Educação prisional: um olhar sobre as oficinas profissionalizantes na Penitenciária Feminina do Distrito Federal. 2015.



Saffioti, Heleneith. Conceituando o Gênero. In: Gênero e Educação. Coordenadoria Especial da Mulher. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, 1991. 53 p.

Saffioti, Heleneith. Feminismos e seus efeitos no Brasil. In: Sader, E. (Org.). Movimentos sociais na transição democrática. São Paulo, 1987.

Wacquant, Loic. As Prisões da Miséria. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.



Significados que le otorgan al cuerpo los y las estudiantes de segundo y tercero medio del Liceo Confederación Suiza-Santiago.

Claudia Fonseca

Resumen

La racionalidad escolar hace circular supuestos de género masculino/femenino, sexo (heteronormativo), estereotipos corporales; sin embargo, en los modos presentes estas dinámicas se han complejizado en un marco de transformaciones culturales- globales-, en la cual el disciplinamiento sobre los cuerpos, ha cedido hacia formas más flexibles de regulación de las subjetividades. Esta ponencia analiza los significados que le otorgan al cuerpo estudiantes de segundo y tercero medio. Para aproximarnos a estas significaciones se realizaron entrevistas en profundidad, grupo focal, observaciones y revisión documental, como parte de un proceso de investigación de carácter cualitativo (estudio de caso) en el Liceo Confederación Suiza (Santiago, Chile); que tuvo como objetivo articulador el comprender los significados que le otorgan al cuerpo los/as estudiantes. A partir de dicho proceso, se visibilizó que en el espacio escolar- liceo Confederación Suiza- se presentan dinámicas de des-regulación desde los/as estudiantes y la normativa escolar (Manual de Convivencia), que tienden a flexibilizar los modos de transitar de los cuerpos de los/as estudiantes, convocándolos a regular y gestionar sus corporalidades. De este modo, se releva el carácter deconstructivo de las desregulaciones de los/as estudiantes, al tensionar y repensar los parámetros heteronormativos y la estetización - colonizante- legitimada sobre sus cuerpos; que estarían embebidos y atravesados por la dinámicas sociales y culturales, contemporáneas, que circulan en la cotidianidad del espacio escolar.

Palabras clave: cuerpo, estudiante, género, sexo, espacio escolar.

Introducción

La presente ponencia se construyó a partir de una investigación que tuvo como objetivo comprender los significados que le otorgan al cuerpo los y las estudiantes de segundo y tercero medio, del liceo Confederación Suiza (Santiago, Chile). El espacio escolar- la escuela- ha sido configurado como un espacio de control y regulación, en el cual el cuerpo es limitado por normativas, reglamentos disciplinarios, que han sido pensados desde fuera de los y las estudiantes - adultocentrismo, sexología, ergonometría, etc.-; y que se sustentan en estereotipos y naturalizaciones de género, que han permanecido



en la racionalidad escolar, respondiendo a formas pretéritas de comprender el cuerpo, y que en la actualidad se presentan desbordadas por las transformaciones culturales y demandas sociales, que impactan en el espacio escolar (equidad de género, transgenerismo, diversidad sexual, etc.). Configurando un/a estudiante en los márgenes de la heteronormatividad. En este sentido, a partir de los antecedentes del establecimiento escolar, se relevó que en dicho liceo la normalidad de lo que se comprende como el cuerpo de un estudiante, estaba puesta en paréntesis. Por tanto, se consideró que los/as estudiantes de este espacio escolar respondían a los intereses de la investigación.

Fundamentación del problema

A partir de las reformas educacionales y curriculares en los años noventa, se han generado nuevas dinámicas en los sistemas educativos (Cox, 2005; García Huidobro, 2001). En el contexto de dichas reformas emergen nuevas problemáticas ligadas con la desigualdad social y educativa. En este escenario, se producen investigaciones que abarcan temáticas vinculadas como desigualdad educativa y la pobreza en los contextos escolares (García Huidobro, 2004; 2007; García Huidobro y Bellei, 2003; Raczynski & Muñoz, 2005), y más específicamente las transformaciones de la escolaridad desde fines del siglo XX (Popkewitz, 1996, 1994; Da Silva, 1998, 2000a, 2000b). Comprendemos que la vida escolar, históricamente, ha involucrado un conjunto de estereotipos, naturalizaciones directamente ligadas con la acción sobre los cuerpos en la escuela, una máquina estetizante señala Pineau (2011). En ese marco, los dispositivos de disciplinamiento sobre los cuerpos pueden ser descritos en términos de esos modos estéticos de la vida escolar donde, por ejemplo, las prácticas de aseo y vestido constituyen aspectos clave en la homogenización de la población infantil (Di Pietro & Pineau, 2008; Dussel, 2000; Youdell, 2006). La conformación moderna de la escuela participó y actuó en la configuración de los cuerpos de los estudiantes. La racionalidad de la escuela, en particular, el dispositivo escolar, hace circular supuestos en relación a los cuerpos, vinculados a la condición económica, masculinidad/feminidad, sexualidad; promoviendo estereotipos respecto a los cuerpos de los/as estudiantes. Dichos procesos, configuraron lógicas disciplinarias y de control sobre los cuerpos, a través del mobiliario, vestuario, distribución y control de los tiempos de clases, organización espacial, distribución del alumnado en grupos, manuales y códigos de comportamiento. Foucault (1984) plantea que en la escuela moderna, "...la posición del cuerpo, de los miembros, de las articulaciones se haya definido; a cada movimiento le



están asignadas una dirección (...) su orden de sucesión está prescrito. El tiempo penetra el cuerpo, y con él todos los controles minuciosos del poder” (p.156). Las sociedades del disciplinamiento supusieron, entre otros aspectos, modos de control y prácticas directas sobre los cuerpos ligadas con aquello que el autor llamó la normalización de las conductas y la producción de cuerpos dóciles, promoviendo cierto tipos de cuerpos e invisibilizado otros, a partir estereotipos de género, sexualidad, masculinidad, feminidad, entre otros (Morgade & Alonso, 2008; Morgade, 2001; Rabak, 2000; Gore, 2000). A lo largo de la época contemporánea, dichas dinámicas de la institución escolar, se han complejizado y transformado, las lógicas del disciplinamiento ceden cada vez más hacia formas flexibles de regulación de las conductas y los cuerpos en la escuela (Rose, 1999; Dean, 1999), en un marco de transformaciones culturales, globales, (Touraine, 1997), en la cual se presenta una sobrevaloración del cuerpo y de las estéticas que se re-producen en los cuerpos (Lipovetsky & Serroy, 2015; Cabot, 2007; Rosales, 1999, entre otros). Al respecto, Sibia (2008) plantea que actualmente se presenta un nuevo contexto donde “...el aspecto corporal asume un valor fundamental (...) el cuerpo se torna una especie de objeto de diseño. Hay que exhibir en la piel la personalidad de cada uno y esa exposición debe respetar ciertos requisitos. Las pantallas –de la computadora, del televisor, del celular...expanden el campo de visibilidad...” (p.130). Pérez y Piñero (2003) mencionan que “...hoy en día es pertinente hablar de un creciente proceso de estetización de la vida. Y, desde luego, que los jóvenes no son inmunes al abrumador bombardeo visual que se propone desde los medios...” (p.112). En este marco, en la racionalidad escolar seguirían coexistiendo estereotipos y naturalizaciones respecto al cuerpo, en un presente, donde la norma y la homogeneidad ceden en aras de la diferencia y la modulación de las conductas (Rose, 2007). Pérez Gómez plantea que la escuela es “...un cruce de culturas, que provocan tensiones, aperturas, restricciones y contrastes en la construcción de significados (2004, p.13). La configuración corporal, desde la racionalidad escolar, se tensionaría con los significados que los estudiantes le otorgarían a sus cuerpos, ya que las experiencias de los/as estudiantes están implicadas en sus formas de habitar la escuela; pues sabemos que el cuerpo es una producción cultural y contingente en tanto es producido y re-producido en un contexto histórico, social, cultural, político, etc. (Le Breton, 2002a; 2002b), desde los cuales se promueven modos de regulación según sexo (mujer/hombre) (Butler, 2002), modos de alimentación para producir un cuerpo saludable, modos de transitar de los cuerpos en el espacio escolar, modos de disposición corporal permitidos; biopolíticas sobre los cuerpos (Esposito, 2006). Butler



(2007) menciona que el cuerpo "...que siempre ha sido considerado un signo cultural, limita los significados imaginarios que origina, pero nunca se desprende de una construcción imaginaria" (p.150). Esto último, adquiere relevancia en escuelas denominadas vulnerables, ya que, estos espacios escolares son visibilizados a partir una serie de marcadores y delimitaciones espaciales, que categoriza e inscribe los cuerpos de los/as estudiantes; que se refractarían con los significados que los estudiantes le otorgan a sus cuerpos, las estéticas de uso, sus procesos de identificación, que desde los debates de la teoría poscolonial, no son estáticos sino que identidades en movimiento (Hall, 2003; Bhabha, 2002, entre otros) y en proceso de desidentificación constante (Romero, 2007); produciéndose un choque entre la institución escolar y la cultura social en la que se han construido los/as estudiantes (Pérez Gómez, 2004). Por otra parte, Rose (2007) menciona que las "...modificaciones en las racionalidades y tecnologías de gobierno también han involucrado un creciente énfasis en la responsabilidad de los individuos para gestionar sus propios asuntos..." (p. 4). En este sentido, las políticas de la vida como modos de regulación, apuntan a que sean los propios sujetos quienes gestionen esas regulaciones, es decir, se autorregulen en las lógicas propias que supone la era del gerenciamiento. Asimismo, los estudiantes en las escuelas son convocados a gerenciar el yo, un autogobierno en el cual el poder de regulación y producción, dependería del sí mismo.

Metodología

La presente ponencia emana a partir de una investigación cualitativa (Taylor y Bogdan, 1987) con enfoque interpretativo-comprensivo, y el tipo de estudio, es un estudio de caso (Stake, 1999). Desde esta perspectiva, lo que se buscaba era comprender son los significados que le otorgan al cuerpo estudiantes de entre 15 y 17 años de edad, que se encuentran cursando segundo y tercer año de enseñanza media del Liceo Confederación Suiza (A-13). Dicho espacio escolar, se escogió de un modo dirigido e intencionado (selección no probabilística, aspecto que se desarrolla en el punto de unidad de análisis y muestra), ya que se trataría de un contexto escolar en donde la normalidad de lo que se comprende como el cuerpo del estudiante, estaría puesta en paréntesis. Respecto al diseño de la investigación, es un tipo de diseño llamado diseño de la complementariedad, propuesto por Murcia y Jaramillo (2001), que recoge diferentes técnicas de producción de información cualitativa tales como, observación, grupo focal, revisión documental y entrevista en profundidad. Respecto a las técnicas de producción de información, con el propósito de indagar e introducirnos en el universo



de significados de estos/as estudiantes, se escogió la técnica de entrevista en profundidad (no estructurada), como técnica fundamental para la producción de información cualitativa. No obstante, antes de realizar las entrevistas en profundidad (Taylor y Bogdan, 1987; Alonso, 1997), se implementaron dos técnicas con fines de inserción en el contexto o espacio de la investigación (Liceo Confederación Suiza). La primera técnica fue la observación (Goetz & LeCompte, 1988; Taylor & Bogdan, 1987; Mella, 1998), a través de notas de campo en el patio, pasillos, baños, etc., dependencias del liceo donde transitan e interactúan cotidianamente los/as estudiantes, con el fin de aproximarnos a los modos de des-regulación y control que operan sobre el cuerpo de los/as estudiantes. La segunda técnica es el grupo focal (Mella, 2000; Morgan, 1997), que se aplicó como un medio de aproximación a la temática de investigación a partir de los/as estudiantes participantes. Otra técnica seleccionada, fue la revisión documental (Goetz & LeCompte, 1988) - de la normativa escolar disciplinaria del liceo-, con el fin de articular las observaciones realizadas con lo mencionado en la normativa escolar. Respecto al tamaño de la muestra y los criterios de selección, cabe precisar que en coherencia con el enfoque cualitativo, se partió con un número estimativo de tamaño de muestra (entre 6 y 12 estudiantes), de modo de ir tomando decisiones en el proceso de la investigación, teniendo como criterio la saturación para decidir en qué momento se detenía la producción de fuente primaria. Finalmente, la muestra está conformada por 11 estudiantes de segundo y tercero medio. El plan de análisis, técnicas de análisis, se recurrió a tres técnicas a saber, codificación abierta (Strauss y Corbin, 2002), codificación axial (Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005) y triangulación. Respecto a la Triangulación, cabe mencionar que son variadas, sin embargo en este estudio, se comprende la triangulación "...entre la teoría, la interpretación del investigador y los datos culturales (Murcia y Jaramillo, 2001), que emanan de la producción de información (entrevistas en profundidad, grupo focal, revisión documental y observaciones). Finalmente, el procedimiento interpretativo contempló dos momentos de interpretación. Un primer momento de interpretación, descriptivo y pre-interpretación y un segundo momento de interpretación, denominado interpretación de categorías y triangulación de los datos culturales expresados en las diferentes fuentes de información.

Resultados y discusión teórica

A partir de la pre-interpretación descriptiva, se releva la categoría diversidad, que es enunciada como diversidad de género, sexual, vestimenta, estéticas y estilos, política e ideología, regulaciones y prácticas de control sobre los y las estudiantes y cuerpo. Con



relación a la diversidad, aluden y visualizan las diferencias, la multiplicidad de expresiones, como una manera de nombrarse y nombrar lo otro, a partir de dicha categoría, aluden a las diferentes formas y/o expresiones de los/as estudiantes, que se consideran diversos en un espacio escolar que visibilizan como un espacio de diversidad. Respecto a la diversidad, por ejemplo, una estudiante menciona que "...la diversidad, en el confe (...) alberga todo" (Romina, 16 años, tercero medio). Otro estudiante agrega que "...son todos distintos (...) en su forma de ser, de vestir (...) la forma de expresarse, en su forma de ser, en los gustos, en el patio de acá juegan básquetbol andan en cleta, y en el patio de 10 de julio andan con malabares, cosas así, y en el de al medio juegan a la pelota" (Luis, 16 años, tercero medio). En este sentido, refieren al liceo como un contexto diverso, en el cual se visibilizaría una diversidad de género, sexual, vestimentas, estéticas, estilos, política e ideológica, de regulaciones y prácticas de control, de cuerpos. En las entrevistas se menciona que "...el género es una construcción social, como nosotros nos sentimos representados, hay gente que siente que ningún género los representa. El género es eso lo que define al hombre de la mujer, desde el aspecto social" (Daniela, 15 años, segundo medio). En este sentido, los y las estudiantes refieren a una construcción social del género, que definiría al hombre y la mujer, y el cómo nos sentimos. Asimismo, mencionan la construcción social del género como "género binario y no binario (...) Hombre que se siente como hombre, mujer que se siente como mujer, y el no binario, una persona que no se encasilla o no se identifica con ningún género" (Francisca, 16 años, tercero medio). En este sentido, se releva que el binarismo (hombre/mujer) configuraría como mujer que se siente como mujer, hombre que se siente como hombre, haciendo una vinculación entre sexo y género, y el género no binario, sería mencionado como el no identificarse con los dos géneros construidos y definidos socialmente. Con relación a la diversidad sexual, mencionan distintas construcciones sexuales tales como, lesbiana, homosexual, pansexual o bisexual y heterosexual, como parte de la diversidad sexual que coexistirían en el liceo. Por ejemplo, en las entrevistas dicen que "...al momento de relacionarnos, no es que todos somos heterosexuales, y los que son homosexuales no se ocultan, sino que hay una diversidad" (Daniela, 15 años, segundo medio). Otra estudiante menciona que "Se podría tomar como que yo soy bisexual o pansexual (...) Si, porque a mí no me importa lo que tengan entremedio de las piernas o con lo que se identifiquen, si a mí esa persona me atrae por ciertas cosas, que tenga pene o vagina no va a cambiar nada" (Francisca, 16 años, tercero medio). En este sentido, cuestionan la construcción biologicista de la sexualidad ligada a lo fálico (pene) y la vagina (símbolo



del cuerpo reproductor). Por otra parte, respecto a la sexualidad y el espacio escolar, estos/as exponen que en el liceo no habría distinciones, por tanto, se asumiría una diversidad sexual. Respecto a la diversidad vinculada a vestimenta, estéticas y estilos, dicen que "...todos pensamos diferente y vestimo diferente, y se nota harto y no influye (...) acá se ve harto el tema de que te aceptan y no hay ningún problema (A2, 15 años, segundo medio). Otra estudiante del grupo focal dice "Uno va caminando por el liceo en verano y ve gente con tatuajes, y no le dicen nada "(A5, 16 años, tercero medio). Asimismo, una estudiante menciona "como a la pinta suya, que se vea ordenada" (A3, 17 años, segundo medio), aludiendo a que la vestimenta en el liceo sería flexible. Respecto a las vestimentas y estéticas, una estudiante menciona que "...no pienso tanto en el asunto, son instancias que permite el liceo, que no se permiten en otros espacios (...) Porque al menos el confe va mucho más por lo que tú piensas a qué cómo te ves" (A5, 16 años, tercero medio). Por otra parte, vinculan los modos del vestir con la expresión de la identidad, al ser un aspecto que los diferencia y visibiliza en su individualidad subjetiva. Al respecto, una estudiante dice "...nuestras ropas es parte de nuestra identidad (...) la vestimenta habla mucho de una persona" (Romina, 16 años, tercero medio); aludiendo a una relación entre la identidad personal y la vestimenta. Asimismo, relevan que el liceo es un espacio diverso en cuanto a los diferentes estilos y vestimentas, vinculando este aspecto a que todos/as son diferentes, piensan diferente, por tanto, visten de maneras distintas. Respecto a la política e ideología, mencionan la existencia de diferencias políticas e ideológicas en este espacio escolar, aludiendo a un liceo demarcado por las opciones políticas de sus estudiantes. Al respecto, un estudiante entrevistado dice, "...dentro de mi sala (...) están muy marcadas las diferencias, por ejemplo, hay personas que se podría decir, que son en un sentido más anarquista, como que palabra podría usar aparte de anarquista, críticos, otro que son más relajados" (Ignacio, 15 años, segundo medio). En este espacio escolar, se presentan intereses y/u opciones políticas que van desde los anarquistas, los críticos, los pacifistas, etc., como expresiones ideológicas que coexistirían como parte de la diversidad y diferencia de pensamiento de los/as estudiantes del liceo. Respecto a las regulaciones y prácticas de control, hacen referencia a la flexibilidad en el uso del uniforme escolar, que sería des-regulado por los/as estudiantes al transgredir la norma que estipula su uso; que a su vez demarcaría y visibilizaría los campos de diferenciación entre los/as estudiantes "extranjeros/as" y los/as "chilenos/as". Una estudiante entrevistada, enfatiza respecto a dicha flexibilidad, al decir que "...venimos al colegio cómodos, sin el miedo de que va a venir la inspectora a decirme sáquese el maquillaje



o su pelo está muy largo. Sino que nosotros venimos aprender, a compartir, y no a enfrentarnos a figuras que nos van a decir como tenemos que ser” (Daniela, 15 años, segundo medio). Con relación al cuerpo, es visibilizado como un espacio que estaría afectado y atravesado por estereotipos; presentando diversas anatomías, formas y características corporales. En este sentido, los cuerpos serían variados y cambiarían, a partir de las distinciones sexuales y estereotipos de género. Una estudiante entrevistada dice que, “en base de los estereotipos, yo quiero ser de cierta forma, tengo que básicamente cambiar completamente para ser de cierta forma. Todo eso afecta en cómo uno ve el cuerpo o cómo siente el cuerpo” (Francisca, 16 años, tercero medio). Asimismo, hacen referencia al cuerpo como una herramienta de visibilización, que te permite ejecutar, moverte, etc. El cuerpo es enunciado como construido a partir de múltiples aspectos, que son relevados como los constructos de la corporalidad. En este sentido, los significados que le otorgan al cuerpo, presentan características que lo configuran a partir de la construcción social del género, la sexualidad, los aspectos físicos del cuerpo (altura, masa corporal, etc.) y la categoría del sexo (hombre/mujer). Asimismo, los significados que le atribuyen al cuerpo, se presentan en un campo de regulaciones y normativa disciplinaria, que operaría en el espacio escolar- liceo- del cual son parte estos/as estudiantes, en el cual se visibilizan des-regulaciones y/o flexibilizaciones en cuanto a los cuerpos; en tanto, dichas regulaciones son formas presentes, cotidianas, en las que los/as estudiantes co-construirían su cuerpo. Con relación a los ideales de cuerpo, estos/as mencionan los cuerpos que son legitimados socialmente e idealizados como los cuerpos “arreglados”, “bien cuidados”, que se construirían a partir del estereotipo de género (mujer /hombre), sobre el cual se aproximan, refractan, distancian, etc. Asimismo, las estéticas con que identifican sus cuerpos, presentan una multiplicidad de formas y apariencias, que configurarían su identidad(es). En este sentido, las características que le atribuyen serían a partir de una construcción social generizada, que estaría socialmente delimitada por el “sexo”, distinguiéndose dos cuerpos, hombre/ mujer (ligada a la genitalidad). Sin embargo, visibilizan el transgenerismo como otro constructo de género, que estaría en los límites de las configuraciones generizadas, siendo un cuerpo abyecto (Butler, 2002). La construcción social del género, operaría como una norma ligada a estereotipos co-construidos a partir de una heteronormatividad; que comprendería la existencia de un cuerpo hombre y mujer- biológico-, por tanto, masculino y femenino en cuanto a su género; una sexualidad heterosexual, desde los cuales el sexo hombre sería equiparado a masculinidad y un sexo mujer igualado a feminidad. En esta línea, la categoría del



sexo regularía el género y sus estereotipos. Al respecto, una estudiante menciona que “...por ejemplo, las mujeres hacen esto, los hombres hacen esto, si no es un género tan predeterminado, no deberían haber esas generalizaciones” (Francisca, 16 años, tercero medio). A partir de lo expuesto se visibilizan desplazamientos de las construcciones de género reforzadas socialmente, ya que el género implicaría procesos de identificación, desde las cuales las subjetividades pueden identificarse y des-identificarse. En este sentido, configuran cuerpos que biológicamente son asignados como mujer u hombre, pero que se sienten fuera de las estipulaciones del género femenino y masculino, enunciando las sub-categorías, lesbiana, bisexual, homosexual, como los modos de nombrar, fuera de la heteronorma. Lo enunciado por los/as estudiantes, nos acerca a lo que menciona Butler (2007) respecto a la discontinuidad del cuerpo sexuado y la construcción cultural del género, que supone – naturaliza- que el cuerpo sexuado hombre/mujer, debería dar como resultado cuerpo masculino o femenino. Sujetando el género al sexo, como un indicador, o más bien, una relación lineal entre sexo y género. Los/as estudiantes visibilizan la discontinuidad entre sexo y género, que menciona Judith Butler, al problematizar la coexistencia de cuerpos delimitados con sexo hombre o mujer, que se configurarían en los bordes heteronormados. Presentando otras maneras de co-construir el género, que se distanciarían de las indicaciones sociales. Butler (2007) dice que “El género es una complejidad cuya totalidad se posterga de manera permanente, nunca aparece completa en una determinada coyuntura en el tiempo” (p.70). Morgade (2001) dice que “Por ejemplo, así como existe el hombre masculino y heterosexual, es posible encontrar un hombre masculino y homosexual (...) Lo mismo ocurre con las mujeres: existen “femeninas” tanto heterosexuales como homosexuales, y “masculinas” que tienen compañero sexual varón o compañera mujer” (p.24). En este sentido, el género no sería un conjunto de atribuciones sobre el cuerpo. Por tanto, el cuerpo no sería ni reflejo, ni sustancia (ontologizada), de los estereotipos del género. Presentándose, la imposibilidad de encarnar los dictámenes del sexo-género. Por otra parte, los/as estudiantes enuncian un sistema operativo, llamado cuerpo, visibilizado en su aparecer sin una organicidad interior (por ejemplo, corazón, pulmones, etc.). Le Breton (2002a; 2002b), sostiene que el cuerpo sería moldeado a partir del contexto social y cultural, que a su vez implica una experiencia corporal del mismo sujeto. El cuerpo sería una construcción simbólica que está en un campo de significados, en un espacio y tiempo, que son contingentes al cuerpo. Le Breton menciona que desde el cuerpo nacerían y se propagarían las significaciones que constituirían lo individual y colectivo (2002b). En este sentido, la significación del cuerpo



como herramienta y máquina, sitúa el cuerpo como un espacio de producción de su existencia; de su individualidad. Le Breton (2002a), menciona que “El cuerpo parece un objeto que hay que mimar (...) un motor al que hay que mantenerle todas las piezas en condiciones para que el conjunto funcione bien” (p.159); algo que cuidar a través de la alimentación, mantener con buena salud, conocer y aprender, etc. Con relación a las regulaciones que se le atribuyen al cuerpo y la normativa disciplinaria del liceo, se presentan des-regulaciones de los constructos disciplinario. En este sentido, habría un distanciamiento de ciertos modelamientos del cuerpo, ya que la flexibilización estaría emplazada en los y las estudiantes, que serían convocados a auto-regular sus conductas y modos de circular en el espacio escolar. La desregulación de la normativa escolar, se articula con lo Pérez Gómez (2004) expone sobre la descentralización de las instituciones, en la cultura social del modelo neoliberal. Que abandona las formas de control centralizado y tiende a formas más flexibles o desreguladas, desde las cuales los sujetos deben controlar sus acciones y modos. La descentralización y desregulación, en la cultura social contemporánea, respondería a las dinámicas del mercado, que desplazan la responsabilidad en los sujetos. En este sentido, los ideales de cuerpo con los que se identifican, se visibiliza que sus cuerpos son considerados en los bordes de los ideales instituidos y legitimados socialmente; co-construyéndose a partir del cuestionamiento de los ideales del mercado, que configuran los cuerpos legitimados. Los/as estudiantes describen que dichos ideales de cuerpo se refuerzan a partir de estereotipos de, virilidad, delgadez, tonificación, que se sustentan en los parámetros del mercado de la moda y la publicidad. En este sentido, visibilizan el entramado del género, sexo e ideales del cuerpo desde el mercado capitalista. Le Breton (2002a) menciona que “lugar privilegiado del bienestar (forma), del buen parecer (las formas (...) cosméticos, productos dietéticos (...)) En nuestras sociedades occidentales, entonces, el cuerpo es el signo del individuo, el lugar de su diferencia, de su distinción” (p.9). Los/as estudiantes visualizan y problematizan el cuerpo como objeto de diseño y de deseo emplazado hacia otro/a, siendo un labrado corporal el acercarse al ideal de cuerpo a través del modelamiento y embellecimiento corporal. Al respecto, Lipovetsky y Serroy (2015) mencionan que “No se conoce ninguna sociedad que no tenga sus modelos ideales de belleza, que no valore ni desee lo bello. Es posible que en el futuro los medios publiciten (...) una belleza menos estandarizada, sin embargo, esto no hará desaparecer (...) el deseo de mejorar el aspecto (...) en relación con los modelos ideales socialmente reconocidos” (p.297).). Asimismo, Pérez Gómez (2004) menciona que la cultura operaría como un marco regulatorio, desde la hegemonía, que circula



representaciones que son difundidas a través de los medios de masa, como la televisión, y a través de la publicidad. Al respecto, un estudiante alude a la vida modélica a través del cuidado del cuerpo y la salud, como algo relevante en su ideal de cuerpo, diciendo, "...intento mantenerlo lo mejor que puedo, como había dicho, tener siempre las herramientas a mano, porque, una cosa, me daría miedo, sería morir sin a ver sido reconocido de alguna manera por lo tanto debo mantener mi cuerpo para que eso me vaya ayudando a largo plazo" (Ignacio, 15 años, segundo medio). Esto se articularía con lo que menciona Sibilia (2008), respecto al cultivo de la personalidad, el yo visible -en la cultura contemporánea-, como una intimidad que se debe exteriorizarse y diseñarse, ya que "...el yo se estructura a partir del cuerpo. O, más precisamente, de la imagen visible de lo que cada uno es. Esa sustancia se puede modelar, e incluso debería cincelarse con el fin de adecuarla a los modelos de felicidad expuestos en los medios" (Sibilia, p.129). En este sentido, las estéticas con las que identifican su cuerpo, son modos de diseño corporal. Lipovetsky y Serroy (2015) mencionan que "...triumfa una profusión caótica de estilos en un inmenso supermercado de tendencias y looks, de modas y diseños. Es una proliferación discordante, desregulada, la que caracteriza el dominio estético actual" (p.43); siendo los modos de vestir, los tatuajes, el maquillaje, los piercing; formas de producción que están en el marco de la cultura y estéticas actuales del cuerpo "juvenil". Los usos de vestuario, colores, y otras tecnologías de estetización corporal, que mencionan los/as estudiantes y sus flujos de circulación, se presentan dentro de la cultura contemporánea. Lipovetsky y Serroy (2015) mencionan que "Con la proliferación de las prendas ceñidas, menos rígidas y más flexibles que subrayan la sensualidad de cuerpo, hay cierta feminización del aspecto masculino. Pero ésta no elimina en absoluto la vigencia de la diferencia sexual" (p.306). En este sentido, las estéticas difusas en cuanto a las concepciones generizadas hombre y mujer, no elimina la diferencia sexual y de género, que sustenta los modos de estetización corporal. Las des-regulaciones de estos/as estudiantes, sobre sus cuerpos, presentan intersecciones (Romero, 2007) que pasan desde la construcción del género y los estereotipos, que inciden y demarcan el cuerpo, hasta un campo de flexibilidad que permitiría la visibilidad de diferencias estéticas y modos de estetizar el cuerpo, en este espacio escolar. La interseccionalidad, como menciona Esteban (2011), implica "...pensar en cuerpos (...) pensar en las condiciones de existencia, que nos remite a factores de diferenciación social como el género, la clase, la etnia, la edad, la preferencia sexual (...) ya que hay una conexión íntima entre los cuerpos y los contextos históricos, sociales, económicos y culturales en los que se conforman y viven dichos cuerpos" (p.49).



Conclusiones

En el proceso de investigación, se logra situar que los significados que estos/as estudiantes le otorgaban al cuerpo, tienen un carácter deconstructivo, en tanto problematizan la construcción social del cuerpo, visibilizando su configuración a partir del género, sexo y aspectos o rasgos físicos, que se sustentarían en estereotipos naturalizados. En este sentido, los significados que le atribuyen a sus cuerpos son co-construidos en relación a los significados sociales que se le otorgan, ya que, los modos de comprender sus cuerpos, implican la pantalla simbólica en la que están imbuidos; expresada en sus itinerarios corporales. En este sentido, se releva que serían cuerpos en la contingencia, atravesados por experiencias personales, ideales y estereotipos de género, que a su vez presentan la imposibilidad- constitutiva- de encarnar el ideal de cuerpo, sin tener que re-producir prácticas de diseño y/o modelamiento corporal. En este sentido, los y las estudiantes visibilizan un cuerpo de la diferencia, o en términos derrideanos, un cuerpo de la *différance*; al exceder los límites de los estereotipos. Derrida (2005) refiere a la deconstrucción, remitiéndose a un proceso de desestructuración y/o descomposición de la representación que se delimita desde un adentro/afuera, interno/externo, apariencia/esencia, etc. En este sentido, la deconstrucción irrumpe en el sistema de la diferencia, minando la idea totalizante sobre el cuerpo, que se configura a partir de las concepciones de fijeza, permanencia y duración. De esta manera, configuran un cuerpo de lo otro que va más allá de lo aparente/esencial. Por otra parte, presentan des-regulaciones en los modos de habitar y sus conductas corporales, ya que se esbozan flexibilizaciones en torno a los modos del vestir escolar, siendo cuerpos no modelados a partir de una vestimenta instituida. En este sentido, los modos de estetizar que circundan los cuerpos serían posibles, dentro del espacio escolar, desde la des-regulación del manual de convivencia escolar; que permitiría a estos/as estudiantes dar cuenta de sus estéticas corporales, aludido como las formas en la que se exhibe la identidad, su sí mismo/a. El cuerpo es significado como un espacio que presenta una valoración como externalización del sí mismo, como el espacio- privilegiado- en el que las subjetividades se expresarían como corporalidad (material). Las características de los cuerpos generizados, son cuestionadas aludiéndose- en general- a formas de co- construcción del género que se desplazan de lo que se comprende feminidad o masculinidad estereotipada. Asimismo, la categoría del sexo como parámetro regulador del género, sería desbordada por estos/as estudiantes, al desplazarse de la unicidad sexo, cuerpo, género. En este sentido, co-construyen discontinuidades de dicha unicidad atribuida al cuerpo, visibilizando una



polisemia corporal, que si bien sería construida en el marco de una pantalla simbólica que indica modos de operar del sexo, género, cuerpo legitimado/deslegitimado; visualizan en dichos cruces y mixturas, el artificio o fabricación social de la unicidad sexo, género, cuerpo; ubicándose en los bordes de dicha racionalidad. Asimismo, presentan ideales de cuerpo vinculados a disposiciones sociales que transitan desde la moda (con la publicidad, televisión, etc.), la familia, el currículo escolar, etc., que visibilizan la colonización del cuerpo a partir de los medios discursivos. Si bien los/as estudiantes remiten a sus cuerpo en los márgenes o fuera de la “moda”, estos/as reproducen sus cuerpos dentro de la cultura contemporánea, que circula en las vitrinas, la publicidad, por tanto, estarían embebidos en la cultura y/o moda juvenil, que se circula en las imágenes, discursos mediáticos y visuales.

Referencias bibliográficas

- Alonso, L. (1997). Sujeto y discurso: El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J.M., Delgado y J., Gutiérrez. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. España: Editorial Síntesis.
- Bhabha, H. (2002). El lugar de la Cultura. Buenos Aires: Manantial.
- Butler, J. (2002). Cuerpos que importan. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- (2007). El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona: Paidós.
- Cabot, M. (2007). Más que palabras: estéticas en tiempos de cultura audiovisual. España: CENDEAC.
- Cox, C. (2005). Políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En C. Cox (Ed.). Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile. Chile: Editorial Universitaria.
- Da Silva, T. (1998). Libertades reguladas. Petrópolis: Editoras Vozes.
- (2000a). Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da pedagogia crítica. Os prazeres e os perigos da confusao de fronteiras. Belo Horizonte: Auténtica.
- (2000b). Identidade e diferente. A perspective dos estudos culturais. Brasil: Editorial Vozes.
- Dean, M. (1999). Governmentality. Power and rule in modern Society. Londres: Sagepublications.
- Derrida, J. (2005). De la gramatología. México: Editorial Siglo XXI.
- Di Pietro, S. & Pineau, P. (2008). Aseo y presentación: un ensayo sobre la estética escolar. Buenos Aires: La imprenta.



Dussel, I. (2000). Historias de guardapolvos y uniformes: sobre cuerpos, normas e identidades en la escuela. En Gvirtz, S. (2000). Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela. Buenos Aires: Santillana.

Esposito, R. (2006). Bíos: biopolítica y filosofía. Buenos Aires: Amorrortu.

Esteban, M. (2011). Cuerpos y políticas feministas: el feminismo como cuerpo. En C. Villalba & N. Álvarez (Coord.). Cuerpos políticos y agencia. Reflexiones feministas sobre cuerpo, trabajo y colonialidad. (pp. 45-84). Granada: Universidad de Granada.

Foucault, M. (1984). Microfísica del poder. Madrid: Las ediciones.

García Huidobro, J.E. (2001). Conflictos y alianzas en las reformas educativas. Siete tesis basadas en la experiencia de chilena. En S. Martinic y M. Pardo (Ed.). Economía política de las reformas educativas en América Latina. Chile: CIDE-PREALC.

(2004). Escuelas de calidad en condiciones de pobreza. Chile: Universidad Alberto Hurtado.

(2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. Revista Pensamiento educativo, 40 (1), 65-85.

García Huidobro, J.E. & C. Bellei. (2003). Desigualdad educativa en Chile. Santiago, Chile: Universidad Alberto Hurtado.

Goetz, J.P & LeCompte, M.D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Ediciones Morata.

Gore, J.M. (2000). Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en pedagogía. En T. Popkewitz y M. Brennan (Comp.), El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación. (pp. 228-249). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

Hall, S. (2003). ¿Quién necesita <<identidad>>? En S. Hall & P. du Gay (Comp.). Cuestiones de identidad cultural. (pp.13-39). Buenos Aires: Amorrortu editores.

Le Breton, D. (2002a). Antropología del cuerpo y Modernidad. Buenos Aires: Nueva Visión.

(2002b). Sociología del cuerpo. Buenos Aires: Nueva visión.

Liceo Confederación Suiza. (2015). Proyecto educativo institucional. Santiago, Chile.

(2016). Manual de convivencia escolar. Santiago. Chile.

Lipovetsky, G. & Serroy. J. (2015). La estetización del mundo. Barcelona: Editorial Anagrama.

Mella, O. (1998). Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa. Recuperado de:



<http://www.epiclin.unicauca.edu.co/archivos/Naturaleza%20de%20la%20investigacion%20cualitativa.pdf>

Grupos focales ("focus groups"). Técnica de investigación cualitativa. Documento de Trabajo N° 3. Santiago, Chile: CIDE

Morgade, G. y Alonso, G. (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Murcia, N. & Jaramillo, L. (2001). La complementariedad como posibilidad en la estructuración de diseños de investigación cualitativa. *Cinta de Moebio*. Diciembre, 12, 194-204.

Pérez, Gómez. A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Editorial Morata.

Pérez, F & Piñero, J. (2003). Estética de la afectividad y modalidades de vinculación en el boliche. En M. Margulis, E. Meccia, M. Rodríguez, M. Urresti, V. Leschziner, S. Kuasñosky, L. Wang, et al (Au.). *Juventud, cultura y sexualidad*. Buenos Aires: Biblos.

Pineau, P. (2011). Notas sobre la estética escolar como objeto de investigación histórico-educativa. En F. Hillert, M. Amejeiras y N. Graniziano (Comp.). *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía, UBA.

Popkewitz T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Morata. Madrid.

(1996). El estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: descentralización y distinciones Estado /sociedad civil. En M. Pereyra, J. García, M. Beas, y A. Gómez (Comp.). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Ediciones Pomares. Barcelona.

Rabak, J. (2000). La construcción del cuerpo a través de las prácticas discursivas de la sexualidad. En T. Popkewitz y M. Brennan (Comp.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. (pp. 228-249). Barcelona: Ediciones Pomares Corredor.

Raczynski, D. & Muñoz, G. (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo en contextos de pobreza en Chile*. Chile: MINEDUC.

Rodríguez, C., Lorenzo, O. & Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. *Revista internacional de ciencias sociales y humanidades. SOCIOTAM*. 2 (XV). 133-154.



- Romero, C. (2007). Poscolonialismo y Teoría Queer. En D. Córdova, J. Saez y P. Vidarte (Comp.). Teoría Queer. Políticas Bolleras, Maricas, Trans. (pp.149-164). Barcelona: editorial Egales.
- Rosales, E. (1999). El arte y la muerte: el cuerpo. En D. Romero, J. Díaz-Urmeneta y J. López (Ed.). Variaciones sobre el cuerpo. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Rose, N. (1999) Powers of Freedom. Reframing political thought. United Kingdom: Cambridge University Press.
- (2007). The politics of life itself: biomedicine, power, and subjectivity in the twenty-first century. Princeton: Princeton University Press.
- Sibila, P. (2008). La intimidad como espectáculo. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Stake, R. E. (1999). Investigación con estudio de casos. Segunda edición. Madrid: Ediciones Morata.
- Touraine, A. (1997). ¿Podremos vivir juntos?. México: Fondo de Cultura Económica.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Buenos Aires: Paidós.
- Veiga-Neto, A. (2001). Incluir para excluir. En J. Larrosa y C. Skliar (Eds.). Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia. (pp. 165- 184) Barcelona: Laertes.
- Youdell, D. (2006). Impossible Bodies, impossible Selves: Exclusions and student subjectivities. Netherlands: Springer



Universitarias y ecosistemas educativos: Un estudio de la idoneidad del sistema a distancia para alumnas no tradicionales

Ismene Ithaí Bras Ruiz

Resumen

El objetivo de la ponencia es presentar los resultados y conclusiones de un estudio que se realizó del perfil de las alumnas del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) entre 2013 a 2017. La problemática se centra en la oferta de la educación abierta y a distancia que brinda un sistema “flexible” en términos del manejo del uso del tiempo para personas de un perfil que se ha denominado “alumnos no tradicionales”, es decir adultos con o sin estudios previos pero con cargas laborales de más de 10 horas y familia, pero que no contempla la complejidad de la trayectoria, en este caso de las mujeres dentro de estructuras patriarcales, lo que implica atender a hijos, hogar, trabajar y además estudiar. Se procesaron los datos de elección de carrera de más de 18000 universitarias matriculadas en ambas modalidades, y el 20% de información materno-laboral de las alumnas que estudian a distancia. Los resultados del estudio muestra que la elección de las licenciaturas se relaciona con una intención de justicia social y de mejora de las condiciones personales pero que el sistema de estudios no considera la naturaleza de las múltiples ocupaciones de las estudiantes. Para ello, se usó el enfoque de sistemas sociales complejos en tanto que visualiza las trayectorias de manera dinámica, no lineal y con diversas variables. Lo que se concluye del estudio es que no existen las condiciones aún para generar un ecosistema educativo propio para el desarrollo de las mujeres en estas condiciones, sino que se trata de un recorrido de sobrevivencia, voluntad y esfuerzo para concluir, que no se pueden limitar a las intenciones discursivas.

Palabras clave: ecosistemas educativos, alumnas no tradicionales, estudio a distancia.

Introducción

Buena parte de la matrícula estudiantil universitaria se compone de mujeres. En México, el crecimiento de mujeres que acceden a la educación profesional ha crecido de un modo importante a lo largo del país alcanzando más de un millón, un aumento de 184% desde la década de los setenta en que eran 8100 mujeres en la vida estudiantil universitaria (Ranero-Castro, 2018). Si bien el número de personas que han accedido a los estudios superiores ha aumentado, el mosaico de perfiles también lo ha hecho. En



este sentido, la dinámica de las estudiantes pasa por distintas condiciones según el contexto en el que viven: región, nivel socioeconómico, dependencia-independencia económica, número de hijos, responsabilidades de cuidados familiares, así como las motivaciones que tienen. Sin embargo, de manera específica las alumnas universitarias de las modalidades abierta y a distancia tienen una mayor cantidad de desafíos así como de cargas que deben de enfrentar.

Aunado a lo anterior, las mujeres que deciden “reingresar” a la vida escolar por distintas razones tienen una doble condición que las pone hasta cierto punto en la “anormalidad” de la vida tradicional escolar. Por una parte, se trata de mujeres que aparentemente han truncado su vida entrando en la categoría de “alumnas no tradicionales”. La aparición de estudiantes no tradicionales es el resultado de dos factores: el aumento de la demanda social de la educación superior y la rápida masificación de los sistemas universitarios (Schuetze y Slowey, 2002). Estas características demuestran que las y los estudiantes de tiempo completo ya no son el objetivo principal de los sistemas educativos y los patrones están cambiando en relación con la comercialización de las universidades, las estructuras ocupacionales, el aumento de las calificaciones de los trabajadores y profesionales, la diversificación familiar, los roles de género, etc. En este sentido, los estudiantes no tradicionales han sido olvidados de los estudios pedagógicos debido a la complejidad de su contexto: los adultos que ingresan o reingresan en las universidades "con una ruptura importante en su participación formal en el aprendizaje" (Schuetze y Slowey, 2002, p. 314), edad mayor, experiencias en la vida y compromisos, y expectativas laborales y personales para mejorar. Para identificar el contexto de aproximación de los estudiantes no tradicionales, es importante entender la pregunta que juegan los estudiantes. Markle (2015) encontró un doble conflicto entre la relación familia-escuela y trabajo-escuela. Existe un conflicto personal y subjetivo para los estudiantes quienes tiene que enfrentarse y serpentear entre las múltiples expectativas de los microsistemas familiares, sociales, laborales e intrapersonales.

El estudio que se presenta busca mostrar que la idoneidad de los ecosistemas universitarios considerando la población objetivo, alumnas no tradicionales en las modalidades abierta y a distancia, no considera la complejidad de sus vidas, si bien la elección de llevar también una vida universitaria se verá reflejada en la mejora de sus condiciones de vida y en la satisfacción personal.



Fundamentación del problema

Por la otra parte, las mujeres tienen una condición particular en cuanto esta irrupción escolar les exige reacomodar sus actividades laborales y/o familiares. Así que, el regreso a la vida académica es visto como un rompimiento de la lógica del hogar y del trabajo. Como señalan Cabrera et al. (2017) se trata de costumbres que se arraigan en el hogar, en el entorno inmediato, y en este sentido la violencia, en este caso simbólica, y puede que física, se arraiga en una estructura patriarcal; la recuperación de los estudios justamente rompen por una parte con la violencia del entorno inmediato, pero en la práctica aumentan porque las mujeres que se volvieron imprescindibles en el contexto hogar-maternidad-trabajo, tiene una condición nueva, y esas actividades van a mantenerse aunque las estudiantes regresen a estudiar.

Este contexto machismo que existe en la región latinoamericana proviene de una herencia de algunos países de habla latina como España, Portugal o Italia y en los que el papel de la mujer no sólo es relegado sino anulado de la vida política (Cabrera, 2017) y por lo tanto de superación personal en el caso de los estudios universitarios.

Las razones por las que mujeres de las modalidades en cuestión ingresan a la universidad tienen distintas motivaciones; sin embargo, entre los factores que prevalecen están la esperanza de mejorar su futuro, el ser un referente para los miembros de su familia, en especial sus hijos, el impacto familiar de su decisión y sus estudios, la superación a nivel económico e individual, entre otros (D'Avirro, 2016). Por este motivo, pensar que el rendimiento escolar se limita a las calificaciones o notas obtenidas es una visión limitada; las trayectorias escolares así, se transforman en experiencias de vida que se construyen "a lo largo de la vida, el cual no es precisamente lineal sino que puede encauzarse en diversas direcciones, en mayores y menores grado y proporción, por lo cual no hay una estructura secuencial que permita encuadrar y generalizar la manera cómo debe componerse una trayectoria" (Miller y Arvizu, 2016, p.19).

Adicionalmente, las distintas mujeres que deciden ingresar o retomar sus estudios universitarios juegan un papel sustancial en sus entornos inmediatos, su rol aún en estructuras patriarcales, es sustancial para la red familiar y con impacto social importante; son de hecho miembros altamente complejos de las distintas sociedades a las que pertenecen (Graff et al., 2013) por los lazos de cooperación e interdependencia que su decisión de cursar estudios profesionales implica. La cultura en la que viven y conviven a pesar de ser muy dura en apreciar su esfuerzo por el aumento de la carga



que ello conlleva, tiene un alto impacto en la percepción del futuro propio, de sus hijos, de su familia, sus colegas del trabajo y en general de su red social.

Los roles sexuales también influyen negativamente en las mujeres en el ámbito educativo ya que, por ejemplo, encuentran más dificultades para compaginar su rol de estudiante con el de cuidadoras, especialmente en los niveles más altos de la educación. [Se] han encontrado que las tareas educativas pasan a un segundo plano cuando existen demandas familiares sólo en el caso de las mujeres (Gil, 2014, p.147).

En este contexto la resiliencia académica es un proceso que se construye en el tiempo que además de sortear obstáculos, conlleva el desarrollo de habilidades y fortalezas que requieren las estudiantes para afrontar distintos escenarios, principalmente familiares y laborales, y tener éxito académico (Graff et al., 2013). La adaptación vista así va a más allá de su entorno y la llegada de los estudios universitarios, sino más bien como un proceso resiliente en el cual son capaces de sobreponerse, absorber las dificultades y adoptar nuevas habilidades en la vida escolar, familiar y laboral.

De este modo, los diversos elementos que constituyen el entramado en el que realizan sus estudios aunado al diseño y el modelo educativo en el que se desempeñan, constituyen un ecosistema que en cada caso puede tener variaciones según el caso de cada alumna.

Metodología

El enfoque metodológico de los sistemas complejos aplicados a los fenómenos sociales implica que la realidad en la que nos movemos se manifiesta como una serie de sistemas y subsistemas entrelazados que interactúan unos entre otros y cuyos agentes participantes, los organizan de acuerdo a distintos elementos y objetivos intencionales o no, pero que en ningún momento pueden verse como procesos lineales o de causa efecto.

Un sistema complejo tiene sus componentes interactuando activamente con su entorno, manifestando procesos de intercambio continuo de energía e información entre los mismos componentes y con el entorno, con sus componentes fuera de equilibrio, y comportándose -en el caso de componentes humanos y sociales, tanto con base en factores del pasado como con base en sus objetivos orientados hacia el futuro (Lara-Rosano, Gallardo Cano y Almanza Márquez, 2017, p.47).



En el caso de los procesos sociales, si algo caracteriza a los sistemas complejos es el dinamismo de las relaciones de los agentes y la influencia que tienen en ellos distintos entornos que inciden de manera permanente en su comportamiento, en tanto que autoorganización, así como las nuevas dinámicas que se gestan en distintos niveles (propiedades emergentes). Por lo tanto, analizar una problemática social desde este enfoque implica, por una parte tener una mirada amplia sobre el número de variables y de interrelaciones que se dan en el sistema en el que los agentes co-existen, y a partir de ello evaluar sus propios procesos de aprendizaje, adaptación, plasticidad, evolución.

En este sentido, el estudio que se presenta tuvo como supuesto principal integrar variables de elección de carrera universitaria y áreas de procedencia, y de manera específica, en las alumnas de la modalidad a distancia, aquellas que se relacionan con su entorno laboral y materno. Lo anterior en principio permitió encontrar dinámicas que ya estaban ahí pero que no han sido visualizadas sobre las condiciones en las que viven las estudiantes no tradicionales.

Para lograr lo anterior, se partió de un estudio realizado en 2018 a partir de datos recolectados de las estudiantes del SUAYED entre 2013 y 2017; se procesaron 18142 registros de alumnas para el análisis de datos a nivel de carrera y origen geográfico de ambas modalidades. Sin embargo, para la relación laboral-materna se trabajó con el 20% de los registros de las alumnas de la modalidad a distancia quienes respondieron el cuestionario socioeconómico que se aplica en el curso propedéutico. Esto permitió tener un panorama amplio de la dinámica de vida en virtud de que esta modalidad en la práctica requiere un mayor esfuerzo.

Dado que el objetivo del estudio era hacer evidente las condiciones descritas anteriormente, se procesaron los datos a través de instrumentos de *Learning Analytics*, de manera específica *Data Visualization*.

Resultados

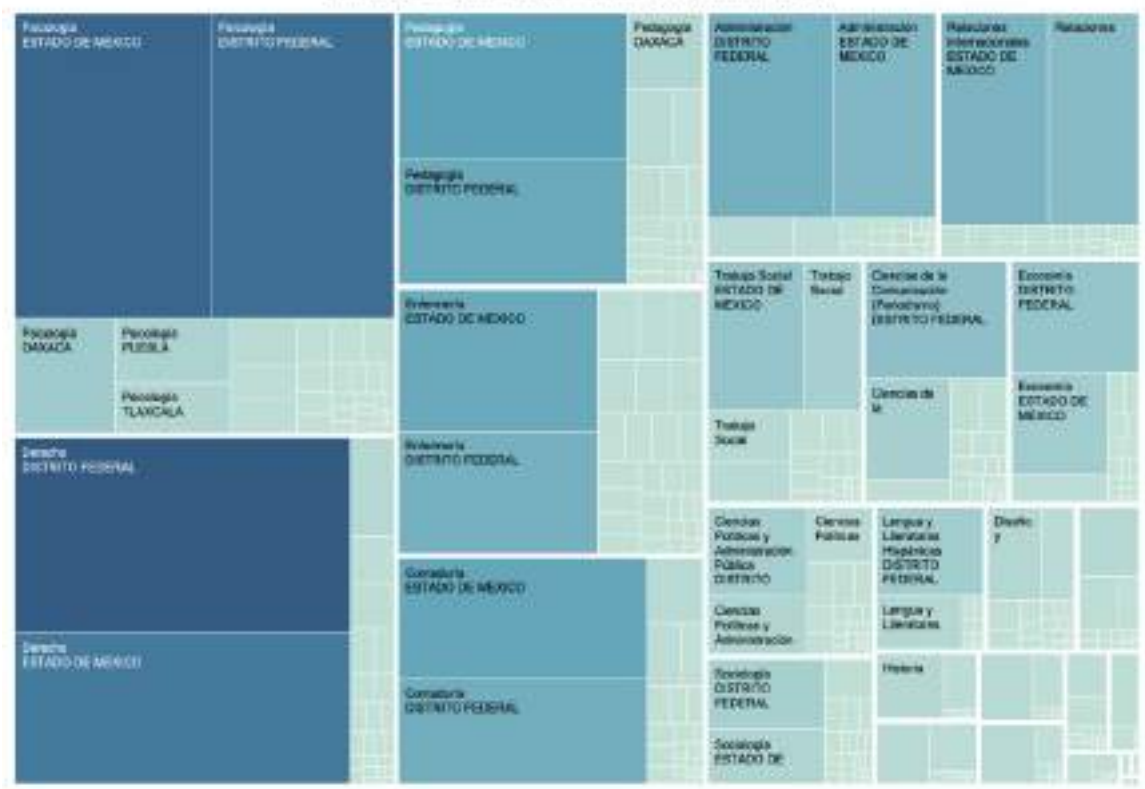
Ranero-Castro (2018) en su estudio señala que a nivel nacional en México el 78% de las universitarias eligen las carreras relacionadas con las Ciencias Sociales, esto es el 58% del total de la matrícula en esta área de estudio; del mismo modo, las licenciaturas de enfermería-obstetricia así como nutrición en el área de ciencias de la salud cubren el 82% de la matrícula. Al respecto, el estudio confirma esta situación en el caso de la UNAM, aunque habría que rescatar dos aspectos importantes: 1) la mayor parte de la oferta educativa en las modalidades abierta y a distancia son de carreras sociales, en



humanidades y sólo una en el área de la salud; 2) no hay una oferta más amplia en ingeniería o ciencias, salvo Actuaría. Existen cinco carreras que son las que tienen la mayor matrícula sino que tienen una identificación con aspectos de justicia social, estas son: Derecho, Psicología, Pedagogía, Contaduría y Enfermería.

Como se puede observar en la gráfica 1, la mayor parte del área regional se concentra en la Ciudad de México (Distrito Federal) así como en el Estado de México. No obstante, en un análisis subregional se encontró que dentro de estas dos demarcaciones las áreas geográficas que más tienen matriculadas alumnas son Iztapalapa (Ciudad de México) y Ecatepec (Estado de México). Ambas están consideradas como zonas marginales, de alta peligrosidad y con alertas de feminicidios. Destacan también estados como Oaxaca o Puebla donde la situación de pobreza también es alta, así como la marginalización y los patrones patriarcales.

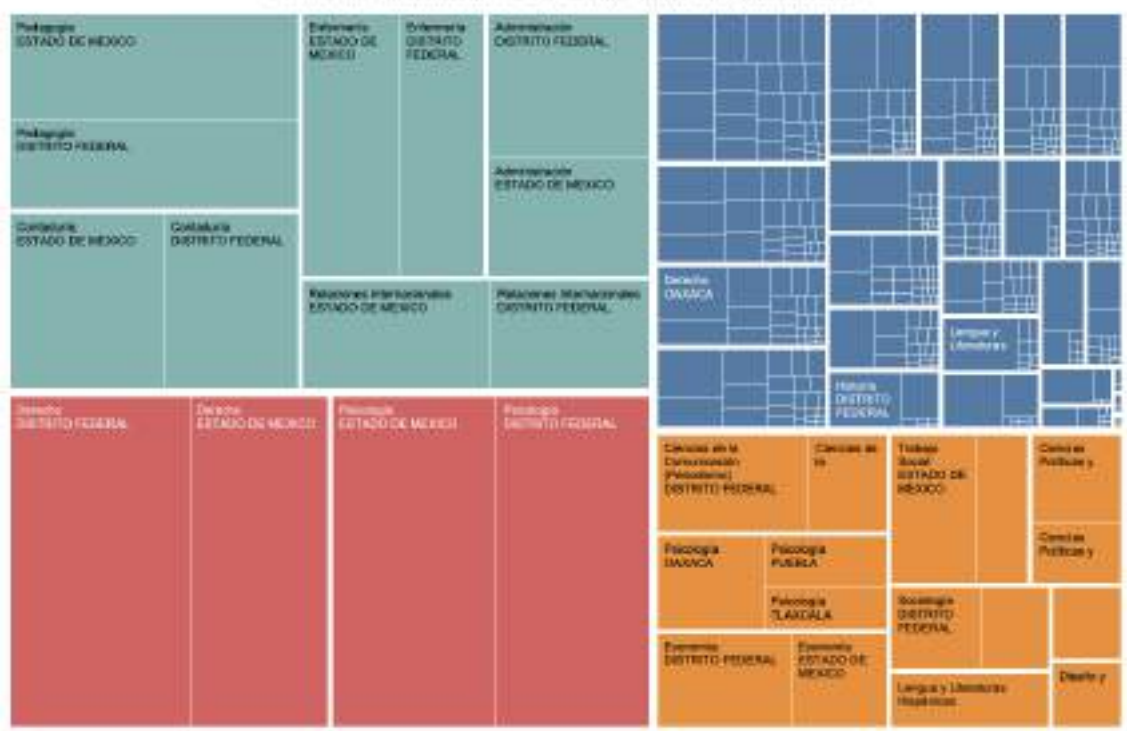
Gráfica 1. Principales carreras por estado (mapa de calor)





Cuando se realizó la clusterización de los datos (gráfica 2), la información obtenida confirma que las carreras de mayor impacto (elección) son las que se han nombrado. Esto se relaciona con las subregiones señaladas porque representan licenciaturas de justicia social y empoderamiento dentro del contexto que viven las mujeres en estas áreas frente a la situación socio-económica, la marginalización y el peligro. Por el contrario, las carreras de corte humanista suelen ser seleccionadas en el norte del país, donde si bien los esquemas machista y patriarcal persisten, hay un mayor desarrollo y las tasas de estudios son más elevadas.

Gráfica 2. Principales carreras por estado - Clústeres (mapa de calor)

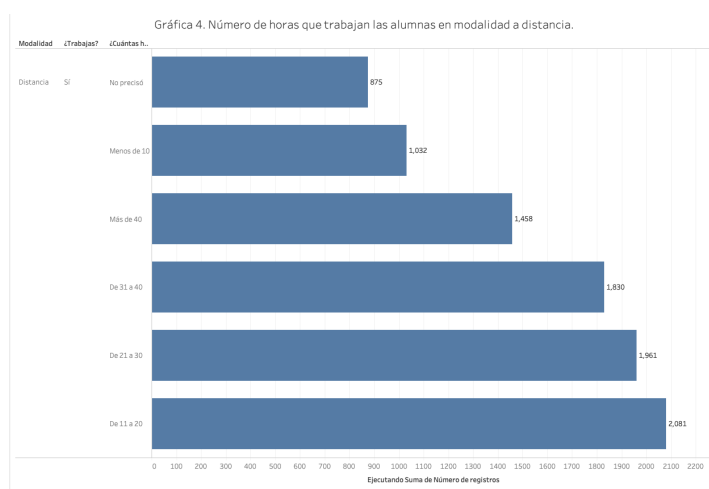
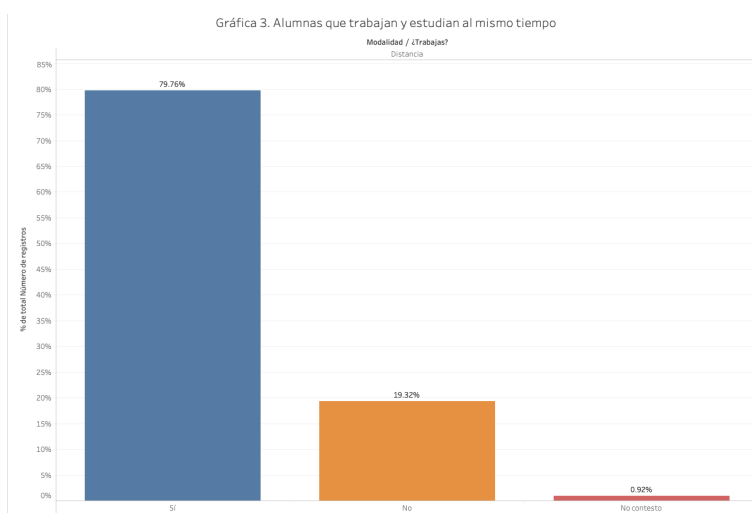


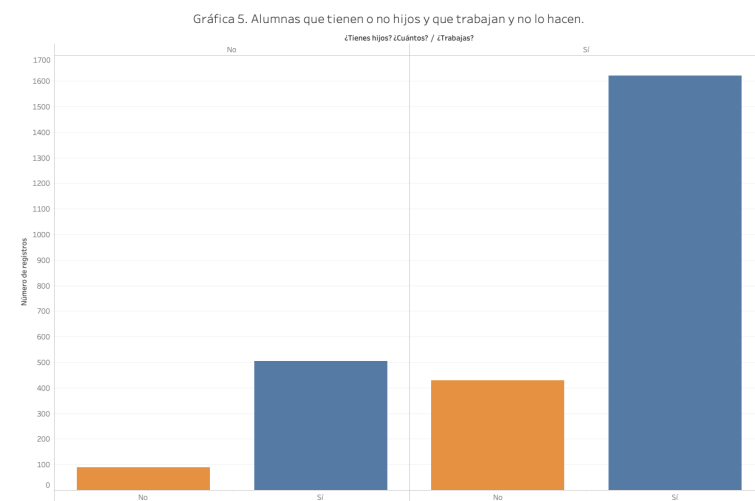
Dentro de las modalidades de estudio a nivel universitario en la UNAM se consideran la escolarizada (presencial-sistema tradicional), abierta, y a distancia. De éstas, la última es la que ha estado que ha tenido mayor aceptación y aumento de matrícula en los últimos años, principalmente porque no requiere un desplazamiento por parte de los estudiantes a las sedes o a los campus. Sin embargo, se considera que es la modalidad que requiere más esfuerzo, si bien se tiene el beneficio de organizar los tiempos acorde a las agendas y compromisos de las personas. Pero en el caso de las mujeres universitarias, les implica hacerse tiempo para leer los materiales y desarrollar las actividades dentro de su día día. En este sentido, fue importante conocer el porcentaje de alumnas que trabajan y estudian al mismo tiempo (gráfica 3). Lo que mostraron los



datos es que la mayor parte de ellas laboran, y al comparar los datos de quienes lo hacen con el número de horas a la semana (gráfica 4), se encontró que un buen número de ellas trabaja entre 11 y 20 horas, lo que nos habla de puestos de medio tiempo o bien que podrían estar en la informalidad, dado que son los horarios de 40 horas los que son de tiempo completo, aunque el número de mujeres que están en ellos también es importante.

Finalmente, se cruzaron los datos de las alumnas de la modalidad a distancia sobre situación laboral y las horas que están en esta actividad con la de maternidad. Lo que se advierte es que la mayor parte de ellas tienen hijos y además estudian y trabajan (gráfica 5). Así mismo, un número importante de las que no trabajan también tienen hijos. Los casos que llaman la atención son aquellos donde no tienen hijos y no trabajan porque no habla de se trata de casos en los que se observa que la modalidad a distancia se ha convertido en una opción de estudio frente a la modalidad presencial tradicional.





Discusión

Como se puede observar, la lógica de vida de las estudiantes es altamente compleja especialmente cuando tomamos consciencia de que aún vivimos en estructuras machistas y patriarcales. La posibilidad de reincorporarse a los estudios, una segunda carrera o iniciar una, implica una serie de cambios en las vidas de las mujeres que en buena medida se trata de decisiones personales e individuales, que no siempre cuentan con mecanismos que las acompañen en su trayectoria de vida. Lo que se puede derivar del análisis es que el sistema de vida de las universitarias que trabajan y tienen hijos, enfatiza la cantidad de redes en las que deben interactuar y que la dinámica de vida genera aspectos que deben ser estudiados y analizados pensando que se trata de complejidad social y no de trayectorias escolares tradicionales y sin interconexiones: “Un sistema complejo es una estructura de individuos interrelacionados a varios niveles. Las interrelaciones a todos los niveles son no lineales, dinámicas (cambian con el tiempo) y muchas veces circulares, llamadas retroalimentaciones” (Lara-Rosano, Gallardo Cano y Almanza Márquez, 2017, p.47).

Dentro de la complejidad del fenómeno podemos encontrar que las alumnas de la modalidad a distancia pese a que tienen una cuádruple carga cotidiana (trabajo, hijos, atención del hogar y estudios), tienen un rendimiento importante que no necesariamente se refleja en términos de evaluaciones sino de permanencia y conclusión de estudios. En este sentido se observó que pese a que el ecosistema educativo no está diseñado para estos tipos de perfiles, la única ventaja es la administración del tiempo, pero no el diseño pedagógico, los materiales o los medios de acceso, las mujeres se mantienen en sus estudios aunque les tome más tiempo completarlos. “A esto el feminismo clásico le ha llamado doble jornada, uno de cuyos



efectos es que las mujeres , trabajadoras por partida doble, se les reduce el tiempo del que podrían disponer para la dedicación o el ascenso laboral, mientras se les presiona para el mantenimiento de familias, tanto en sentido descendente (sus hijos) como ascendente (sus padres)” (Ranero-Castro, 2018, p.83).

Cuando se reflexiona sobre la idoneidad de los ecosistemas educativos en realidad se suele hacer desde un punto de vista de gestión educativa de masas, no en términos de biografías complejas. En algunos casos esta gestión educativa y además escolar, suele hacer algunas concesiones sobre las diversidad de las regiones, el acceso a los estudios, el empoderamiento femenino, la justicia social, aspectos que sin embargo no se ven reflejados en el diseño de cursos y en la posibilidad de la co-construcción de trayectorias amplias y no lineales. Los enfoques socio-demográficos y sociológicos sobre la perspectiva de la vida apelan a que las trayectorias de las estudiantes no se concentran sobre la persona individual sino sobre un entramado más amplio de interrelaciones, punto en el que coinciden con el enfoque de los sistemas complejos; lo anterior implica que permanentemente hay un ajuste y reajuste que se dan en relación los contextos y los entornos sociales que tienen como una constante las asimetrías socio-económicas y de género (Miller y Arvizu, 2016).

Habría que pensar que las condiciones de las alumnas no tradicionales se rompe con la recuperación de la vida escolar, pero las ponen particularmente en desventaja en una estructura en la que se premia principalmente a los hombres por regresar a la escuela, en especial a la universidad; por el contrario, para las mujeres simboliza un sacrificio para toda la estructura patriarcal del hogar (aún cuando no hubiera la figura de un esposo o una pareja), que pone en juego ese entramado familiar. Se trata de una situación que violenta emocionalmente y puede que físicamente en diversas formas el deseo de las mujeres respecto a la mejora de su futuro: la falta de apoyo moral, las palabras agresivas, la culpabilización, etc. son formas de violencia (Cabrera et. al., 2017). Esta desventaja no se ve compensada en el modelo educativo ni en la gestión de los cursos universitarios en las modalidades a distancia o abierta. Por el contrario, le agrega una condición más, porque pese a que en la actualidad se les ha asociado, en especial la universidad a distancia, a formas más “amigables” de estudio para personas adultas con muchas cargas, en la realidad también se les ve como estudios de segunda clase.

El éxito escolar y la idoneidad de un sistema escolar que permita la construcción propia de las trayectorias educativas pasa por la certeza de que el apoyo familiar y del entorno



en el que se desenvuelven las universitarias no se vuelva de castigo sino: de apoyo, construcción de redes, un sentido de co-identificación y valoración de las mujeres. Como señalan Graff et al., (2013), estas variables son críticas a la hora de que una mujer pueda sobrepasar las distintas barreras y tener una trayectoria con éxito pese a los cambios que esa elección implica, especialmente cuando hay bajas expectativas en que logre concluir sus estudios por aspectos como la incomprensión de los profesores, las experiencias negativas en los estudios, la discriminación y la marginalización.

Son estos obstáculos que a pesar de todo han ido superando cada día, los que han podido reafirmar en las mujeres su capacidad resiliente, es decir, aquellas conductas y habilidades que ponen en marcha para conseguir superar las adversidades del entorno y conseguir niveles de adaptación adecuados (Gil, 2014, p.148).

Reflexión final

Como señala Ranero-Castro (2018) se requiere un cambio en varios niveles en las organizaciones educativas que busquen reafirmar el papel de las mujeres en la organización social. En el caso de los ecosistemas educativos, implica tener consciencia pero también implementar modelos nuevos que apoyen a las mujeres en sus estudios, principalmente aquellos que están en la categoría de no tradicionales, para que su formación se acople a sus vida tanto como a sus expectativas.

La idoneidad de un ecosistema acorde para las alumnas no tradicionales requiere mecanismos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la que las alumnas no vean un esfuerzo mayor a sus actividades cotidianas. Se trata de pensar en modelos educativos que las mujeres puedan adaptarlos y adoptarlos a su lógica de vida, y no viceversa, ellas adaptándose a esos mecanismos académicos y escolares.

Por otra parte, los ecosistemas educativos a distancia han integrado de manera muy paulatina la idea de que la población matriculada es diversa y que las comunidades de mujeres tienen a su vez diferencias importantes. La noción de alumnos no tradicionales en este sentido, se ve rebasada en virtud de que, por ejemplo, las variables de edad, situación civil, maternidad, laboral, edad son disímbolas. Tales juegan un papel preponderante a la hora de decidir emprender una carrera universitaria, de ahí la necesidad de pensar en términos de trayectorias complejas y partir de un diseño que permita la personalización; en cualquier caso el ecosistema educativo en su parte más sensible que es el diseño de cursos, la gestión escolar, la construcción de trayectorias personalizadas, se ve como un proyecto aún lejano. No obstante, las mujeres que se



han decidido por estudiar una carrera universitaria son quienes mejor logran culminar sus estudios, intentan equilibrar las diversas cargas y en general tienen una actitud resiliente.

Bibliografía

Cabrera, Laura Pérez., Arámbula, R. E., Castillo, S. G., y Castillo, R. A. M. (2017). El micromachismo en estudiantes universitarias. *Educatateconciencia*, 15(16).

Castro Ranero, Mayabel (2018). Mujeres y academia en México: avances, retos y contradicciones. *Eduscientia*, 1(1), 72-88.

D'Avirro, María Julieta., Rodríguez, B., Biaggioni, G., Fernández, S., y Lombardo, E. (2018). Una aproximación a las representaciones sociales de la universidad y la maternidad en las alumnas-madres de la UNPAZ. *Jornadas de Equipos de Investigación*, (1), 9-14.

Gil, Sara Vera (2017). Las alumnas universitarias: modelo de resiliencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 6(1), 143-150.

Graff, Cristina Santamaria, McCain, T., y Gomez-Vilchis, V. (2013). Latina resilience in higher education: Contributing factors including seasonal farmworker experiences. *Journal of Hispanic Higher Education*, 12(4), 334-344.

Lara-Rosano, Felipe; Gallardo Cano y Silva, Alejandro; Almanza Márquez, Silvia I. (2017). Teorías, métodos y modelos para la complejidad social, Centro de Ciencias de la Complejidad (C3), Universidad Nacional Autónoma de México. México: Colofón, 189 pp.

Markle, G. (2015). Factors influencing persistence among nontraditional university students. *Adult Education Quarterly*, 65(3), 267-285.

Miller, Dinorah y Arvizu, Vanessa (2016). Ser madre y estudiante. Una exploración de las características de las universitarias con hijos y breves notas para su estudio. *Revista de la educación superior*, 45(177), 17-42.

Schuetze, H. G., & Slowey, M. (2002). Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher education*, 44(3-4), 309-327.



**Línea Temática 8. Competencias
y desigualdades en los niveles
educacionales en Latinoamérica
y el Caribe**



Desafiliación escolar en la educación media superior de la ciudad de México. el caso del colegio de bachilleres 9, Plantel Aragón

Claudia Patricia Anselmo Sandoval

Resumen

La investigación sobre la desafiliación escolar en la Educación Media Superior en México (EMS) es una problemática reciente y existen pocos estudios al respecto. En dicho nivel educativo existen diferentes subsistemas, lo cual, hace complejo conocer las particularidades de cada uno de ellos y de los diversos factores que inciden en la problemática de la desafiliación. Aunque, este nivel educativo tiene sus coincidencias, son diversos sus contextos y sus actores en cada uno de sus subsistemas y sus escuelas. Si bien, se señalan cuáles son los factores que causan la desafiliación y quienes están involucrados en este proceso, los actores principales (directivos, administrativos y docentes) continúan desconociendo la magnitud del fenómeno y se tiende a ver sólo una parte del problema y no su multicausalidad. Por lo anterior, es primordial, seguir indagando y profundizando en cuáles son los factores y las interacciones que incide en el proceso de desafiliación en cada una de las escuelas de los diferentes subsistemas educativos. De modo que, para profundizar en dichas interacciones entre los jóvenes y la escuela, se realizó un estudio a profundidad del Colegio de Bachilleres (Colbach) 9, Plantel Aragón perteneciente al subsistema del Colbach de la CDMX. Este plantel se ha mantenido en el índice más alto de abandono (23%) desde el 2014. Esta investigación consistió en entrevistas a jóvenes que ingresaron al primer semestre 2017-B y diferentes actores del plantel (directivos, administrativos y docentes). Además, se realizó observación de campo dentro y fuera de la escuela, se asistió a algunas clases y se dio seguimiento durante el primer semestre de agosto a diciembre. Para esta ponencia se presenta el seguimiento de la generación 2017-B perteneciente al Colegio de Bachilleres 9, Plantel Aragón durante el primer semestre. Se mencionará un breve panorama del fenómeno de la desafiliación escolar en México y en el Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México y del Plantel 9 Aragón. Se dará una breve descripción de la ubicación del plantel, de sus instalaciones y de cuantos jóvenes reciben aproximadamente por generación; una breve descripción de los docentes que trabajan en el plantel, las características de los jóvenes que ingresan al colegio y de quienes no lograron reinscribirse al segundo semestre. Por último, se presentarán las interacciones entre los jóvenes y los actores escolares observadas durante el primer semestre que cursó dicha generación.



Palabras clave: Desafiliación escolar, jóvenes, gestión escolar, abandono escolar, educación media superior

Introducción

En el presente trabajo se muestra avances de la investigación Desafiliación escolar en la Ciudad de México. El caso del Colegio de Bachilleres 9, Plantel Aragón. Primero, se menciona la importancia del problema desde un enfoque de desigualdad y el concepto de desafiliación escolar. Segundo, se da un breve resumen del marco de referencias de la problemática de abandono escolar en México y el punto de partida del estudio de caso, las investigaciones y su metodología. Tercero, se presenta un breve análisis de los resultados de la investigación que incluye estadísticas descriptivas en conjunto los testimonios y observaciones del trabajo de campo realizado en el plantel 9. Por último, la reflexión sobre la problemática de la desafiliación escolar en el Colegio de Bachilleres 9.

El abandono escolar desde la perspectiva de la desigualdad

El abandono (o desafiliación) escolar como un fenómeno complejo y multicausal que afecta en mayor medida a los sectores de la población de jóvenes más desfavorecidos y se posiciona desde el enfoque de la desigualdad de oportunidades educativas. Estudiar las problemáticas a partir de una perspectiva de desigualdad¹ permite enfocarse en las repercusiones sociales específicas de la concentración y distribución de los recursos, el acceso de oportunidades entre personas o grupos (COLMEX, 2018). El enfoque de la desigualdad de oportunidades tiene un carácter relacional porque asumen que ciertos grupos sociales enfrentan carencias y encrucijadas en sus trayectos de vida, mientras que otros concentran los recursos y las oportunidades. Es decir, en sociedades desiguales, las desventajas de vida que enfrentan algunas personas ocurren en paralelo a una serie de prerrogativas que otras disfrutaban para acceder a niveles de bienestar mayores y posiciones de privilegio relativo (COLMEX, 2018; Solís 2018). En este caso, la escuela es una institución clave que se han convertido en mediador entre el origen social de las personas y sus destinos, porque se asume como un mecanismo de movilidad social ascendente o descendente. Desde el enfoque de la desigualdad, los sistemas educativos pueden reproducir las desigualdades o reducirlas (Casassus, 2003, p. 23) porque tienen incorporados en sí mismos formas de selección, de reclutamiento, de tránsito y progresión escolar de manera explícita o implícita que pueden estar institucionalizados de manera formal o no (Solís 2018). Lo imprescindible es reconocer que la desigualdad es variable en las distintas sociedades, cada subsistema escolar y



escuela, por lo tanto, es necesario profundizar en cuáles son los mecanismos que reproducen o reducen la desigualdad (Casassus, 2003; Solís 2018) y buscar reducir las inequidades educativas.

En el caso de México es una sociedad con amplias desigualdades sociales e inequidades educativas en el curso de vida de las personas. Con respecto a los niveles educativos, el actual cuello de botella de la desigualdad educativa se ha desplazado al nivel medio superior tanto en el acceso y la permanencia², a pesar de que la cobertura educativa se ha ampliado en todos los niveles escolares, aun es insuficiente. Existen estudios (Blanco, Solís, & Robles, 2014; COLMEX, 2018; SITEAL, 2008; Solís, 2010, 2012, 2014; Solís 2015; Solís, Rodríguez Rocha, & Brunet, 2013; Tedesco & López, 2013) que muestran que la población de los sectores que tiene más probabilidad de continuar sus estudios son los de sectores que tienen ventajas socioeconómicas, ante los sectores más desfavorecidos³. Aunado a ello, se agrega otro tipo de desigualdad, la horizontal en las instituciones, en este caso las escolares⁴. En resumen, Solís (Solís, 2010, pp. 600-6001) menciona que las brechas educativas se originan en las diferencias interpersonales en esfuerzos y méritos, pero también se asocian a las dificultades propias de la condición social y las deficiencias institucionales, que transforman las desventajas de orígenes sociales en falta de oportunidades educativas. En este sentido, resolver las desigualdades educativas persistentes implica en gran medida reconocer, dimensionar y resolver el problema de la desigualdad social. De lo anterior se deriva la importancia de estudiar las diversas expresiones de la inequidad educativa en México.

El abandono escolar en la educación media superior en México

El abandono escolar es uno de los problemas educativos más apremiante que enfrenta la Educación Media Superior en México. En los últimos años, la tasa de abandono a nivel nacional se mantenido en un rango entre 13% al 15%. Esta problemática tiene sus variaciones entre los diferentes subsistemas educativos y por entidad federativa (Ortega, 2018). En México, el Instituto Nacional de Evaluación educativa (INEE, 2017, p. 6) menciona que 30% de los jóvenes entre 15 y 17 años están fuera de la escuela y que cada 10 jóvenes que ingresa a la EMS, sólo 7 concluyen en tiempo reglamentario. De acuerdo a las proyecciones de población de jóvenes (CONAPO, 2017) 6,668,747 se encontraban en edad normativa de cursar la educación media superior y en la Ciudad de México 393,736 jóvenes.



Los estudios (Fernández Aguerre, 2009, 2010; SEP & SEMS, 2012; Solís, 2014; Solís et al., 2013) muestran que es durante el primer año de bachillerato que los jóvenes se desafilian de alguna institución educativa. En este país, existen escasas investigaciones con enfoque de desigualdad con perspectiva del curso de vida de los individuos, que ponga atención detallada en la transición y trayectorias educativas en el nivel medio superior, es decir, estudios longitudinales que pongan atención tanto el origen social influye en las experiencias escolares y en los calendarios de eventos educativos cruciales (Solís, 2014, p. 18). Esto se debe a dos razones: los costos de estos estudios son elevados y muchas veces no se cuenta con datos que permitan dar un seguimiento en diferentes momentos del tiempo de la vida de los individuos. Los estudios que predominan son de corte transversal tomados en un momento del tiempo. Uno de los primeros estudios sobre deserción escolar fue realizado por la SEP y SEMS *Encuesta Nacional de Deserción en la EMS* en 2012. Este estudio analizó los datos del ciclo escolar 2010-2011. Menciona que abandonaron los estudios 625,142 jóvenes que representa una tasa anual del 15% de desertores 282,213 fueron mujeres y 342,929 hombres, lo que representa 45% y 55% respectivamente, alcanzando una tasa de deserción del 16.67% en hombres y del 13.25% en mujeres (SEP & SEMS, 2012, p. 32). Durante el primer año escolar de bachillerato abandonaron casi 380 mil alumnos, el 60%. En el segundo años abandonaron 163 mil alumnos equivalente al 26%. En el tercer año 83 mil jóvenes, 13% (SEP & SEMS, 2012).

El abandono escolar es considerado un reflejo de las desigualdades sociales y las inequidades educativas que existen en el país (Fernández Aguerre, 2010; INEE, 2017; SEP & SEMS, 2012; SITEAL, 2008; Solís, 2010; Solís 2018). Aunque son

distintas las causas que lo explican (económicas, sociales y familiares) los factores escolares se hacen presentes y dan una posibilidad que las políticas públicas puedan tomar cursos de acción específicas. (INEE, 2017, p. 6). Aunado a lo anterior, existen estudios que resaltan que los jóvenes que asisten a este nivel ya no se muestran motivados en asistir a la escuela, más bien prevalece un desinterés o desaliento por estudiar (SITEAL, 2008; Weiis Horz, 2015).

La magnitud del problema es grave porque los sectores de la población joven de estratos medios y bajos son, y siguen siendo los más afectados, lo cual implica que su derecho educativo estará mermado, poco a poco serán exclusión de otras oportunidades educativas y sociales, y serán más vulnerables. El abandono escolar es un indicador



que muestra que la EMS es el actual cuello de botella que hace visible la amplitud de las brechas de desigualdad e inequidad educativa en los diferentes subsistemas escolares.

El abandono escolar durante el primer semestre del COLBACH

En 2014, el COLBACH presentó la investigación de abandono escolar (o desafiliación) del primer y segundo semestre⁵. Este estudio tuvo como objetivo analizar los determinantes y características del abandono escolar durante el primer y segundo semestre de estudios de los jóvenes que ingresaron a la institución en agosto de 2013. Para analizar la problemática el estudio integró metodologías cuantitativas y cualitativas. Se buscó entender la interrelación de los factores de corte estructural, factores de tipo subjetivo e institucionales⁶. En resumen, la integración de los hallazgos cualitativos y cuantitativos permitieron identificar que existen un conjunto de factores precursores para el abandono escolar que operan de manera compleja en toda la población estudiantil, con efectos que no son uniformes. Si bien estos factores precursores pueden incidir, incrementando reduciendo la predisposición de los jóvenes a abandonar sus estudios, en última instancia no son estos factores lo que terminan siendo determinantes, sino la forma en que “se procesan” en las interacciones que los jóvenes experimentan con sus profesores, tutores, prefectos, personal de vigilancia, directivos, etc., una vez que ingresan a la institución (Patricio Solís, Alejandra Leal, & Nicolás Brunet, 2014a, pp. 106-107; Patricio Solís, Alejandra Leal, & Nicolás Brunet, 2014b). Por otro lado, la investigación (Solís et al., 2014a) hacen un llamado de atención para ser cauto de no responsabilizar sólo a los jóvenes por sus características previas y su falta de involucramiento escolar durante el primer semestre. Se sabe que las características individuales predisponen a tener dificultades iniciales, pero el involucramiento es esencialmente una relación social de ambos lados, es decir, entre los jóvenes y la institución. Aun así, la institución escolar tiene un grado de responsabilidad mayor. Además, los autores resaltan que los jóvenes de los diferentes perfiles no lograron involucrarse por la falta de existencia de una red de apoyo dentro de la escuela que les proporcione su integración exitosa a la institución. Por último, los autores del estudio (Solís et al., 2014a) concluyeron que no son sólo los estudiantes son los que “abandonan” al Colegio de Bachilleres, sino que es un abandono mutuo, donde la institución, en sus prácticas escolares cotidianas, también, han renunciado a la misión de involucrar a aquellos estudiantes con diversos tipos de carencias acumuladas que



hacen más difícil su integración escolar efectiva, y que son quienes requieren más atención institucional.

Estudio de caso desafiliación escolar en el Plantel 9, Aragón

La investigación desafiliación escolar en el Colegio de Bachilleres Plantel 9 Aragón, realizada en 2017, tiene como punto de partida el estudio previo de abandono escolar elaborado por el COLMEX8. El abandono escolar en el COLBACH es alto (20%) y el Plantel 9, de igual manera, en los últimos ciclos escolares, se encuentra en los niveles más alto de abandono. El estudio de caso de desafiliación escolar del Plantel 9 Aragón tuvo como objetivo: observar, analizar y profundizar cómo se expresan los factores precursores (individuales, condiciones familiares, antecedente académicos y asociados a la escuela) que inciden en el proceso de desafiliación escolar, es decir, en qué medida están presentes estos factores precursores, si han cambiado y/o qué elementos están ausentes. Asimismo, se tomó como premisa el hallazgo del estudio de abandono escolar del COLBACH, que existen un conjunto de factores que operan de manera compleja en el proceso de abandono escolar y lo describen: El abandono de los estudios no es un fenómeno homogéneo. No todos los jóvenes salen por las mismas razones, y lo que para unos es una justificante de abandono para otros es un motivo de permanencia. El segundo argumento que tiene prioridad para esta investigación es que: la desafiliación es el resultado de una interacción social entre los jóvenes y la institución, por lo que, los factores precursores pueden incidir incrementando o reduciendo la predisposición de ciertos jóvenes a abandonar sus estudios, pero no son estos factores los que terminan siendo determinantes, sino la forma en que **“se procesan” en las interacciones** que los jóvenes experimentan con sus profesores, tutores, prefectos, personal de vigilancia, directivos, etc., una vez que ingresan a la institución (Solís et al., 2014a, pp. 106-107)

Metodología

La metodología para este estudio tuvo un enfoque mixto⁹ con énfasis en la investigación a profundidad. En el cual, se dio un seguimiento de los jóvenes que ingresaron al Colegio de Bachilleres de la generación 2017-B durante el primer semestre, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los jóvenes que cursaron el primer semestre¹⁰. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a profesores, director y subdirector, a algunos administrativos para conocer cuál es la percepción que tienen de los jóvenes y la dinámica escolar del Colegio de Bachilleres 9 y el fenómeno de la desafiliación. Se realizó trabajo etnográfico para describir la comunidad escolar¹¹ y, además, se observó

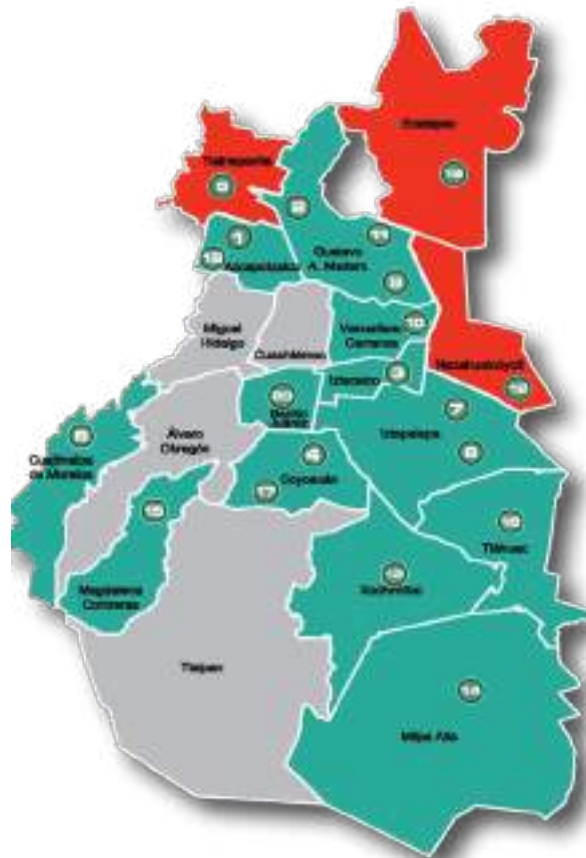


las interacciones educativas entre los jóvenes y las autoridades de la escuela dentro del aula y fuera de ella.

El abandono escolar en el colegio de bachilleres de la ciudad de México

El Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México¹² es un organismo público descentralizado del Estado creado en 1973, su objeto es ofrecer estudios de educación media superior a los egresados de la educación secundaria, además, brinda ocho opciones de formación laboral¹³ (COLBACH, 2016, 2018; SEP, 2006) El COLBACH posee de 20 planteles en la ZMCDMX, 17 en el Ciudad de México y tres en el Estado de México.

El COLBACH reciben a estudiantes que provienen en su mayoría de escuelas públicas y de familias de bajos ingresos, situación que convierte al Colegio en una institución de primera importancia para el logro de la equidad educativa y social (Ortega,2016). A continuación se dará las características generales del total de la matrícula asignada al COLBACH (en adelante se denominara **generación 2017-B**) y, asimismo, se contrastara con la población del del Plantel 9, Aragón, ya que dicha investigación aborda la problemática específica de este bachiller. Los jóvenes de la generación 2017-B que

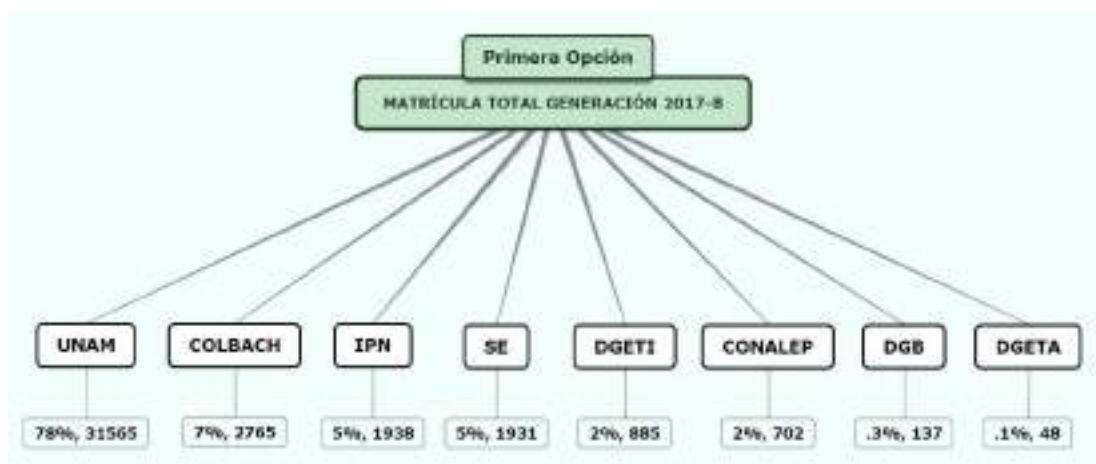




ingresaron al COBACH por de examen único del COMIPEMS obtuvieron los puntales bajos. El 54% de los aspirantes consiguió entre 68 a 86 puntos y, 28% entre 26 a 46 puntos. El 78% presentó el examen de la UNAM y el 21% el examen tipo CENEVAL.

Por consiguientes, su primera opción de preferencia fue UNAM (78%, 31,565). El 7% eligió como primera opción el COLBACH, el 2,765 aspirante. Con relación a la población asignada al plantel 9 Aragón se observa que el 53% tuvo entre 26 a 46 puntos en el examen único y 40% entre 68 a 89 puntos. De igual manera, 76% prefirió presentar el examen de la UNAM (3 de cada 4). Del 24% restante que eligió otro bachiller, el 11% prefirió como primera opción algún plantel del IPN y el 7% el COLBACH.

Los jóvenes que ingresan al COLBACH, Generación 2017-B



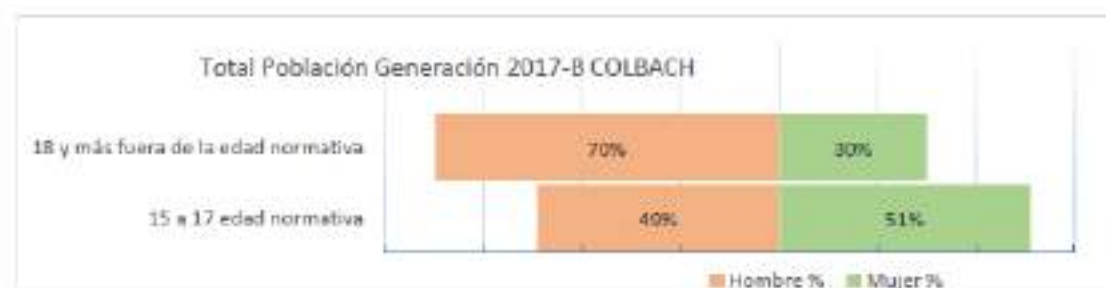
Población asignada al COLBACH por COMIPEMS, Generación 2017-B



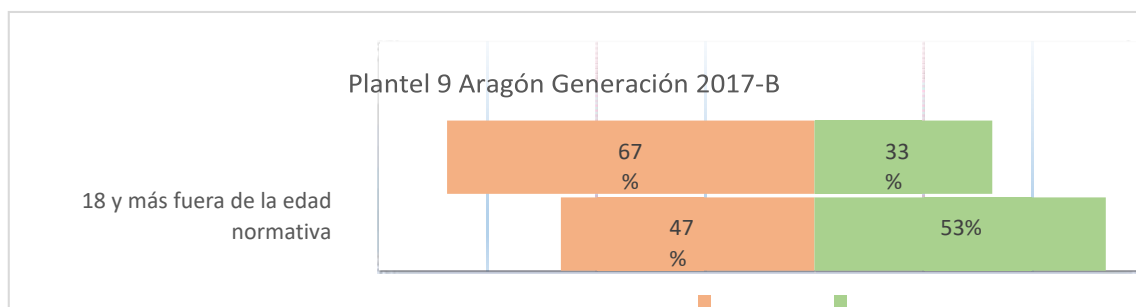
Del total de la matrícula del COLBACH, tanto hombres y mujeres ingresaron en igual proporción, y la gran mayoría (96%) tiene en la edad normativa (15-17 años). El 71% procede de secundarias de la CDMX, 27% del Estado de México y el 2% de otros



estados de la república. El 95% estudió en secundaria pública. Tres delegaciones del CDMX y tres municipios del Estado de México concentran a la mitad de la población de estudiantes. El 20% vive en la Delegación Iztapalapa y 10% en Gustavo A Madero y 5% Tlalpan; 5% en el municipio de Ecatepec, 5% en Nezahualcóyotl, y 5% en Naucalpan.



EL Plantel 9 Aragón mantiene características similares, su gran diferencia se halla en la población que asiste a él. En relación a su población hombres (47%) y mujeres conservan casi igual proporción, también, la 96% en edad normativa (15-17 años). El 72% procede de secundarias de la CDMX, 27% del Estado de México y el 2% de otros estados de la república. El 96% estudió en secundaria pública. De igual manera, tres delegaciones del CDMX y tres municipios del Estado de México concentran a la mitad de la población de estudiantes. El 50% vive en la Delegación Gustavo A Madero y 8% en Venustiano Carranza y 4% en Cuauhtémoc; 19% en el municipio de Ecatepec, 9% en Nezahualcóyotl, y 3% en Tlanepantla de Baz.



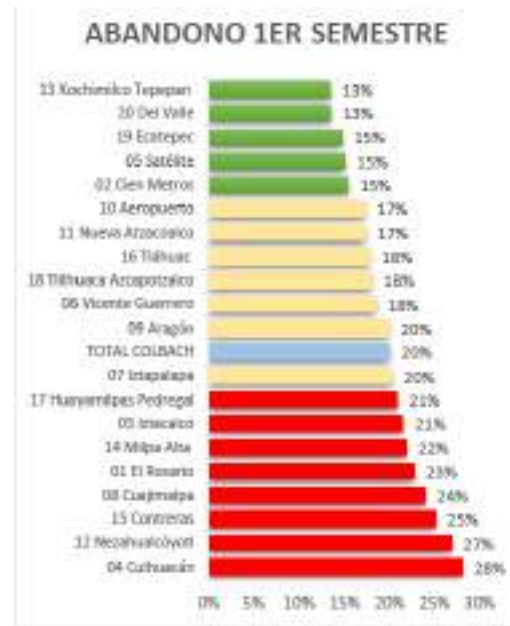
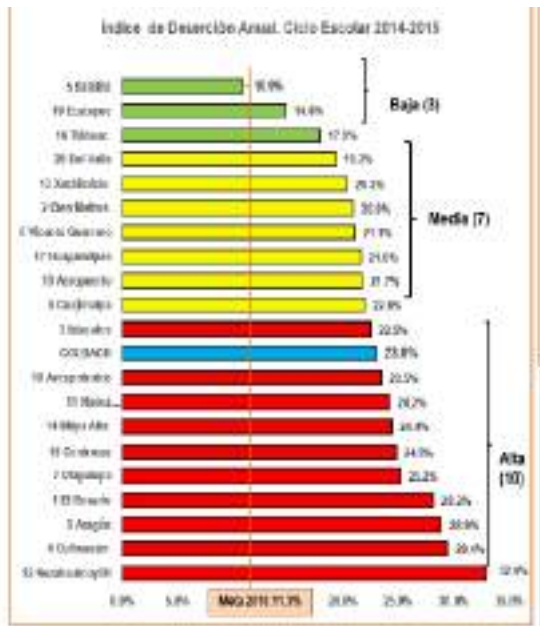
La más de la mitad de los jóvenes están en la posibilidad de superar la educación alcanzada por sus padres. El 34% de las madres y el 36% de los padres tiene como escolaridad máxima la secundaria. El 28% de ambos padres cuenta con bachillerato. El nivel educativo para los padres de los jóvenes del plantel 9 son similares. El 89% del total de la generación 2017-B declaró que no trabaja al momento de ingresar al colegio (90% en el plantel 9 no trabajaba)



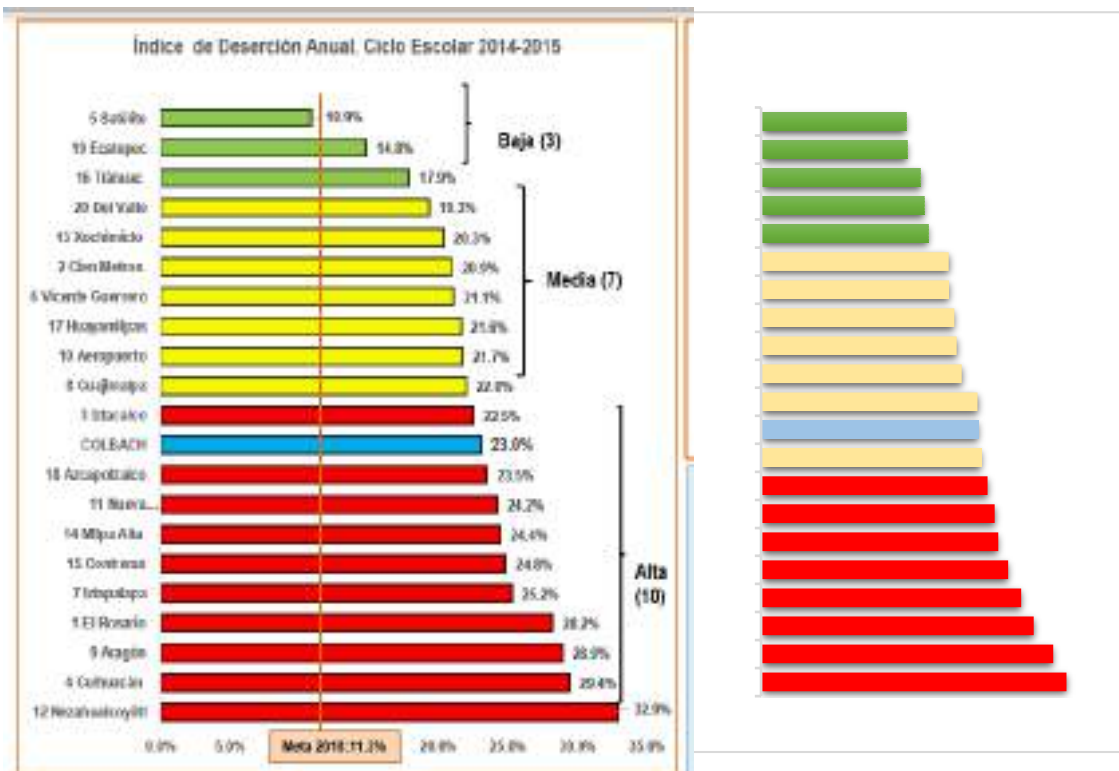
Siete de cada diez jóvenes declaró estar satisfecho o muy satisfecho con la opción asignada y concluir sus estudios. Además, ocho de cada diez no tiene pensado en realizar de nuevo el examen COMIPEMS. Al ingresar al Colegio, la gran mayoría (97%) manifiesta aspiraciones de llegar a cursar estudios superiores, cerca del 62% quisiera alcanzar un posgrado como su máximo nivel de estudios y el 42% cree que podrá estudiar la licenciatura y el 49% un posgrado. De igual manera para el plantel 9, siete de cada diez manifiesta estar satisfecho o muy satisfecho con el bachilleres; el 92% espera llegar a cursar el nivel superior; El 95% quiere estudiar el nivel superior y; el 43% cree poder estudiar la licenciatura y el 50% un posgrado.

Antecedentes de abandono escolar en el Cobalch de CDMX y el Plantel 9 Aragón

El subsistema del Colegio de Bachilleres de la CDMX realizó un diagnóstico¹⁴ al inicio de su gestión (2013) e identificó cinco problemáticas prioritarias: 1) alto abandono escolar y baja eficiencia terminal; 2) bajos niveles de aprendizaje; 3) modelo educativo con poca pertinencia y bajo desarrollo de las modalidades no escolarizadas; 4) limitada capacidad de gasto operativo y de inversión, para mejorar la infraestructura física, y enriquecer los ambientes escolares, y 5) arquitectura institucional, normativa y laboral que limita una gestión eficaz orientada a resultados (Colbach, 2016). Con respecto al problemática del alto abandono escolar, el COLBACH identificó tres tipos de índices de abandono escolar¹⁵ entre sus planteles: Alto, Medio y Baja, para los ciclos escolares: 2011-2012, 2013-2014 y 2014-2015 se mantuvo en 23%; ocho de sus veinte planteles se encuentran en el nivel más alto de abandono escolar. En cuanto al Plantel 9 Aragón se mantuvo en los índices más alto (35% y 29%). Estos índices se encuentran sobre la tasa nacional que oscila entre 13 a 15%. En la actualidad, el COLBACH se mantiene en los índices altos de abandono, para el total de la matrícula del COLBACH de la generación 2017-B y como para el plantel 9 tiene un índice de abandono del 20%. Los jóvenes que ya no lograron inscribirse al segundo semestre de la generación 2017-B total fueron: 8,128. Para el bachillere 9 abandonaron: 507 jóvenes.



Elaborado por Colbach (2016)



Elaboración propia¹⁶



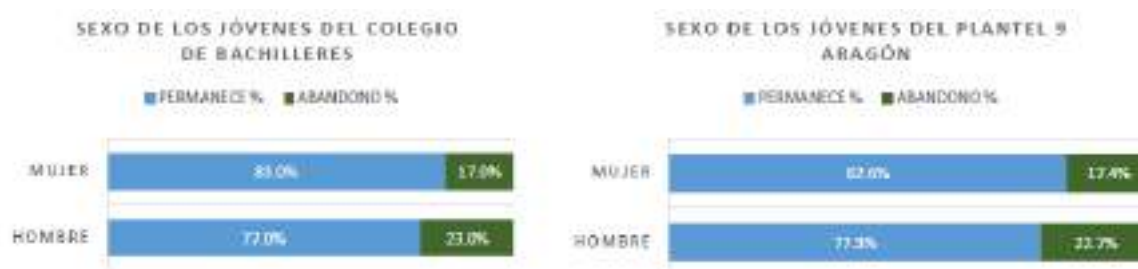
| Ciclo | Semestral | 1° Semestre/1 | 2° Semestre |
|------------------|-----------|---------------|-------------|
| 2017-2018 | 2017-B | 40,692 | |
| | 2018-A | | 32,564 |
| Abandono escolar | | 20% | |
| | | 8128 jóvenes | |

Inicio Total de Matrícula Generación 2017-B

Elaboración propia



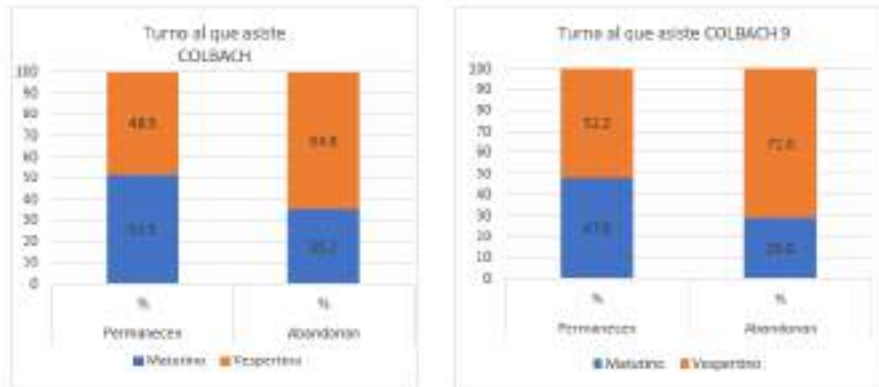
Elaboración propia



Elaboración propia



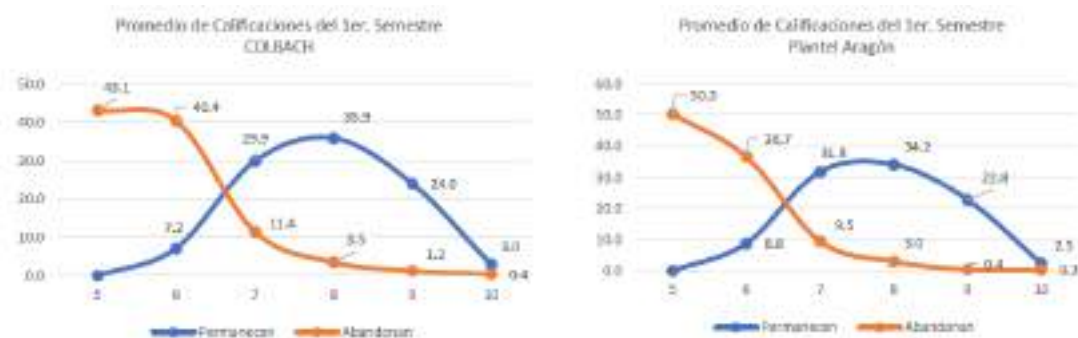
Los jóvenes que terminaron el primer semestre por sexo para el COLBACH: 83% de las mujeres permanecieron y los que no se inscribieron al segundo semestre 17%. En cambio, 77% de hombres permaneció y el 23% ya no se reinscribió al segundo semestre. Los porcentajes para el Bachilleres 9 muestran similitudes con el COLBACH, abandonan menos mujeres (17%) que hombres (23%).



Elaboración propia

Los jóvenes que ya no se reinscribieron a segundo semestre fueron del turno vespertino para todo el colegio 65%. De igual manera, para el Plantel Aragón abandono el 71% en el turno vespertino.

Promedio de los jóvenes en el primer semestre



Elaboración propia

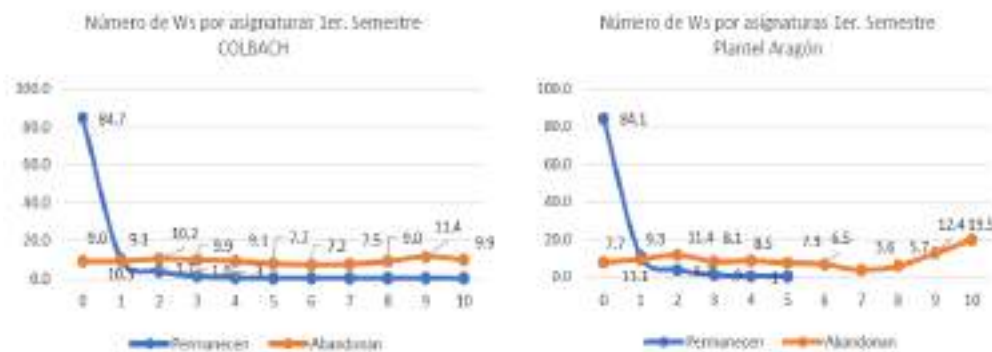
El 20% jóvenes que decidieron dejar el colegio aunque contaran con la posibilidad de seguir cursando, con promedios entre 7 a 10. Para el Plantel 9, el 13% de los jóvenes tenía la posibilidad de seguir cursando en el colegio, aun así no se reinscribieron al segundo semestre. El testimonio de un joven hombre del grupo 164, Turno Vespertino, primera vez en el bachillerato, no tiene materias reprobadas:



“Lo que no me gusta [del colegio] es como enseñan, porque es como repetido, no se les ocurre más ideas, es lo mismo de siempre, desde la primaria y secundaria es el mismo método de enseñar. Prácticamente, desde la primaria te enseñan a una sola cosa, estar sentado... oír y escuchar... En la secundaria, te enseñan lo mismo, pero estar más ordenado, para que en la prepa no tengas problemas, ni nada. Y en la prepa es lo mismo, exactamente, es lo mismo... Estoy sentado en un salón, no tengo nada que hacer...”

“Todo ha evolucionado con el tiempo. Un teléfono celular fue primero un ladrillo, literalmente, y ahora es algo pequeño y delgado, o, grande y delgado, tiene espacio y puedes hacer lo que quieres... Todo ha evolucionado... y la escuela, pues... antes era: salón, sentado y escuchary ahora: es salón, sentado y escuchar, no ha cambiado nada...”

Reprobación y W(No asistió/no presentó)¹⁷



Elaboración propia

Para todo el COLBACH los jóvenes que no se inscribieron al segundo semestre por lo menos no asistieron a una materia (10%). Hubo otros jóvenes que reprobaron las diez materias (10%). Para el COLBACH 9, 11% de los jóvenes que no se reinscribieron no asistieron a una materia y 20% no asistieron a todas sus materias. El testimonio de una Mujer Joven del grupo 182 , Turno Vespertino:

“En matemáticas, el maestro con una falta que tengas [te da de baja]...yo falte porque fui al doctor. Me sacó de plano de la clase, me dio de baja por una falta, eso se me hizo un poco injusto... Le enseñe el justificante y de todos modos me dio de baja, no me deja pasar”

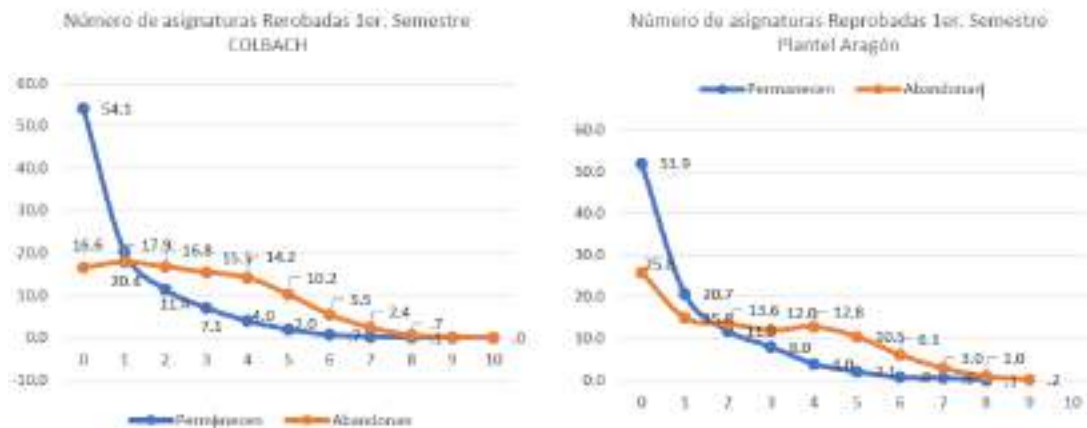
Hombre joven del grupo 182, Vespertino:

“[El profesor de matemáticas, principalmente] le presente una situación, yo le comenté que vivía un poco retirado, y que no podía entrar a su última clase. Me dijo que era mi problema. Al final, le terminé hablando al jefe de materia y me dieron de baja del curso y ahorita tengo que presentar PAI”... “Reprobé 4, educación física fue por no entrar,



matemáticas porque me dio de baja, física por no entrar y filosofía porque no presentar un proyecto”

Pensaba presentar extraordinarios o PAI.



En el COLBACH para que un alumno tenga derecho de seguir asistiendo al segundo semestre debió aprobar seis materias, en caso contrario ya no tendrán permitido continuar el segundo semestre. Los jóvenes del todo el COLBACH que no se inscribieron al segundo semestre, aunque tuvieran todas las materias aprobadas 17%, para el plantel el 26%. Los jóvenes que tuvieron de una a dos materias reprobadas para todo el COLBACH 37% y para el plantel Aragón 29%.

El testimonio de una joven mujer del grupo 163, Turno Vespertino, primera vez que cursa bachillerato, reprobó dos materias: matemáticas y física

“Mi primera impresión [del colegio] fue buena, pero con el paso del tiempo ha cambiado mi punto de vista... por ejemplo, académicamente, no me gusta... Algunos maestros te meten la hueva de hacer las cosas... muchos de ellos nunca vienen... [el profesor de] la materia de matemáticas, casi nunca viene. Cuando viene te quiere dar todos los temas en una sola clase, entonces, [eso] te estresa...”

“Matemáticas la reprobé... le comenté [al profesor] que si en [último] parcial sacaba un seis podía pasar la materia, pero el profesor me dijo que ya no me quiere ver en clase porque reprobé los primeros dos parciales y me dijo que ya no tengo oportunidad de pasar su materia”.

“La que se me complica demasiado es física... no le entiendo muy bien... [los profesores] no te meten esa emoción de aprender sobre su materia, los maestros hacen las clase no tan interesante. El de física solo llega y apunta en el pizarrón. Desde mi punto de vista



sería más explicativo por las fórmulas que maneja y todo... por eso tampoco me gusta, solo llega y escribe... Venir al Colegio Me da Hueva”.

Quiere volver hacer su examen COMIPEMS y para las materias que reprobó pensaba realizar extraordinario.

Testimonio de un joven hombre del grupo 151, Turno Vespertino, es la segunda vez que cursa el bachillerato. Hace tres años estuvo en el bachillerato 10 Aeropuerto y cuando cursaba primero estaba por cumplir la mayoría de edad:

... Algunos profesores les vale o algo así, no a todos exactamente... por decir, mi maestro de matemáticas, solo se ve que se quiere jubilarse y no le importa si estas copiando y no tiene el interés de enseñar bien. La de ciencias sociales no me parece su forma de enseñar, te da un paquete de hojas para leer y no da clase... No tienen el interés, realmente... cómo que no les interesa que te pase...

El joven comenta que sus calificaciones son bajas, pero le interesa seguir asistiendo a clases para estar con sus amigos. Considera que en el bachillerato 10 y 9 son lo mismo:

...No me parece esa falta de interés de los maestros desaniman a uno, realmente, estas perdiendo el tiempo, porque considero que no estas recibiendo la educación que es adecuada...

Los profesores y la inasistencia y reprobación de los jóvenes

En las listas de los profesores se muestran nombres de jóvenes que no se presentaron ya sea las primeras semanas de clase. En estos casos, los profesores comentan:

Profesor CM: “Hay jóvenes que no se presentan nunca al curso... Otros se presentan después de un mes o cuando son las evaluaciones... se presentan para ver si se les das chance de pasar... así no se puede, por lo regular te miente... los puedes ver paseando en las canchas o están afuera del plantel”

Profesora ECS: “Cuando se presentan después de un mes, solo te queda decirle que entren y participen para poder evaluarlo, si no entran no se puede hacer nada... ¿Dónde los busco?... Si llego a ver a quienes han entrado varias veces se les puede llamar la atención solo decir: “ya te vi, entra”

Profesora MF: “Son los fantasmas, nunca sabes quienes son, porque nunca se aparecieron en el semestre”

Profesora ITIC: “Cómo quieren que los evalué si nunca han entrado ¿Cómo le hago?”

Profesor SCS: Los chicos se confían por las tres evaluaciones, en cada bloque tienen



que acumular un mínimo de 18 puntos... muchas veces pasan los primeros dos parciales y en el último, ya no entran... y no aprueban.

Algunas estrategias que realizan los profesores o actitudes que toman ante la situación de no asistencia es la siguiente:

Algunos profesores de “ciencias duras” colocan la W después de dos semanas de no asistir al curso, otros al cumplir un mes. Otros profesores amenazan con la W a los jóvenes con actitudes impertinentes o pesados en clase: “ya no te presentes ya tienes W”.

Algunos profesores de “ciencias blandas” se esperan a la primera bloque o corte para asignar W. Si los alumnos se presentan un mes después les dan oportunidad de entrar, los exhortan a no faltar para que puedan ser evaluados.

Otros profesores que se encuentran con sus alumnos o si ellos se llegan a presentar a clases: “¿Qué paso? Porque no has entrado... ya tienes W, pero puedes entrar para que te prepares para el extraordinario”.

Las estrategias que toman los profesores para los jóvenes que nunca asistieron:

Algunos profesores preguntan a sus alumnos si conocen a tal compañero, si vieron que asistió alguna de las clases. Si es una respuesta positiva el profesor: “Díganle que todavía puede entrar”. Si la respuesta es negativa se marca en la lista.

Una manera de justificar las inasistencias y evitar la w es por medio de los justificantes. Algunos profesores solicitan un justificante para poder eliminar las inasistencias. Estos justificantes tienen un procedimiento y una forma de ser válidos. Los justificantes son solicitados en la Subdirección. Si se presenta solo el joven se le avisa que tiene que ir algún padre o tutor. Son pocos los chicos que van a solicitar el justificante, por varias razones: No saben que cuentan con derecho a justificante y, Otros prefieren no solicitarlo al saber que es necesaria la presencia del padre o tutor, sienten que es muy engorroso.

Reflexión

Si bien existen diversas investigaciones sobre la desafiliación escolar en las que se mencionan que es un problema multifactorial en la que inciden factores con distintos pesos y magnitudes que inciden en el proceso de abandono, se sigue priorizando que



los factores adscriptivos o circunstancias sociales de origen tienen un peso importante para que los jóvenes posean desventaja para que culminen sus estudios. Por otro lado, se reconoce que los jóvenes que mayor desafiliación tienen son aquellos que muestran los síntomas de acumulación de reprobación de materias, repetición de años, ausentismo en clases, bajos promedios o que el turno son variables que en su conjunto dan la impresión de quienes cumplan con este perfil serán los que se desafilien más rápido de la escuela. Estos factores pueden explicar una parte del proceso y dan indicios del problema, aun así, se necesita indagar en profundidad en cuáles son los factores que realmente influyen y bajo qué condiciones en más probables se entre en un proceso de desafiliación. Para identificar estos procesos, se necesita identificar tanto datos estadísticos y profundizar en los procesos de interacción de los actores para encontrar las rutas de explicación de la problemática. En este caso, se deben de estudiar los procesos que existen dentro de las escuelas, las interacciones que existen entre los diferentes actores escolares y sus jóvenes que puedan dar una mejor explicación que incrementen la probabilidad que suceda un proceso de desafiliación. Reconociendo lo anterior, las escuelas podrán ver cuáles son sus límites y las posibilidades de cambiar factores escolares que generan o no el involucramiento escolar de sus jóvenes y detectar cuáles son los factores que influyen en el desenlace del abandono escolar.

Anexo

Aproximación etnográfica del Colegio de Bachilleres 9, Aragón

Como se mencionó en el capítulo uno el Colegio de Bachilleres se creó en 1973, y cinco años después, el 19 de septiembre de 1978 el plantel Aragón inicia sus actividades. La matrícula inicial en ese año fue de 1 582 estudiantes (COLBACH, 2018). A partir del 2010, la matrícula ha incrementado, aproximadamente cada ciclo escolar ingresan más de 2500 (COLBACH, 2017, gacetas). La generación del 2017- B fue de 2547 jóvenes. La capacidad total del plantel es aproximadamente de 5500 jóvenes ya sea en los semestres impares donde conviven los estudiantes de 1ro, 3ro y 5to semestre o pares (2do, 4to y 6to semestre).

La capacidad total del plantel es 5500 jóvenes aproximadamente. En el primer semestre de la generación 2017-B ingresaron 2,547 alumnos los cuales convivieron con 2, 953 estudiantes de tercero y quinto semestre. Dicha generación contó con 24 grupos en el turno matutino y 32 en el turno vespertino¹⁸. En cada grupo de primer semestre estaban inscritos entre 40 a 50 jóvenes. Los jóvenes que ingresan a primer semestre conviven

los estudiantes de 1ro, 3ro y 5to semestre.

Los jóvenes que ingresan por primera vez al COLBACH 9 tendrán que asistir 18 semana, en las cuales, la primera semana se realizó la semana de bienvenida y la presentación de los profesores. Tendrán tres evaluaciones en las diferentes asignaturas, la ultima semana del semestre se dan calificaciones. Se cursan 10 materias, en dos turnos: Matutino con un horario de 7 a 13hrs. En el turno vespertino tiene dos horarios que pueden ser de 15 a 21 hrs; 13 a 21 hrs; y 13 a 18 o 13 a 20 hrs. La duración de las asignaturas es de 2hrs o 1hr¹⁹.

Ubicación del COLBACH 9

El COLBACH 9 se ubica la región norte de la CDMX²⁰ de la capital del país, en la delegación Gustavo A. Madero, además se localiza con los límites de los municipios de Ecatepec de Morelos y Nezahualcóyotl. De acuerdo con los datos de la Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana correspondiente a septiembre y diciembre del 2017, estos tres lugares son percibidos con altos índices de inseguridad²¹ (INEGI, 2018, pp. 1-2).

Instalaciones del plantel 9

Mapa del Plantel



El plantel cuenta con 7 edificios. En cuatro de ellos se imparten clases. Tiene 59 salones, 12 laboratorio y 4 salas de computo. La mayoría de los salones de clases contiene mobiliario deteriorado tanto mesas y sillas que rechinan al moverlas²².

Algunos salones sólo cuentan con un contacto, hay algunos que no poseen. Algunos salones tiene entre una a cuatro lámparas inservibles. En algunos salones y laboratorios no cuentan bancas suficientes para que los alumnos puedan sentarse. En las salas de



computo el internet en ocasiones no funciona de manera adecuada y sólo cuentan los programas básicos.

La biblioteca tiene aproximadamente una capacidad de albergar entre 30 a 40 personas que puedan estar sentados y ocupar mesa para realizar actividades escolares, además, tiene una pequeña audioteca y un jardín alaire libre²³. Se tiene una sala de audiovisual una capacidad aproximada de 70 personas.

Existen dos canchas de Basquetbol que son utilizadas, por lo regular, para las clases de educación física²⁴, también, cuenta con un gimnasio pequeño al aire libre. Y cuatro aulas para actividades extraescolares²⁵. Se tiene un servicio médico y un pequeño jardín botánico.

Seis espacios con entre 3 a 5 baños para alumnos. Estos baños la mayor parte del tiempo se encuentran sucios y con mal olor, sin botes para basura, algunos sin puertas y llaves de lavabo, y con pintas en la pared²⁶. Existen seis espacio con entre 2 o 3 baños para profesores. Esto baños, la mayor parte del tiempo están limpios, tienen botes de basura y son utilizados solo por profesores.

La cafetería es un espacio pequeño en donde se vende emparedados, sopas maruchan, refresco, agua , café, pan, dulces y productos chatarra (papas, banderillas, donas, etc.) Este espacio es ocupado por los jóvenes para comer, platicar o realizar sus tareas, aproximadamente cuenta con seis mesas para cuatro personas.

En los pasillos, salones, jardineras y explanadas del plantel 9 se observa que bastante basura tirada. Cada salón cuenta con un pequeño bote de basura y en las explanadas sólo se tiene 3 tambos de basura. Existen pequeñas áreas verdes dentro del plantel enrejadas, por ello no se tiene fácil acceso a ellas.

Los directivos, administrativos, docentes, personal de limpieza y seguridad del plantel tienen diferentes áreas designadas, aun así tienen un edificio principal "A". En él se encuentran la dirección y subdirección, las 9 jefaturas de materia y la sala de profesores. Cuentan con un pequeño estacionamiento.

Los trabajadores que asisten al plantel Aragón: un director, un subdirector, aproximadamente 245 profesores para ambos turnos, y entre 40 a 50 administrativos, personal de seguridad y personal de limpieza.

59 Salones**12 Laboratorios
4 Salas de computo****6 Baños para los alumnos y 6
para profesores****Áreas comunes****1 Biblioteca****2 Canchas de Basquetbol****1 Gimnasio****1 Sala de audiovisual y 3 aulas de
actividades artísticas****1 Cafetería**

El COLBACH 9 se encuentra a cinco minutos caminando de la estación del Metrobús Colegio de Bachilleres 9 y aproximadamente a 20 minutos caminando de la estación del Metro Villa de Aragón. Estos caminos se consideran inseguros en ciertos horarios entre 6 a 7 de la mañana y entre las 19 a 21:30 de la noche, tanto por los jóvenes y las



autoridades del plantel²⁷.

Lugares externos al plantel Aragón



Los lugares más frecuentados por los jóvenes fuera del plantel durante horario de receso de la mañana (8:40 a 9:10) son: el mercado y los negocios de comida. En el turno de la tarde (16:40 a 17:10) se frecuentan los anteriores lugares mencionado, además un corredor con área verde que se encuentra en las casa cercanas al colegio²⁸ y el Bosque de San Juan de Aragón.

Los horarios de receso se realizan por varias razones: el plantel no cuenta con una cafetería que pueda abastecer las necesidades alimenticias de los jóvenes. Los espacios y las explanadas del colegio son pequeñas y durante los semestre impares (1ro, 2do y 3ro) la población del plante se encuentra en su máxima capacidad. Esto hace que los jóvenes soliciten salir del plantel.

Entrada principal del plantel 9





Notas

¹ Para profundizar más sobre el tema de desigualdad se puede consultar informe de desigualdades del COLMEX. La medición de pobreza absoluta es muy útil para monitorear cambios en el segmento poblacional que se encuentra debajo de determinado umbral, lo cual permite evaluar los esfuerzos orientados a modificar el nivel de vida de la población con carencias esenciales (Sen 1983)

² Si bien existe desigualdad en los aprendizajes, en esta investigación no será abordada esta problemática.

³ Las características descriptivas o condiciones de origen de sectores desfavorecidos pertenecen a estratos bajos, los padres tienen menos años de escolaridad o solo han cursado secundaria y asistieron a escuelas públicas de menos calidad. ⁴ Por ejemplo, algunos rasgos de la segmentación horizontal se encuentran institucionalizados y se expresan mediante distinciones formales: división entre sector público y privado, diferencias entre modalidades educativas en cada nivel (indígena, comunitaria, multigrado, telesecundaria, general o técnica); turno (matutino o vespertino) y prestigio. También existen otras estratificaciones horizontales que no se manifiestan dentro de la institución, sino en los procesos de selección social que reflejan y reproducen desigualdades entre quienes asisten a tipos de escuelas, por ejemplo, en el caso de la media superior el proceso del COMIPEMS. Al integrar desigualdad vertical y horizontal se busca un mejor entendimiento de como la estratificación social interactúa con la segmentación institucional del sistema educativo para generar desigualdades en las trayectorias educativas (Solís, 2014; Solís, 2015)

⁵ Esta investigación la realizó por Dr. Patricio Solís (COLMEX), Dra. Alejandra Leal (UNAM) y Dr. Nicolás Brunet (COLMEX) ⁶ Para la dimensión cualitativa se utilizaron datos estadísticos sobre los antecedentes académicos, socioeconómicos de los estudiantes y su desempeño académico durante el primer semestre. Para la dimensión



cualitativa se realizó observación etnográfica de tres planteles⁶ con distintas características y entrevistas a profundidad tanto a estudiantes, que permanecieron en la institución, como a otros que salieron en el transcurso del primer semestre. Con estos datos se realizó un análisis de las variables asociadas a las distintas formas de salida de la escuela, se identificó tres tipos de abandono durante el primer semestre

⁶1) salida por abandono de clases; 2) salida por reprobación y 3) salida por no reinscripción.

⁷ Esta investigación se realiza después de cuatro años de la investigación que realizó el COLMEX

⁸ El plantel 9 Aragón, no se incluyó en la investigación de abandono escolar elaborado por el COLMEX.

⁹ Se analizaron los datos de cuatro bases de datos (COMIPEMS, Registro e Ingreso, Transito y Re-Ingreso). Estos datos fueron proporcionados por el COLBACH de la Ciudad de México.

¹⁰ El trabajo de campo consistió en asistir a la escuela durante el primer semestre de clase (18 semana) en dos turnos (Matutino y Vespertino). Se asistieron a eventos puntuales del colegio (Semana de Bienvenida, Juntas académicas, Jornadas Académicas, Juntas de Tutorías, Operativo mochila segura; Pláticas escolares: Preveimss; adicciones, sexualidad.

¹¹ Se observaron algunas clases de primer semestre para ver la interacción entre los jóvenes y maestros. Se realizó observación de espacios comunes: cafetería, biblioteca, pasillos, canchas, explanada, oficinas de autoridades. Y fuera del plantel: y alrededores del colegio: transporte cercanos (Metro, Metrobús); mercado y zonas comunes para los jóvenes en horarios de receso.

¹² LA Ciudad de México llevaba por nombre Distrito Federal antes del 2016.

¹³ La oferta de opciones de formación laboral varían según el plantel y son: 1)Auxiliar contable; 2) Auxiliar de servicios de hospedaje, alimentos y bebidas; 3) Auxiliar laboratorista; 4) Auxiliar bibliotecario; 5) Auxiliar de recursos humanos; 6) Dibujante de planos arquitectónicos; 7) Auxiliar programador y, 8) Auxiliar diseñador gráfico.



¹⁴ El Programa de Desarrollo Institucional del Colegio de Bachilleres (PDI) toma como punto de partida las líneas de política, los objetivos y las estrategias establecidas en los compromisos presidenciales contenidos en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) y en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (PSE). El Colegio se inscribe en la meta nacional “México con Educación de calidad” y contribuye de manera directa al Objetivo 2 del PSE: “Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México”. Con el diagnóstico institucional y las definiciones de política, se establecieron cuatro objetivos a alcanzar a lo largo del sexenio:

a) Elevar la calidad con equidad en los aprendizajes; b) Lograr trayectorias educativas completas con flexibilidad; c) Fomentar ambientes de aprendizajes sanos, seguros y creativos y; d) Alcanzar una gestión eficaz y mejorar la gobernanza ¹⁵ El índice de deserción anual refleja la salida de los estudiantes del plantel antes de lograr la consecución de los grados y el nivel educativo. La deserción total, incluye a todos los estudiantes que abandonan sus estudios durante el ciclo escolar y aquellos que aunque lo concluyeron no se inscriben al siguiente ciclo escolar. La fuente de información es la estadística 911 de inicio y fin de cursos , el cálculo utiliza la fórmula estandarizada de la SEP.

¹⁶ El índice de abandono del primer semestre de la generación 2017-B se realizó a partir de un enfoque de cohorte, es decir, se da un seguimiento de la trayectoria escolar de los jóvenes que ingresaron a primer semestres y los sobrevivientes al segundo semestre. Este análisis fue posible por las bases de datos que el COLBACH proporciono para la investigación.

¹⁷ En el ***Reglamento General de los Alumnos menciona en el Artículo 49***. Al concluir algún semestre en la opción presencial de la modalidad escolarizada, ***los alumnos que adeuden de uno hasta cuatro cursos podrán registrarse al siguiente, y simultáneamente regularizarse. Aquellos alumnos que adeuden de cinco cursos en adelante podrán acreditarlos en los diferentes programas de regularización propuestos por el Colegio (COLBACH, 2010)***.

¹⁸ Los jóvenes que asisten en el turno de la tarde tienen extra edad, algunos han realizado por segunda vez el examen COMIPENS, y la mayoría son hombres.

¹⁹ El horario de las asignaturas varía dependiendo del docente, esto se describirá con mayor profundidad en el apartado de prácticas docentes.



²⁰ La Región Norte de la CDMX incluye las delegaciones: Gustavo A. Madero, Venustiano Carranza e Iztacalco.

²¹ . Región norte de la CDMX²¹ septiembre 94% y diciembre 92; Ecatepec septiembre 93 y diciembre 86; y Nezahualcóyotl septiembre 77% y diciembre 80%

²² Sólo los salones que son designados a la asignatura de inglés cuentan con mobiliario nuevo: sillas , mesas, bocinas y proyector.

²³ Tanto la audioteca y el jardín al aire libre por lo regular se utilizan cuando los profesores lo solicitan.

²⁴ En la actualidad, cuando no se tienen clases de educación física se les permite a los jóvenes utilizar las canchas libremente. Antes las canchas y el gimnasio se encontraban enrejados lo cual impedía ocupar libremente.

²⁵ Los talleres son: danza folclórica, teatro, música y artes plásticas.

²⁶ Por lo regular, por lo regular los baños huelen a marihuana en ambos turnos pero con mayor frecuencia en el turno de la tarde.

²⁷ Tanto jóvenes y autoridades han comentado que los jóvenes son asaltados en estas rutas peatonales.

²⁸ En este lugar aprovechas los jóvenes para convivir, comer, fumar, tomar alcohol y platicar con miembros de grupos porriles u otros jóvenes. En ocasiones, ese lugar es vigilado por policías, ya que también se considera un lugar donde suelen asaltar a los jóvenes. Este lugar es frecuentado más en el turno de la tarde.

Referencias bibliográficas

Blanco, E., Solís, P., & Robles, H. (2014). *Caminos desiguales: trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. México, D.F.: Colegio de México, INEE.

Casassus, J. (2003). *La escuela y la (des) igualdad*. Chile: LOM Ediciones.

COLBACH. (2010). *Reglamento general de los alumnos 2010*. COLBACH. Ciudad de México.

COLBACH. (2016). *Trayectorias Escolares en Educación Media Superior. El caso del COLBACH Ciudad de México*: Sep, COLBACH.

COLBACH.(2018). Colegio de Bachilleres. Retrieved from <https://www.gob.mx/bachilleres/>

COLMEX, E. C. d. M. (2018). *Desigualdad en México 2018*. Retrieved from Ciudad de México, México:



- CONAPO. (2017). Proyecciones de la Población de México y de las Entidades Federativas, 2016-2050. Retrieved from <https://datos.gob.mx/busca/dataset/proyecciones-de-la-poblacion-de-mexico-y-de-las-entidades-federativas-2016-2050>
- Fernández Aguerre, T. (2009). La desafiliación en la educación media en Uruguay. Una aproximación con base en el panel de estudiantes evaluados por pisa 2003. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 7(4), 164-179.
- Fernández Aguerre, T. (2010). *La desafiliación escolar en la Educación Media Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Montevideo, Uruguay: Central de Impresiones S.A.
- INEE. (2017). *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*. México: INEE.
- Ortega, S. (2018). Concurso de asignación a la Educación Media Superior de la ZMCM. *Subsecretaría de Educación media superior*. Ciudad de México.
- SEP. (2006). *Decreto para modificar al Colegio de Bachilleres como organismo descentralizado del Estado*. Ciudad de México: Diario Oficial.
- SEP, & SEMS. (2012). *Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. Retrieved from México:
- SITEAL. (2008). *La escuela y los adolescentes. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. Francia, Argentina y España:
- Solís, P. (2010). La desigualdad de oportunidades y las brechas de escolaridad. In E. C. d. México (Ed.), *Los grandes problema de México. Educación* (Vol. VII, pp. 684). México, D.F.: El Colegio de México.
- Solís, P. (2012). Desigualdad social y transición de la escuela al trabajo en la Ciudad de México. *Estudios Sociológicos*, XXX(90), 641-680.
- Solís, P. (2014). Mayor matrícula universitaria ¿mayor equidad social? *Educación Futura*. Retrieved from
- Solís, P. (2015). Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México. In Vélez-Grajales, Huerta-Wong, & Campos-Vázquez (Eds.), *México ¿el motor inmóvil?* México: Centro de Estudios Espinosa Yglesias y El Colegio de México.
- (2018). *La desigualdad como problema estructural y sus implicaciones en la Educación Media Superior* [
- Solís, P., Leal, A., & Brunet, N. (2014a). *Informe final del estudio "Abandono escolar del primer semestre de la generación 2013-B del Colegio de Bachilleres"* México, D. F.:



Solís, P., Leal, A., & Brunet, N. (2014b). *Informe final del estudio "Abandono escolar del segundo al tercer semestre de la generación 2013-B del Colegio de Bachilleres"* México, D. F.:

Solís, P., Rodríguez Rocha, E., & Brunet, N. (2013). Orígenes sociales, instituciones y decisiones educativas en la transición a la educación media superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1103-1136.

Tedesco, J. C., & López, N. (2013). Diez años después. Comentarios tras una relectura del artículo "Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en educación*, 11(2), 9-32.

Weiss Horz, E. (2015). El abandono escolar en la educación media superior: dimensiones, causas y políticas para abatirlo. In R. R. Raymundo (Ed.), *Desafíos de la educación media superior*. México, D.F.: Instituto Belisario Domínguez, Sedado de la republica.



Trajetórias de alunos com distorção de fluxo no ensino fundamental do colégio Pedro II

Kesley Albertina dos Anjos Meneses

Resumo

O Colégio Pedro II é reconhecido pela excelência na educação básica. Uma das maiores e mais antigas escolas públicas brasileiras, promoveu durante anos o jubramento, processo que expulsava o aluno que reprovasse duas vezes na mesma série. Assim, havia um número significativo de estudantes jubilados antes da conclusão do ensino básico (Galvão, 2003). Em 2015, a portaria nº 1343 aboliu o jubramento no CPII. Assim, esses jovens não eram mais expulsos e para lidar com a questão da distorção de fluxo foi criado o Projeto Classes de Adequação Idade/Série, iniciado em 2018, com o objetivo de corrigir as distorções e conter a evasão escolar. Segundo Peregrino (2006, p. 13), embora os jovens hoje tenham acesso à escola, “esta “estadia” é preenchida por reprovações sistemáticas, abandonos episódicos, e, em determinadas circunstâncias, saídas definitivas”. De acordo com o IBGE (2014), 41% dos jovens entre 13 e 16 anos apresentavam distorção de fluxo no Ensino Fundamental. Nesse sentido, objetivo dessa pesquisa é analisar a trajetória percorrida pelos alunos das primeiras turmas do CAIS e responder questões como: que elementos nessas trajetórias contribuíram para a distorção? Como é feita a transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental? Quais são as relações entre a extinção do jubramento e a criação do Projeto CAIS? Como referencial teórico, pretendo me apoiar especialmente nos estudos de Pierre Bourdieu (2014) sobre as estruturas sociais, o papel da escola na reprodução das desigualdades e o conceito de capital cultural.

Palavras-chaves: Distorção de fluxo, Ensino Fundamental, Desigualdade.

Introdução

No Brasil, o processo de expansão da educação pública e a democratização do acesso para as classes populares esbarraram em dificuldades que provocaram entraves ao percurso escolar dos estudantes das camadas mais pobres da população. De acordo com os dados do IBGE (2014), 41% dos jovens entre 13 e 16 anos apresentavam distorção de fluxo no Ensino Fundamental regular¹.

Segundo Mônica Peregrino (2010, p. 18), embora os jovens hoje tenham acesso à escola, “esta “estadia” é preenchida por reprovações sistemáticas, abandonos



episódicos, e, em determinadas circunstâncias, saídas definitivas”. De acordo com a autora, a escola passou por um “processo de “expansão controlada”” (Peregrino, 2010, p. 309), pois embora tenha aberto as portas para a entrada das classes populares, continuou reproduzindo e legitimando as desigualdades, através de mecanismos de seletividade escolar.

Nessa perspectiva, as considerações da autora se relacionam com as reflexões de Pierre Bourdieu e Patrick Champagne (2015) quando se referem ao que denominam como “excluídos do interior”, ou seja, aqueles para quem o ingresso na escola não foi suficiente para garantir permanência e conclusão. Segundo os autores, quando a democratização do acesso não se converte em democratização real, as classes populares são submetidas a novas formas de violência simbólica e exclusão.

Dito de outra forma, o que a reflexão proposta pelos autores sugere é que quando se amplia o acesso da população pobre à escola é necessário também oferecer condições para que essas pessoas tenham êxito em suas trajetórias. Caso contrário, a escola continuará reproduzindo as desigualdades sociais, através do fracasso escolar.

Assim, ao propor como pesquisa de mestrado uma análise acerca dos estudantes em situação de distorção de fluxo no Colégio Pedro II pretendo compreender os mecanismos de exclusão e violência simbólica operados ainda hoje nessa instituição. Acredito que a relevância de uma pesquisa sobre as trajetórias escolares desses sujeitos encontra-se na possibilidade de discutir os mecanismos de exclusão em uma escola de excelência que se pretende democrática, considerando o acesso à educação pública de qualidade como um direito. É também uma oportunidade de questionar a meritocracia defendida, em geral, por aqueles que sempre estiveram nas posições de privilégio.

O presente trabalho intenciona, portanto, apresentar algumas das primeiras análises realizadas na pesquisa de mestrado que está em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu-UNIRIO), vinculada à linha de pesquisa Políticas, História e Cultura em Educação.

1. A recente democratização do acesso ao colégio pedro ii e os novos processos de exclusão e violência simbólica

Com 181 anos de história, o Colégio Pedro II é segunda instituição de ensino mais antiga e uma das maiores escolas públicas do Brasil. Localizado no estado do Rio de Janeiro,



atende hoje cerca de 12.000 alunos, matriculados em 14 *campi* e um Centro de Referência em Educação Infantil².

O processo de democratização do acesso ao Colégio Pedro II tem como marco o ano de 1984, quando foi criada a primeira unidade de atendimento ao primeiro segmento do Ensino Fundamental, com ingresso através de sorteio de vagas. Antes, a admissão ocorria apenas no 6º ano do Ensino Fundamental e no 1º ano do Ensino Médio, através do concurso público que era, e continua sendo, bastante disputado. Assim, com o acesso por sorteio e, posteriormente, a utilização do sistema de cotas para os concursos, o Colégio abriu as portas para as classes populares e tornou seu quadro discente mais diverso e plural.

Entretanto, essa abertura foi marcada também por um processo de exclusão que, em muitos casos, resultava em jubramento. Durante muitos anos o CPII foi uma escola voltada para as elites, e se vangloriava de seu trabalho calcado na tradição e excelência do ensino. Assim, com a justificativa de preservação da qualidade, o Colégio utilizou ao longo de sua história o recurso do jubramento, segundo o qual o estudante que fosse reprovado duas vezes na mesma série era expulso da instituição.

Além disso, muitos estudantes desistiam de continuar seus estudos no CPII, solicitando transferências para outras redes de ensino ou simplesmente evadindo após acumular múltiplas repetências, o que a professora Maria Cristina Galvão chamou de auto jubilação (Galvão, 2003). Dessa forma, havia uma discrepância entre os alunos que ingressavam por sorteio nos anos iniciais do Ensino Fundamental e os que concluíam o Ensino Médio no Colégio.

Com o fim do jubramento em 2015 no CPII, através da portaria 1.343, esses estudantes não eram mais desligados da instituição. Tal decisão acompanhava outras medidas institucionais que vinham sendo tomadas desde 2014 pela reitoria no sentido de garantir a permanência desses estudantes até a conclusão do ensino básico, com a implementação de políticas de assistência estudantil, ampliação de bolsas de iniciação científica e de monitoria para estudantes, etc.

Por outro lado, não ocorreu nenhuma reformulação curricular ou metodológica que impusesse uma mudança nesse quadro de exclusão que se perpetuou. Desse modo, os alunos que antes eram expulsos passaram a acumular repetências seguidas gerando, com isso, uma significativa distorção de fluxo escolar e mantendo a relativa



distância entre os estudantes oriundos do Pedrinho e os estudantes ingressantes por concurso.

A tabela apresentada a seguir revela os índices de reprovação no Colégio Pedro II em relação ao número de matriculados nos dois últimos anos em que vigorou o jubramento e nos três anos seguintes à sua extinção. Nela é possível observar que esses índices não sofreram mudanças consideráveis, evidenciando que não houve alteração relevante no número de reprovações após o fim do jubramento.

| Indicadores Acadêmicos - Retenção de fluxo escolar | | | | |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 2017 | 2016 | 2015 | 2014 | 2013 |
| 10,77% | 12,76% | 10,30% | 10,52% | 10,94% |

Fonte: Colégio Pedro II / Proen - novembro de 2018

Nessa perspectiva, após um levantamento feito pelos diretores pedagógicos dos *campi* que atendem os anos finais do Ensino Fundamental, que constatou um grande número de estudantes com distorção de fluxo nesse segmento, foi criado em 2017 o Projeto Classe de Adequação Idade Série - CAIS - com o objetivo de corrigir essas distorções e evitar evasões. O CAIS foi implementado em 2018 e, embora houvesse naquele momento estudantes com distorção idade/série em outros *campi*, apenas Engenho Novo II e São Cristóvão II encamparam o projeto.

O Projeto CAIS está dividido em dois ciclos: o Ciclo I, que atende os estudantes de 6º e 7º ano; e o Ciclo II, que atende os estudantes de 8º e 9º ano. O projeto prevê a criação de turmas com o máximo de 20 integrantes e que são formadas por alunos com distorções de três anos ou mais do 6ª ao 8ª ano e de dois anos ou mais para o 9º ano.

2. Dos estudantes ingressantes por sorteio

De fato, a entrada das classes populares no CPIL enfrentou percalços. De acordo com Galvão (2003), dos estudantes ingressantes por sorteio analisados na sua pesquisa, 32,58% não concluíram a formação básica no Colégio, seja porque sofreram jubramento ou porque solicitaram transferência para outras instituições de ensino. Segundo a autora, a maior parte das transferências foi solicitada por estudantes que acumulavam de uma até cinco reprovações. Galvão afirma ainda que, desse grupo de estudantes



sorteados, apenas 26,96% conseguiram chegar ao final do Ensino Médio no tempo adequado a faixa etária, sem reprovações ao longo do percurso.

Assim, analisando os estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nos anos finais do Ensino Médio, a autora, que usou os estudos de Pierre Bourdieu como referencial teórico, conclui que os ingressantes por sorteio estavam mais propensos ao jubramento que os ingressantes por concurso, pois para esses últimos o capital cultural acumulado pela família oferecia uma condição de vantagem frente às exigências impostas pela escola.

A teoria bourdiesiana que trata da escola como reprodutora das desigualdades sociais contribui para a análise empreendida neste trabalho, à medida que oferece recursos que possibilitam entender como esse processo de reprodução ocorre. Segundo Bourdieu, a escola promove uma hierarquização de bens culturais simbólicos e, a partir dessa hierarquização, valoriza e legitima os bens acumulados pelas classes dominantes, ou seja, seu capital cultural (Bourdieu, 2014. Nogueira & Nogueira, 2017).

Dessa forma, a escola ao impor o capital cultural de maior valor como único aceitável, submete as classes populares ao que Bourdieu chama de violência simbólica, destinando-as, muitas vezes, ao fracasso e à exclusão. Por outro lado, as classes dominantes, detentoras do capital valorizado, encontram na escola um ambiente receptivo e favorável à aprendizagem. Segundo o autor,

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (Bourdieu, 2015, p. 59)

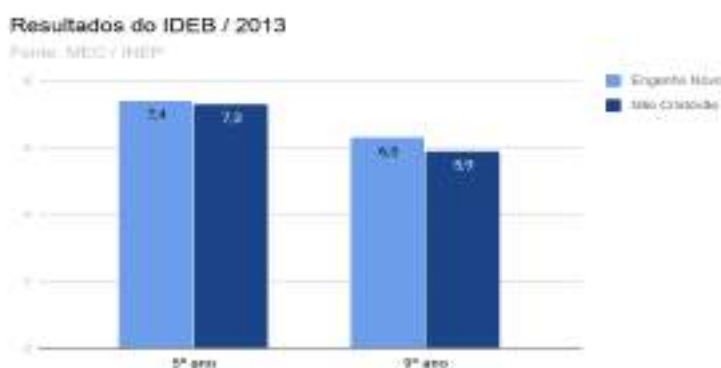
Em vista disso, é importante destacar que a partir do 6º ano os estudantes do CPII podem ter duas origens: o sorteio no 1º ano ou o concurso no 6º ano do Ensino Fundamental ou no 1º ano do Ensino Médio. Nessa perspectiva, a transição entre os anos iniciais e os finais do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II provocava (e ainda provoca) uma ruptura e uma enorme contradição, pois são justamente os estudantes formados pela instituição desde os primeiros anos que enfrentam maiores dificuldades e sofrem mais com os mecanismos de exclusão, enquanto os estudantes externos encontram uma escola preparada para recebê-los e guiá-los pela trajetória de sucesso que parece receber uma chancela com a aprovação no concurso.



Desse modo, tornou-se senso comum na comunidade escolar um julgamento preconceituoso a respeito do estudante do Pedrinho, como são chamados os *campi* que atuam somente nos anos iniciais. Assim, se esses alunos enfrentavam maiores dificuldades para prosseguir e concluir os estudos no CPII era porque eram menos preparados, porque não precisaram se esforçar para passar na difícil prova do concurso e, portanto, não se adequavam ao que se esperava de um “perfil de aluno do CPII”.

Entretanto, os dados do IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - mostram que os anos iniciais do CPII têm obtido melhores desempenhos que os anos finais do Ensino Fundamental. Assim, considerando apenas as informações referentes aos *campi* São Cristóvão II e Engenho Novo II³ para a composição do gráfico que apresento a seguir, os resultados observados permitem estabelecer uma contraposição à ideia de que os estudantes do Pedrinho seriam menos preparados.

De acordo com essas informações, em 2013, penúltimo ano em que houve jubramento no Colégio Pedro II, os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, nessa etapa ainda integrantes do Pedrinho, apresentavam notas maiores – diferenças superiores a 1,0 ponto – que os estudantes que estavam no último ano do Ensino Fundamental.



É importante destacar aqui que os estudantes que em 2013 estavam no 9º ano poderiam ser oriundos do sorteio ou do concurso, mas como naquele ano ainda vigorava o jubramento, é possível supor que, além desses alunos que conseguiram chegar a essa etapa, outros tantos foram jubilados ao longo do caminho.

Nesse sentido, o cruzamento desses dados com as informações acerca do fracasso enfrentado pelos estudantes oriundos do sorteio permite questionar algumas contradições que o CPII apresenta ainda nos dias atuais. Desse modo, enquanto a escola estigmatiza e exclui o estudante que “não acompanha o ritmo” ou não se adequa aos padrões da instituição, eu procuro empreender a análise a partir de outro ponto de vista.



Em outras palavras, considero importante colocar em discussão o padrão de excelência estabelecido no Colégio Pedro II, a quem ele interessa e a que custo é mantido; ou, ainda, que excelência é essa da qual estamos falando. Do mesmo modo, procuro entender que elementos na trajetória escolar desses estudantes foram determinantes para o fracasso e porque os segmentos da escola não dialogam, promovendo uma ruptura na transição entre anos iniciais e finais do Ensino Fundamental que leva à exclusão.

De acordo com Bourdieu, “todo campo é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (BOURDIEU, 2004, p. 22-23). Nessa perspectiva, entram em disputa nesse campo o direito à educação pública de qualidade e a noção de merecimento, defendida por aqueles que acreditam que o estudante aprovado no concurso tem mais valor porque, ao contrário dos outros, se esforçou para conseguir a vaga e, portanto, somente a ele pertence aquele espaço.

Bourdieu e Champagne (2015) destacam ainda que, ao incorporar as classes populares em seus quadros discentes e, ainda assim, perpetuar seus mecanismos de exclusão, a escola opera com novas formas de violência simbólica, submetendo essas pessoas a uma estigmatização mais perversa que as anteriores, uma vez que elas foram incluídas no sistema e mais uma vez fracassaram. Segundo os autores,

a instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos, como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção. (Bourdieu & Champagne, 2015, p. 248)

Assim, o estudante das classes populares que ingressa no Colégio Pedro II por sorteio vai da euforia pela vaga conquistada à frustração de uma trajetória marcada por reprovações, fracassos e a estigmatização decorrente desse percurso conturbado. Da esperança depositada no ingresso em uma das maiores e mais antigas escolas públicas do Brasil, reconhecida pela excelência, à decepção de ter tido a chance e ainda assim ter fracassado.

Considerações finais

No caso específico do Colégio Pedro II, o que se percebe através da pesquisa de Galvão (2003) é que a escola impõe uma hierarquização dos bens culturais, transformando-os em capitais e valorizando apenas o capital cultural pertencente às classes dominantes.



Desse modo, as classes populares encontram maiores dificuldades nas suas trajetórias escolares, pois não detém o capital valorizado e exigido pela escola.

Assim, através dessa dinâmica, a escola reproduz as desigualdades sociais, que se transformam em desigualdades escolares, a partir de violências simbólicas que consistem na imposição do capital dominante enquanto os bens culturais acumulados pelas classes populares é desconsiderado.

Os estudantes ingressantes por sorteio no Colégio Pedro II sofrem essas violências simbólicas e são, na maior parte das vezes, os alvos mais certos dos processos de exclusão empreendidos pela instituição.

É necessário reconhecer que medidas importantes já foram adotadas pelo CPII no processo de democratização real da escola. Para além do sorteio de vagas e adoção de cotas sociais e raciais nos concursos de admissão, têm sido fundamentais a implementação de medidas que oferecem a esses estudantes possibilidades de se manterem na escola e de concluírem sua formação básica na instituição.

Mudar as práticas, as estruturas e as convicções de uma instituição de 181 anos, que preza pela tradição e pela alta seletividade não é tarefa fácil. O caminho, entretanto, já começou a ser traçado.

Notas

¹ Síntese de indicadores sociais 2014.

² Além do ensino básico, o CPII também oferece cursos de extensão abertos à comunidade, especialização, mestrado profissional, programa de residência docente para professores da rede pública, entre outras ações.

³ Os *campi* citados foram escolhidos por terem sido os únicos que aderiram ao Projeto CAIS em 2018. Os dados apresentados são de 2013, último ano em que há registro de IDEB para o 5º e o 9º ano do Ensino Fundamental.

Referências bibliográficas

Bourdieu, Pierre. Os Usos Sociais da Ciência – Por Uma Sociologia Clínica do Campo Científico. São Paulo: editora Unesp: 2004.

A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2014.



“A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Nogueira, Maria Alice e Catani, Afrânio. (orgs.). Escritos de Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

Bourdieu, Pierre e Champagne, Patrick. “Os excluídos do interior”. In: Nogueira, Maria Alice e Catani, Afrânio. (orgs.). Escritos de Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em 24 de jul. de 2018.

Índice de desenvolvimento da educação básica. IDEB - resultados e metas. Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/>> Acesso em 09 de jul. de 2019.

Colégio Pedro II. Extingue o desligamento compulsório de aluno reprovado em mais de uma vez em uma mesma série, ex-vi do Instituto do Jubilamento, no âmbito do Colégio Pedro II. Portaria 1343, de 24 de abril de 2015.

CPII em números: perfil discente 2016. Disponível em <http://www.cp2.g12.br>. Acesso em 24 de jul. de 2018.

CPII em números: indicadores acadêmicos. Disponível em <http://www.cp2.g12.br>. Acesso em 07 de jul. de 2019.

História do CPII. Disponível em <http://www.cp2.g12.br>. Acesso em 24 de jul. de 2018.

Orienta os procedimentos para a correção da distorção idade/série nos anos finais do Colégio Pedro II, por meio das Classes de Adequação Idade Série – CAIS. Portaria n. 1472, de 03 de maio de 2018.

Galvão, Maria Cristina da Silva. A jubilação no Colégio Pedro II, que exclusão é essa? Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

Nogueira, Maria Alice; Nogueira, Cláudio M. Martins. Bourdieu & a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

Peregrino, Mônica. Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Rio de Janeiro: Garamond, 2010



O efeito da escola sobre o desempenho dos alunos: uma análise a partir do Sistema de Avaliação Participativa do Estado do Rio Grande do Sul – SEAP

Lauren Lewis Xerxenevsky
Mateus Saraira
Marília Patta Ramos

O presente estudo objetiva avaliar a correlação do desempenho em testes de proficiência no Brasil (Prova Brasil) e quatro dimensões das escolas: gestão institucional, espaço físico, organização e ambiente de trabalho e práticas pedagógicas e de avaliação. O estudo teve como propósito avançar no debate sobre a escola como locus de problematização da aprendizagem, considerando a relação entre autoavaliação da comunidade escolar e o desempenho dos alunos. Assim, os limites da escola na garantia da aprendizagem é correlacionado com os entendimentos da comunidade em diferentes dimensões mensuradas por meio do Sistema de Avaliação Participativa (SEAP). Correlacionou-se os resultado da política autoavaliativa e a nota média das escolas da Prova Brasil, ambos de 2013, para os testes de proficiência em língua portuguesa e matemática para o 5º ano e o 9º ano nas escolas da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul (Brasil). Para as dimensões analisadas, construiu-se uma escala agregando as respostas de indicadores correspondentes a cada dimensão, que variam de situação crítica a situação ideal, em uma escala de 1 a 5. Utilizando a técnica de Análise de Variância (ANOVA), constatou-se que há uma tendência estatisticamente significativa de que os melhores desempenhos coincidam com as melhores autoavaliações institucionais, porém a única dimensão em que esta tendência ocorreu nas duas séries e nos dois componentes curriculares foi na dimensão sobre as práticas pedagógicas e de avaliação, indicando um potencial debate sobre o papel das práticas pedagógicas sobre os testes de proficiência dos alunos.

Introdução

O presente artigo teve como objetivo identificar qual a correlação entre o desempenho médio dos alunos por escola na Prova Brasil e os resultados do Sistema Estadual de Avaliação Participativa (SEAP) no Rio Grande do Sul.

O SEAP é uma autoavaliação em larga escala de instituições estaduais do Estado do Rio Grande do Sul (Brasil) de ensino básico implementada no ano de 2012. A plataforma da avaliação apresentava 50 indicadores, divididos em 6 dimensões.



Especificamente, o estudo avaliou a correlação entre o desempenho dos estudantes na Prova Brasil e quatro dessas dimensões as quais a comunidade escolar se autoavaliou (Gestão Institucional, Espaço Físico da Escola, Organização e Ambiente de trabalho e Práticas pedagógicas e de avaliação).

O desempenho escolar foi mensurado pela expressão da nota média dos estudantes por escola na Prova Brasil, em 2013, nos testes de proficiência para português e matemática para o 5º ano e 9º ano das escolas da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul. Para as dimensões analisadas, construiu-se uma escala agregando as respostas de indicadores correspondentes a cada dimensão, que, seguindo a gradação proposta, variaram de situação crítica à ideal.

O efeito-escola

Os estudos que procuram correlacionar fatores intraescolares com o desempenho em provas já passaram transitaram por algumas apreensões do fenômeno. A primeira geração questionou o papel da escola como equalizadora de oportunidades (Coleman, 1966); já a partir da segunda geração de pesquisas sobre o efeito-escola, a ideia da eficácia como um atributo da escola e não de um conjunto ou de um sistema foi sendo incorporada (Brooke, Soares, 2008). Nesse sentido, enquanto as primeiras pesquisas apontavam que eram os condicionantes extraescolares que faziam a diferença, num momento posterior, se destacaram estudos que apontam que o nível de eficiência pode variar de uma escola para outra em função de processos internos – escolas com mesmos recursos poderiam produzir resultados diferentes.

No entanto, mesmo em pesquisas recentes destaca-se a importância desses fatores extraescolares. Quando se trata especificamente do desempenho em Português, Laros e Marciano (2008) alegam que 74,6% da variância do desempenho médio no teste de Língua Portuguesa se deve a diferenças na composição socioeconômica de seus alunos e apenas 11% da variância pode ser atribuído às escolas. Segundo o estudo, que considerou os dados do SAEB/2001, de 33.962 alunos da 3ª série de 1.661 escolas de Ensino Médio, por meio de uma análise multinível, a variável do nível micro que mais afetou o desempenho escolar dos alunos foram os recursos culturais na família do aluno seguida de atraso escolar. Considerando outros elementos, Travitzki, Ferrão e Couto (2016), ao realizarem uma abordagem multinível em quatro unidades federativas, evidenciam também que o progresso educacional continua a não ser imune a fatores de diferenciação de desempenho de natureza socioespacial e racial.



Em apanhado bibliográfico realizado por Daniel Matos e Érica Rodrigues (2016) considerando a pontuação no IDEB, é possível observar que a pesquisa brasileira tem se aprofundado na análise entre os condicionantes para uma boa avaliação de aprendizagem. Estudos nacionais acumularam evidências da relação positiva entre o nível socioeconômico das famílias, infraestrutura e o desempenho acadêmico; e negativa quando considerada a complexidade da escola, médias de alunos por turma e o percentual de docentes da escola com curso superior.

Nos estudos internacionais, Rutter et. al (1979) descobriram a importância do sistema de premiações (muitos estímulos e elogios) e punições; da criação de posições de responsabilidade; da ênfase no trabalho acadêmico (deveres de casa e objetivos acadêmicos claros); da liderança; dos bons modelos de comportamento estabelecidos pelos professores e o envolvimento dos professores nas decisões da escola. E que a soma desses fatores é mais impactante do que isolados.

Ainda que as escolas não garantam uma equalização que supere as condições socioeconômicas e culturais, estudos apontam como elementos intraescolares importantes para bom resultado na avaliação de desempenho a liderança e o ensino eficazes, a cultura escolar positiva, a alta expectativa sobre todos, a ênfase nas responsabilidades, a supervisão do progresso e desenvolvimento profissional dos profissionais da educação e o envolvimento das famílias (Sammons, 2011). Em revisão bibliográfica que tratou da literatura latino-americana, Murillo e Garrido (2016) também agregaram aos condicionantes a qualidade do currículo e do clima escolar.

Colaborando com a concepção de que a escola sozinha não supera a desigualdade, mas cumpre o seu papel, Alves e Soares (2008), em estudo que se baseou em dados longitudinais, apontaram ao impacto inicial positivo e significativo do nível socioeconômico (NSE) para o desempenho nas duas disciplinas. Ainda, ao analisarem o processo, ressaltam que apenas em matemática o impacto foi igualmente significativo ao longo do processo.

Em termos gerais, com base no exposto cima, podemos constatar que já existe um apanhado bibliográfico importante sobre as limitações do papel da escola, mas também há pesquisas igualmente significativas sobre como determinadas práticas agregam potencialidade à instituição na garantia da aprendizagem.



Metodologia

Para responder ao problema de pesquisa proposto, o presente estudo avaliou o comportamento de quatro dimensões da pesquisa autoavaliativa institucional do SEAP na rede pública estadual do Rio Grande do Sul sobre o desempenho escolar da Prova Brasil, expresso pelos testes de proficiência em língua portuguesa e matemática, para o 5º ano e para o 9º ano do ensino fundamental. As bases de dados utilizadas no estudo foram a do SEAP e do SAEB/Prova Brasil do ano de 2013¹. Destaca-se também, que a unidade de análise é a escola. A variável dependente do modelo é o desempenho médio das escolas da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul nos testes de proficiência da Prova Brasil de 2013 para o 5º ano e 9º ano, enquanto que as variáveis explicativas foram às escalas de pontuação da escola nas dimensões do SEAP. As dimensões analisadas foram: 1) Gestão Institucional; 2) Espaço Físico da Escola; 3) Organização e Ambiente de trabalho; 4) Práticas Pedagógicas e de Avaliação.

Amostra

A organização do banco de dados se deu por meio da junção das informações das escolas que compõe o SEAP 2013 e da Prova Brasil/SAEB 2013. A amostra é formada a partir da identificação e correspondência das escolas da rede pública estadual do Rio Grande do Sul que realizaram as duas avaliações em 2013. Segundo o Censo Escolar de 2013, havia cerca 2.608 escolas da Rede Pública Estadual no Rio Grande do Sul. Deste total, 2.532 escolas preencheram a pesquisa do SEAP. No mesmo ano, 1.242 escolas da rede estadual gaúcha fizeram a prova Brasil no 5º ano e 1.271 escolas no 9º ano. Como a combinação de bases do SEAP e SAEB/Prova Brasil 2013 variou conforme a existência das séries (5 ou 9º anos) e conseqüentemente de informações da Prova Brasil para a escola, a amostra é diferente para cada dimensão do SEAP e para cada série analisada da Prova Brasil. A seguir a consolidação da amostra e a amostra final são apresentadas.

| Bases de Dados das Escolas da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul | |
|---|---------------|
| Censo escolar 2013 (escolas ativas) | 2.608 escolas |
| Prova Brasil 2013 - 5º ano (língua portuguesa e matemática) | 1.242 escolas |
| Prova Brasil 2013 - 9º ano (língua portuguesa e matemática) | 1.271 escolas |
| SEAP 2013 (escolas que preencheram a avaliação) | 2.532 escolas |
| Amostra Final - 5º ano (língua portuguesa e matemática) | |
| Dimensão - Gestão Institucional | 1.154 escolas |



| | |
|--|---------------|
| Dimensão - Espaço Físico da Instituição | 979 escolas |
| Dimensão - Organização e Ambiente de trabalho | 1.071 escolas |
| Dimensão - Práticas pedagógicas e de avaliação | 1.113 escolas |
| Amostra Final - 9º ano (língua portuguesa e matemática) | |
| Dimensão - Gestão Institucional | 1.176 escolas |
| Dimensão - Espaço Físico da Instituição | 1.005 escolas |
| Dimensão - Organização e Ambiente de trabalho | 1.097 escolas |
| Dimensão - Práticas pedagógicas e de avaliação | 1.169 escolas |

Quadro 1: Consolidação das amostras e amostras finais da pesquisa

Fonte: elaboração própria

Bancos de Dados e Variáveis

Em relação ao SEAP, para as quatro dimensões há um conjunto de 32 indicadores pesquisados. Destaca-se que para cada um dos indicadores, os descritores são apresentados conforme uma gradação de 1 a 5, indicando vários cenários: da situação crítica (1), a situação precária (2), a situação boa (3), situação muito boa (4) até a situação ideal (5)².

Para a construção da variável independente somou-se a pontuação das escolas nos indicadores de cada dimensão. Assim para a dimensão 1, Gestão Institucional, que possui 6 indicadores, a soma da pontuação variou de 1 a 30. Após o somatório dos 6 indicadores correspondente a respostas por escola, este valor foi dividido por 6. Como o valor é contínuo e, portanto, não é inteiro, realizou-se uma transformação dos valores.

Nesse sentido, os valores no intervalo de 1 até 1,99 foram classificados com o valor 1 (situação crítica), os valores de 2 a 2,99 foram classificados como valor 2 (situação precária), os valores de 3 a 3,99 foram classificados como valor 3 (situação boa), os valores 4 a 4,99 foram classificados como valores 4 (situação muito boa), e valores igual a 5 foram classificados como valor 5 (situação ideal).

| Variáveis (dimensões) | Número de indicadores | Valores mínimos e máximos | Valor final |
|------------------------------|-----------------------|---------------------------|-------------|
| Gestão Institucional | 6 | 1 a 30 | 1 a 5 |
| Espaço Físico da Instituição | 13 | 1 a 65 | 1 a 5 |



| | | | |
|-------------------------------------|----|--------|-------|
| Organização e Ambiente de Trabalho | 7 | 1 a 35 | 1 a 5 |
| Práticas Pedagógicas e de Avaliação | 17 | 1 a 85 | 1 a 5 |

Quadro 3: Variáveis Independentes

Fonte: elaboração própria

Ressalta-se também que originalmente, a pesquisa possuía 6 dimensões. Contudo, duas dimensões (“Condições de acesso, permanência e sucesso na escola” que continha 4 indicadores e a dimensão “Formação dos profissionais da educação”, que possuía 3 indicadores), não foram utilizadas no estudo. Isso porque ao realizar o teste de fidedignidade das escalas, constatou-se que estas duas escalas possuíam um valor do *Alpha de Cronbach*³ inferior a 0,60.

Já a variável dependente diz respeito ao desempenho médio das escolas nos testes de proficiência da Prova Brasil do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Prova Brasil/SAEB) de 2013. Cabe destacar que o desempenho dos estudantes que prestaram a Prova Brasil do SAEB é medido pelas suas proficiências nos testes de matemática e língua portuguesa para o 5º e para o 9º anos. As medidas do desempenho dos estudantes no SAEB são demonstradas por uma escala para cada componente curricular. Quanto mais alto se colocar o aluno nos pontos da escala, maior será a representação do seu rendimento nos testes. As escalas de desempenho do SAEB vão de 0 a 500. A seguir é explicada a técnica estatística da ANOVA e bem como os resultados das análises feitas nesta pesquisa.

c. Análise de Variância (ANOVA)

Esta técnica é utilizada para comparar médias entre três ou mais grupos. A lógica que está por trás é realizar uma inferência sobre as diferenças de médias dos grupos (fatores), e realizando uma comparação das diferentes estimativas de variância que estão associadas a estas observações. A técnica costuma ser bastante utilizada quando os pesquisadores têm interesse em determinar se a variável dependente quantitativa (no exemplo, desempenho escolar) apresenta alguma relação de associação com um fator específico (variável categórica, no nosso caso as dimensões do SEAP)

Através da técnica ANOVA, testou-se a associação dos fatores (5 categorias de situação) sobre a variável dependente, que é composta pelas notas médias das escolas em português e matemática para o 5º ano e para o 9º ano para os diferentes grupos de escolas da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul no que diz respeito a sua



autoavaliação sobre quatro grandes temas: Gestão Institucional, Espaço Físico da Escola, Organização e Ambiente de trabalho e Práticas Pedagógicas e de Avaliação.

Ao realizar o teste sobre a diferença de médias de desempenho nos grupos de escolas que foram identificadas a partir de 5 fatores de respostas quanto às 4 dimensões referidas acima, busca-se responder se há diferenças (estatisticamente significativas) na nota média em cada um dos grupos. Havendo diferença de médias, podemos inferir que há correlação do desempenho dos alunos com a percepção dos gestores das escolas quanto às dimensões relacionadas às suas instituições. O Teste de Tukey também foi realizado para a comparação múltipla de médias entre as categorias. Ou seja, identificou-se entre quais categorias, comparadas uma a uma, que existe diferença estatisticamente significativa.

Resultados

Gestão Institucional

A dimensão Gestão Institucional corresponde a aspectos da gestão escolar como existência de planejamento e monitoramento de ações na gestão, socialização de informações para a comunidade escolar, atuação efetiva do conselho escolar, cooperação e atuação de rede de apoio e procedimentos para mediação de conflitos no ambiente escolar, conforme o quadro 2. A tabela abaixo mostra os resultados por da proficiência em português e matemática em cada situação da referida dimensão.

| Dimensão / Nota | Dimensão - Gestão Institucional | | | | | | | |
|---------------------------|---------------------------------|----------|--------------------------|----------|-------------------------|--------|-------------------------|----------|
| | Port. 5 ^o ano | | Port. 9 ^o ano | | Mat. 5 ^o ano | | Mat. 9 ^o ano | |
| Critérios do SEAP | N | Média | N | Média | N | Média | N | Média |
| 1 = situação crítica | 2 | 195,86 | 1 | 232,06 | 2 | 208,5 | 1 | 246,27 |
| 2 = situação precária | 68 | 199,3434 | 66 | 247,3041 | 68 | 214,47 | 66 | 250,4864 |
| 3 = situação boa | 479 | 205,0482 | 476 | 248,7866 | 479 | 221,26 | 476 | 254,1063 |
| 4 = situação muito boa | 564 | 207,7946 | 584 | 250,3365 | 564 | 224,36 | 584 | 256,478 |
| 5 = situação ideal | 41 | 207,0398 | 49 | 251,8251 | 41 | 224,15 | 49 | 257,2222 |
| TOTAL | 1154 | 206,1092 | 1176 | 249,5855 | 1154 | 222,45 | 1176 | 255,2041 |
| Significância Estatística | 0,03 (**) | | 0,344 | | 0,000 (***) | | 0,075 | |

*Tabela 1: Gestão escolar – SEAP 2013 e Prova Brasil 2013
Fonte: elaboração própria. *** 1% de significância ** 5% de significância*

A partir da tabela acima pode-se constatar que para o 5^o e 9 anos, a medida que a situação de satisfação com a Gestão Institucional das escolas aumenta, a proficiência



média das escolas também aumenta para português e para matemática. A exceção está em língua portuguesa para o 5 e 9º anos, na situação ideal (item 5), em que os alunos apresentam um desempenho médio inferior em comparação a situação das escolas muito boas (item 4), mas esta diferença não é estatisticamente significativa.

Quanto a diferenças de médias, para os fatores ou grupos (autoavaliação da situação das escolas na dimensão de gestão escolar), constata-se que há diferenças estatisticamente significativas (nível de significância de 3% e 1%) na Gestão Institucional para os 5º anos nas notas médias das escolas em português e matemática. Já para os 9º anos, a diferença não se mostrou significativa.

Ao se realizar o teste de Tukey⁴, para a 5º ano para a proficiência em língua portuguesa, percebe-se que a diferença das médias de proficiência é estatisticamente significativa do nível 2 (situação precária) para o nível 4 (situação muito boa). Em outros termos, a média da proficiência em português é 8,45 pontos superior no nível 4 em comparação ao nível 2. O mesmo acontece para matemática no 5º ano. Há uma diferença estatisticamente significativa para os dois grupos. Esta diferença é 9,89 pontos superior na proficiência média de matemática para o grupo das escolas no nível 4 (situação muito boa) em comparação as escolas do nível 2 (situação precária) no 5º ano.

Assim, com base nestes resultados, pode-se inferir que apenas para a escolas com a situação muito boa na sua gestão institucional (item 4) e no 5º ano, o desempenho dos alunos condiz com autoavaliação feita pelas escolas, isto é, os melhores desempenhos estão nas escolas melhores avaliadas.

Espaço Físico da Instituição

A tabela a seguir mostra os resultados por critério do SEAP e série (5º e 9º anos) e proficiência em português e matemática a partir a dimensão do espaço físico.

| Dimensão / Nota | Dimensão - Espaço Físico da Instituição | | | | | | | |
|-------------------------------|---|----------|--------------|----------|-------------|---------|-------------|----------|
| | Port. 5º ano | | Port. 9º ano | | Mat. 5º ano | | Mat. 9º ano | |
| Critérios do SEAP | N | Média | N | Média | N | Média | N | Média |
| 1 = situação crítica | 39 | 201,6205 | 41 | 247,5034 | 39 | 220,00 | 41 | 252,2802 |
| 2 = situação precária | 528 | 205,9154 | 536 | 249,4411 | 528 | 221,900 | 536 | 255,1080 |
| 3 = situação boa | 371 | 208,5528 | 388 | 250,2568 | 371 | 225,230 | 388 | 256,4934 |
| 4 = situação muito boa | 41 | 202,2701 | 40 | 249,7828 | 41 | 221,340 | 40 | 253,4780 |



| | | | | | | | | | |
|---------------------------|-------------------|-----------------|--------------|-----------------|--------------|---------------|--------------|-----------------|---|
| 5 = situação ideal | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| TOTAL | 979 | 206,5911 | 1005 | 249,6906 | 979 | 223,06 | 1005 | 255,4626 | |
| Significância | 0,023 (**) | | 0,797 | | 0,053 | | 0,451 | | |
| Estatística | | | | | | | | | |

*Tabela 2: Espaço Físico da Instituição – SEAP 2013 e Prova Brasil 2013
Fonte: elaboração própria. *** 1% de significância ** 5% de significância*

A tabela acima mostra que a situação de satisfação com a infraestrutura escolar aumenta juntamente com a proficiência média das escolas. A exceção está na situação muito boa (item 4), em que as notas médias dos alunos das escolas apresentam um desempenho médio inferior em comparação a situação das escolas boas (item 3), em todos os anos e disciplinas pesquisadas. Segundo o critério adotado para classificação das escolas na dimensão, não foram encontradas escolas na dimensão de infraestrutura no nível ideal (item 5). Em relação a diferenças de médias, para as diferentes situações na dimensão de espaço físico das escolas, constata-se que há diferenças estatisticamente significativas (nível de significância de 5%) na dimensão somente para o 5º ano nas notas médias das escolas em português.

Organização e Ambiente do Trabalho

A tabela abaixo apresenta os resultados por critério do SEAP e série (5 e 9 anos) e proficiência em português e matemática a partir da dimensão de Organização e Ambiente de Trabalho.

| Dimensão / Nota | Dimensão - Organização e Ambiente de Trabalho | | | | | | | |
|---------------------------|---|-----------------|--------------|-----------------|-------------|---------------|-------------|-----------------|
| | Port. 5º ano | | Port. 9º ano | | Mat. 5º ano | | Mat. 9º ano | |
| Critérios do SEAP | N | Média | N | Média | N | Média | N | Média |
| 1 = situação crítica | 6 | 195,4817 | 5 | 237,008 | 6 | 208,5 | 5 | 240,608 |
| 2 = situação precária | 299 | 205,0105 | 315 | 248,2556 | 299 | 220,21 | 315 | 252,8251 |
| 3 = situação boa | 662 | 206,6086 | 669 | 249,4367 | 662 | 222,95 | 669 | 255,5912 |
| 4 = situação muito boa | 104 | 209,4354 | 108 | 254,2821 | 104 | 228,59 | 108 | 261,0636 |
| 5 = situação ideal | - | - | - | - | - | - | - | - |
| TOTAL | 1071 | 206,3746 | 1097 | 249,5179 | 1071 | 222,65 | 1097 | 255,2674 |
| Significância Estatística | | 0,089 | | 0,012 (**) | | 0,000 (***) | | 0,001 (***) |

*Tabela 3: Organização e Ambiente do Trabalho – SEAP 2013 e Prova Brasil 2013
Fonte: elaboração própria. *** 1% de significância ** 5% de significância*



Verifica-se que a medida que a situação de satisfação com a organização e ambiente do trabalho aumenta, a proficiência média das escolas também aumenta para português e matemática e em todas as séries (5 e 9º anos). Não foram encontradas escolas com uma situação ideal para esta dimensão.

As diferenças de médias por fatores se mostram estatisticamente significativas para o 9º ano em português e matemática e para o 5º ano em matemática.

Ao se realizar o teste de Tukey, para a 9º ano para a proficiência em língua portuguesa, percebe-se que a diferença das médias de proficiência é estatisticamente significativa do nível 2 (situação precária) para o nível 4 (situação muito boa).

Constata-se também que o mesmo fenômeno acontece para matemática no 5º ano e no 9º ano. Há uma diferença estatisticamente significativa para os dois grupos. Adicionalmente, há diferença estatisticamente significativa do nível 4 (situação muito boa) em comparação ao nível 3 (situação boa). Para o 5º ano, as notas médias em matemáticas são diferentes do nível 4 (situação muito boa) em comparação ao nível 3 (situação boa) e nível 2 (situação precária). Quanto ao 9º ano, nas provas de matemática, este padrão também se repete. Para o 9º ano, as notas médias em matemáticas são diferentes no nível 4 e superiores em comparação ao nível 3 (5,47 pontos) e nível 2 (8,24 pontos).

Práticas Pedagógicas e de Avaliação

A tabela a seguir relaciona desempenho escolar e a dimensão das Práticas Pedagógicas e de Avaliação.

| Dimensão / Nota | Dimensão -Práticas pedagógicas e de avaliação | | | | | | | |
|------------------------|---|----------|--------------|----------|-------------|--------|-------------|----------|
| | Port. 5º ano | | Port. 9º ano | | Mat. 5º ano | | Mat. 9º ano | |
| Critérios do SEAP | N | Média | N | Média | N | Média | N | Média |
| 1 = situação crítica | 7 | 199,5057 | 8 | 237,1988 | 7 | 213,86 | 8 | 240,9213 |
| 2 = situação precária | 177 | 202,7962 | 165 | 248,1686 | 177 | 218,15 | 165 | 254,0112 |
| 3 = situação boa | 618 | 205,8906 | 674 | 248,5902 | 618 | 222,15 | 674 | 254,4514 |
| 4 = situação muito boa | 309 | 208,6917 | 321 | 252,6207 | 309 | 226,11 | 321 | 258,0726 |
| 5 = situação ideal | 2 | 193,535 | 1 | 246,81 | 2 | 208 | 1 | 255,69 |
| TOTAL | 1113 | 206,1138 | 1169 | 249,558 | 1113 | 222,54 | 1169 | 255,2921 |



| | | | | |
|---------------------------|-----------|-------------|-------------|------------|
| Significância Estatística | 0,01 (**) | 0,005 (***) | 0,000 (***) | 0,015 (**) |
|---------------------------|-----------|-------------|-------------|------------|

*Tabela 4: Práticas pedagógicas e de avaliação – SEAP 2013 e Prova Brasil 2013
Fonte: elaboração própria. *** 1% de significância ** 5% de significância*

A partir de da tabela acima, pode-se constatar que a medida que a situação de satisfação com as práticas pedagógicas e de avaliação aumenta, a proficiência média das escolas também aumenta para português e para matemática e para todas as séries (5º e 9 anos). A exceção está no nível 5 (situação ideal), em que a nota média é inferior as escolas que estão no nível 4 (situação muito boa).

Quanto a diferenças de médias, para os fatores ou grupos (autoavaliação da situação das escolas na dimensão de práticas pedagógicas e avaliação), constata-se que há diferenças estatisticamente significativas (nível de significância de 1% e de 5%, dependendo o caso) para todos os anos pesquisados (5º ano e 9º ano) e para a duas disciplinas (português e matemática).

Ao se realizar o teste de Tukey, para a 5º ano para a proficiência em língua portuguesa, percebe-se que a diferença das médias de proficiência é estatisticamente significativa do nível 2 (situação precária) para o nível 4 (situação muito boa). Em outros termos, a média da proficiência em português é 5,90 pontos superior no nível 4 em comparação ao nível 2. O mesmo acontece para matemática no 5º ano. Há uma diferença estatisticamente significativa para os dois grupos. Esta diferença é de 7,96 pontos superior na proficiência média de matemática para o grupo das escolas no nível 4 (situação muito boa) em comparação as escolas do nível 2 (situação precária) no 5º ano. E adicionalmente, há diferença estatisticamente significativa do nível 4 (situação muito boa) em comparação ao nível 3 (situação boa). Esta diferença é de 3,60 pontos a mais para o nível 4 comparativamente.

No 9º ano, o teste Tukey também apresentou diferenças significativas entre os grupos. Para português a diferença das médias de proficiência é estatisticamente significativa do nível 3 (situação boa) para o nível 4 (situação muito boa). Em outros termos, a média da proficiência em português é 4,03 pontos superior no nível 4 em comparação ao nível 3. O mesmo ocorre para matemática.

De acordo com os resultados, contata-se que para a dimensão Práticas Pedagógicas e de Avaliação, há diferenças estatisticamente significativas no desempenho médio das



escolas conforme as diferentes situações de autoavaliação para todos os anos pesquisados e disciplinas. Estes resultados, como era de se esperar, parecem indicar a necessidade de se aprofundar no entendimento da relação entre desempenho escolar e práticas pedagógicas utilizadas no ambiente escolar, uma vez que quanto maior o grau de satisfação em relação a estes instrumentos e ações por parte das instituições escolares, melhor também é a proficiência média dos alunos.

Discussão dos resultados e considerações finais

Pudemos evidenciar que as notas dos alunos coincidem com as percepções dos sujeitos da escola, isto é, as comunidades escolares percebem o bom desempenho de seus alunos associado a dimensões presentes na autoavaliação, o que nos leva a inferir uma correspondência entre os aspectos objetivos relacionados com a instituição escola e o desempenho dos alunos. Contudo, essa correspondência nem sempre se manifestou em cada uma das 4 dimensões do SEAP analisadas nos 2 tipos de disciplinas analisadas por nós (Português e Matemática) e nem para as duas séries analisadas (5º e 9º ano).

Especificamente, ao retomarmos os resultados observamos que todas as dimensões refletem desempenhos na mesma direção, ainda que apenas para alguns anos ou disciplinas. No caso a primeira dimensão analisada, a gestão institucional, essa tem um reflexo nas notas dos alunos em ambas as disciplinas, mas apenas para o 5º ano. Já no caso da segunda dimensão, referente a autoavaliação do espaço físico, só apresentou relação com o desempenho em português e no quinto ano apenas. Uma hipótese que se coloca é a expectativa das comunidades escolares que ao se autoavaliarem de forma ruim, poderiam solicitar melhorias na sua infraestrutura, uma vez que especificamente a esta dimensão, contou-se com recursos do Banco Mundial para o seu financiamento de 2012 a 2019. Além disso, há um indicador de resultado específico a esta dimensão de espaço físico que o Governo mensurou para o acompanhamento contratual do financiamento do Banco Mundial ao Governo do Estado do Rio Grande do Sul⁵.

A terceira dimensão, denominada organização e ambiente de trabalho, apresentou relação oposta em comparação com a segunda dimensão. As notas em português no quinto ano não encontramos associação estatisticamente significativa, em todas as demais encontramos. Ou seja, a organização da escola é um fator que se apresentou mais relevante para as notas, em comparação com o espaço físico.



Finalmente, e talvez o achado mais relevante, observamos que a dimensão pedagógica tem reflexo estatisticamente significativo para o desempenho dos estudantes em todas as séries e disciplinas pesquisadas. Este último aspecto nos faz pensar sobre a importância de boas práticas pedagógicas e de avaliação na capacidade dos estudantes responderem questões específicas nas provas de larga escala como a Prova Brasil. Lembrando que estas práticas, envolvem um conjunto de 17 indicadores e referem-se da existência do Projeto Político-Pedagógico (PPP) ao plano de apoio aos alunos com defasagem de aprendizagem. Com relação a estes aspectos os autores justificam que ambientes onde o aprendizado é previamente planejado, discutido com a comunidade escolar, traduzindo-se num PPP condizente com a realidade dos alunos a aprendizagem encontra um terreno fértil para se concretizar de forma efetiva (Veiga, 2012, Gandin, 2013).

As críticas feitas a provas de larga escala como a Prova Brasil (Almeida Et. Al, 2013, Sampaio, Oliveira, 2015) podem ser consideradas como uma limitação de nosso estudo, mas é um dos raros instrumentos que podemos usar que utiliza uma amostra altamente representativa, o que faz com que nosso estudo tenha grande validade externa (capacidade de generalização).

Uma outra limitação de nosso estudo é que ele se caracteriza como um estudo estatístico correlacional, isto é, ele não permite que falemos em causalidade, por se utilizar de uma técnica estatística bivariada (cruzamento entre duas variáveis). Ou seja, o estudo se caracterizou como uma análise exploratória inicial. Assim sendo todas as constatações e conclusões dizem respeito as associações estatísticas entre o desempenho dos estudantes na Prova Brasil de 2013 dentro de cada uma das categorias de avaliação das 4 dimensões do SAEP 2013. Além disso, não podemos ignorar que boa parte do desempenho dos alunos é associado, conforme a literatura, ao *background* familiar e aos fatores culturais, ou seja, pode existir escolas excelentes nos seus fatores internos, que apresentam alunos com um desempenho médio razoável na Prova Brasil, em função dos aspectos socioeconômicos. Daí a dificuldade de associar a qualidade da escola ao desempenho em provas.

Por fim é importante salientar as contribuições de nosso estudo. Um aspecto relevante do estudo é que foi possível relacionar a autoavaliação da escola (fatores intraescolares) com o desempenho escolar, em uma perspectiva para além dos questionários individuais contextuais da Prova Brasil. Isto é, ao invés de correlacionar com as



perguntas individuais referentes aos questionários da Prova Brasil que ignoram os aspectos coletivos das comunidades escolares, o SEAP apresenta uma nova perspectiva sobre a atuação da escola, referente a percepção mais ampla da comunidade escolar sobre as diferentes práticas de gestão institucional, de gestão da infraestrutura, de organização do ambiente de trabalho e da dimensão pedagógica.

Notas

¹ A escolha do ano de 2013 se deveu a fato de que naquele ano tínhamos um questionário mais detalhado da avaliação do SEAP.

² Segundo o Governo do Estado do Rio Grande do Sul (2014), os descritores dos indicadores com seus diferentes gradações são indicados como segue: Situação crítica (1) de sua existência objetiva, existindo apenas aspectos negativos, indicando a necessidade de intervenções e mudanças estruturais para superação desta condição; Situação precária (2) de sua existência objetiva, com os aspectos negativos sendo predominantes, indicando a necessidade de medidas imediatas para superação desta condição; Situação boa (3) de sua existência objetiva, mostrando que aquele indicador apresenta um potencial de mudanças para que se aproxime da condição desejada; Situação muito boa (4) da sua existência objetiva, mostrando que aquele indicador necessita pequena mudança, mas, caso não ocorra esta mudança, isso não interfere em seu “estado da arte”; Situação ideal (5) de sua existência objetiva, mostrando o indicador em estado de excelência e que, portanto, já se encontra na condição desejada.

³ O Alpha de Cronbach é um coeficiente estatístico que quantifica a confiabilidade de uma escala. O valor mínimo para se considerar uma escala confiável é 0,60 (Ramos, 2014).

⁴ Os resultados completos do teste Tukey serão omitidos no artigo.

⁵ Mais informações sobre o financiamento do PROREDES BIRD: disponível em <<https://planejamento.rs.gov.br/proredes-bird>>. Acesso em 31 de março de 2019.

Referências bibliográficas

Almeida, L. C., Dalben, A., & Freitas, L. C. D. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153- 1174, out.-dez. 2013.

Alves, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. O efeito das escolas no aprendizado dos alunos: um estudo com dados longitudinais no Ensino Fundamental. *Educação e Pesquisa*, v. 34, n. 3, p. 527-544, 2008.



- Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório Nacional Saeb 2013. Brasília: INEP, 2016. 266 páginas.
- INEP, 2018 Aprimoramentos no Sistema de Avaliação da Educação Básica ampliarão a produção de evidências educacionais. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/1486793. Acesso em: 10 de julho de 2018
- Gandin, Danilo. Soluções de Planejamento para uma prática estratégica e participativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- Laros, Jacob A.; Marciano, João Luiz Pereira. Índices educacionais associados à proficiência em língua portuguesa: um estudo multinível. Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment, v. 7, n. 3, p. 371-389, 2008.
- Matos, D. A. S.; Rodrigues, E. C. Indicadores educacionais e contexto escolar: uma análise das metas do Ideb. Estudos em Avaliação Educacional, v. 27, n. 66, set./dez., 2016.
- Murillo, F. Javier; Garrido, Cynthia. Factores de eficacia escolar en la República Dominicana. Innovación educativa (México, DF), v. 16, n. 72, p. 113-132, 2016.
- Rio Grande Do Sul. Secretaria de Estado da Educação. Decreto nº 48.744, de 28 de Dezembro de 2011. Institui o Sistema Estadual de Avaliação Participativa do Estado do Rio Grande do Sul – SEAP/RS, e dá outras providências. Porto Alegre, 2011.
- Rio grande do sul. secretaria de Estado da Educação. Sistema Estadual de Avaliação Participativa. Caderno nº 2: roteiro para avaliação institucional coletiva da escola. -- Porto Alegre, 2012.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J.; Smith, A. Frequência, comportamento e desempenho dos alunos. In: Brooke, N.; Soares, J. F. Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- Sammons, Pamela. School effectiveness and equity: Making connections. Reading: CfBT, 2007.
- Sampaio, Gabriela Thomazinho Clementino; Oliveira, Romualdo Luiz Portela. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 31, n. 3, p. 511-530, 2015.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.
- Veiga, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. Retratos da Escola, v. 3, n. 4, 2012.



El Programa de Movilidad Académica: competencias y experiencias de los estudiantes de un Centro Universitario de la Universidad de Guadalajara

Amada Lydia Rodríguez Téllez
Blanca Noemí Silva Gutiérrez
Miguel Antonio Ruiz de Alba

Resumen

La presente ponencia sintetiza los resultados de una investigación terminada cuyo objetivo fue analizar las competencias interculturales, motivaciones y las experiencias académicas y no académicas de los estudiantes de licenciatura de un centro universitario de la Universidad de Guadalajara, que participaron en el Programa de Movilidad Académica en 2015. Para conocer el desarrollo de las competencias interculturales se aplicó una encuesta vía electrónica con el Multicultural Personality Questionnaire MPQ, versión breve en español, diseñado por Vander Zee y Van Oudenhoven; estas competencias son: iniciativa social, empatía cultural, apertura mental, estabilidad emocional y flexibilidad. Los resultados muestran un alcance medio en cuanto a su desarrollo. Las experiencias fueron objeto de estudio en la fase cualitativa realizada en 2016, se aplicó la técnica de grupo focal a los estudiantes encuestados el año anterior; en el análisis de los datos se otorgó prioridad a los conceptos emergentes más que a los construidos desde la teoría. En esta ocasión destacamos las experiencias no académicas. En general, el contraste de los resultados cuantitativos y cualitativos, indican los avances obtenidos en cuanto al desarrollo y dominio de las 5 competencias, así como la valoración positiva respecto a las vivencias académicas y no académicas, mismas que se refieren a los procesos de adaptación a otros métodos de enseñanza-aprendizaje, de evaluación, al idioma, estilo de vida, cambios personales y socialización. El intercambio académico cumple con los propósitos institucionales para que estos jóvenes actúen de manera más eficaz en el mundo globalizado, competitivo y multicultural, pero la desigualdad educativa se refleja cuando su cobertura solo alcanza al 0.7% de la población estudiantil.

Palabras clave: movilidad académica, competencias, experiencias.

Introducción

Desde hace muchos años los jóvenes de licenciatura de las universidades públicas han tenido motivaciones y expectativas para realizar estudios en el extranjero, sin embargo,



la oportunidad para hacerlo se presentaba al término de los estudios al obtener una beca para cursar un posgrado.

En el contexto de la globalización, es a partir de la Declaración de Bolonia (1999), y la Cumbre de América Latina y la Unión Europea en Río de Janeiro en el mismo año (Garay S, 2008), citados por Silva, B; Rodríguez, A & Navarrete, N (2016) que se vuelve a pensar en el rol de la educación superior para propiciar el crecimiento económico, para coadyuvar en la consolidación de la democracia y para el impulso de políticas educativas de internacionalización; con estas últimas, para los universitarios se abre la posibilidad de efectuar intercambios o estancias académicas temporales mientras se realiza la carrera.

En la Universidad de Guadalajara, la internacionalización educativa ha sido parte de los objetivos de los Planes de Desarrollo Institucional; para los estudiantes la finalidad es la adquisición de competencias globales e interculturales a través del Programa de Movilidad Académica impulsada por la Coordinación General de Cooperación e Internacionalización (CGCI, 2018). En este sentido, los esfuerzos han propiciado el aumento de jóvenes que participan exitosamente en los intercambios académicos; en el ciclo escolar 2015 A salió el 0.7% de estudiantes del CUCEA y en 2018 aumentó a 1.07% por semestre; sin embargo el logro todavía es insuficiente para alcanzar un porcentaje significativo de estudiantes beneficiados.

El objetivo de este ponencia es analizar las competencias interculturales, motivaciones y experiencias académicas y no académicas de los estudiantes de licenciatura del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas –CUCEA- que participaron en el Programa de Movilidad Académica en 2015. Para ello se presentan los fundamentos teóricos del trabajo, la problemática de investigación, se hace una descripción metodológica para posteriormente presentar los resultados reflexiones.

Fundamentación del problema

A las políticas de internalización y específicamente a los programas de intercambio académico, se les atribuye muchos beneficios como el acceso a conocimientos y al know how (Holm-Nielsen, Thorn, Brunner & Balan:2005), oportunidades y retos para los procesos de enseñanza- aprendizaje, desarrollo de competencias diversificadas, propicia la cultura del diálogo, respeto y sentimientos de igualdad, así como el conocimiento mutuo, actitudes y aptitudes para nuevas formas de convivencia en sociedades multiculturales y multilingües. (Vila, F & González, M, 2014; Van der Zee y



Van Oudenhoven, 2013; UNESCO, 2006; Holm-Nielsen, Thorn, Brunner & Balán, 2005; Knight, J, 2005) citados por Silva, Rodríguez & Navarrete (2016).

Al mismo tiempo se les reconocen limitaciones como la falta de estrategias adecuadas para potencializar la movilización estudiantil nacional e internacional, retos como el desarrollo de planes de desarrollo y planes de estudio adecuados, o alertas sobre las tendencias mercantiles y hegemónicas predominantes (Knigth, J,2005; Holm-Nielsen, Thorn, Brunner & Balán, 2005; Fedorov, A, González-Dluch, J & Jornet, J; 2013), citados por Silva, Rodríguez & Navarrete (2016). Habría que agregar la falta de recursos económicos para apoyar las estancias de los estudiantes. Al respecto, los alumnos del CUCEA han padecido estas limitaciones pero también, los pocos que pueden salir al exterior, han aprovechado la oportunidad.

Como se menciona en los párrafos anteriores, el desarrollo de las competencias interculturales es una ventaja obtenida al incursionar en los programas de movilización académica, sin embargo, para su estudio es importante clarificar el concepto. Si bien no se encuentra una definición única del mismo, la conceptualización de algunos autores mostrará las coincidencias existentes que servirán para este trabajo.

Para Aneas, A (2005) el término alude a calificar a una persona como hábil, eficiente o apta para desarrollar sus tareas y funciones en contextos profesionales multiculturales. Esta capacidad incluye requisitos, actitudes, destrezas y conocimientos que permiten responder adecuadamente a las exigencias de tipo profesional, interpersonal y afectivo en contextos multiculturales. Vasquez, O (2015) se refiere al concepto como “una estrategia conducente a dotar a los sujetos que viven en contextos plurales de conocimientos, habilidades, instrumentos y valores que ayuden a la gestión de la diversidad” (p.42-43), exige contacto con el otro y éste se basa en la comunicación eficaz, no solo el dominio gramatical.

La UNESCO (2006) concibe la interculturalidad como “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (pag. 17), en el ámbito local, regional, nacional e internacional. Por su lado, Carmona, C; Van der Zee, K & Van der Oudenhoven, J. (2013) citados por Silva, Rodríguez & Navarrete (2018), explican los elementos constituyentes de las competencias interculturales y aplican un instrumento que ellos elaboraron para el Modelo de Personalidad Intercultural MPQ, con las cinco consideradas que caracterizan a una conducta intercultural y que son la base para el análisis de esta investigación. Estas son:



“Empatía cultural, que determina el interés en otras personas y la sensibilidad hacia las creencias y sentimientos de los demás; Iniciativa Social que refleja la tendencia a tomar iniciativas de carácter social y crear fácilmente redes sociales; Estabilidad emocional que es la capacidad de manejar el estrés producido por el proceso de adaptación a la nueva cultura; Flexibilidad, que es la competencia de cambiar las formas tradicionales de proceder en su cultura, a los nuevos estándares y procedimientos establecido en la cultura de acogida; y la Apertura Mental que hace referencia a la ausencia de prejuicios hacia otros grupos culturales y a la actitud abierta hacia esos grupos” (Carmona, Van der Zee & Van der Oudenhoven (2013, pag. 197-198)

Como también las experiencias son parte de nuestro estudio, retomamos a Jara (2009), quien las concibe como procesos vitales y complejos, multidimensionales y pluridireccionales (expectativas, sueños, temores, esperanzas, ilusiones, ideas e intuiciones) que marcan la vida de las personas, las condicionan y les exigen hacer y ser a la vez. Son únicas e irrepetibles porque ocurren en contextos socio históricos y temporales. En ellas se manifiestan percepciones, sensaciones, emociones e interpretaciones. Por todo esto es importante rescatarlas y sistematizarlas.

En este sentido, y ante el hecho empírico de la movilidad académica de los estudiantes del CUCEA cada semestre y de los esfuerzos institucionales y familiares realizados para que se lleve a cabo este programa, nos interesaba conocer ¿Cuáles son las competencias interculturales de los estudiantes de licenciatura del CUCEA que realizan una estancia académica en otra universidad ?, ¿Cuáles son las motivaciones que los orientan ?, y ¿Cuáles son sus experiencias académicas y no académicas más significativas?.

Metodología

En el Programa de Movilidad Académica para los alumnos de licenciatura del CUCEA en el ciclo escolar 2015 A, participaron 129 estudiantes, que corresponden al 0.7 de la población estudiantil total en ese periodo. El 65% pertenece al sexo femenino y el 35% al masculino. Predominan los jóvenes de la carrera de Negocios Internacionales con el 41%, Mercadotecnia y Turismo con el 14% respectivamente, y Administración, Administración Financiera y Sistemas de Información, 8.5% cada una. Los demás se ubican en las cinco licenciaturas restantes. Sus edades oscilan entre 20 y 23 años.

Durante el segundo y tercer mes de su estancia, se llevó a cabo la fase cuantitativa del estudio. Se aplicó una encuesta con dos cuestionarios –uno sociodemográfico al que se



agregaron algunas preguntas abiertas y otro el MPQ en su versión resumida en español, que consta de 40 ítems agrupados y distribuidos en los factores correspondientes a las cinco competencias analizadas. El rango de respuestas se organiza de la siguiente manera: 1 “nada aplicable”, 2 “poco aplicable”, 3 “medianamente aplicable”, 4 “Bastante aplicable”, y 5 “totalmente aplicable”. Se solicitó la información vía correo electrónico y únicamente respondieron 56, por lo que la muestra no es estadísticamente representativa. Se analizó con el programa SPSS. (Rodríguez ,A; Silva, B & Ruiz, M; 2018).

En la fase cualitativa se recurrió a la técnica de grupos focales para recuperar las experiencias académicas y no académicas de los alumnos. Se optó por esta técnica para crear un ambiente de diálogo que reviviera las experiencias y la información fluyera con más facilidad que con un cuestionario estandarizado. Se logró la participación de 15 personas organizadas en 4 grupos focales. La información se sistematizó con el programa Atlas ti, se establecieron las categorías de análisis con base en las emisiones de los sujetos y de la teoría. (Rodríguez, A; Silva, B & Ruiz, M; 2018).

Resultados y discusión

El desarrollo de las competencias interculturales se refleja en las narrativas sobre las experiencias y aprendizajes obtenidos durante la estancia académica en el país de destino. Los resultados de la encuesta efectuada durante el segundo y tercer mes de la estadía, discrepan de los resultados obtenidos las entrevistas realizadas a su regreso. Los primeros muestran las dificultades mientras que los otros revelan la superación de las mismas. Por el contrario, las emisiones acerca de las motivaciones originales son las mismas en los instrumentos administrados.

Las motivaciones para inscribirse en el Programa de Movilidad Académica

En el cuestionario aplicado junto al MPQ, respecto a las motivaciones para llevar a cabo intercambios académicos, el 91% manifestó explícita y deliberadamente su interés por conocer otras culturas. No obstante, a su regreso lo que mas valoraron todos los entrevistados, fue el desarrollo personal obtenido como producto de las múltiples experiencias. Cabe mencionar que en dicho cuestionario, únicamente el 34% consideró este punto como una motivación para inscribirse en el programa, sin embargo, al enfrentarse a una cotidianidad diferente a la acostumbrada, las motivaciones que orientaron la movilidad académica, se transforman, pues como afirman Elizalde, Martí



& Martínez (2006) estas van cambiando debido a que el medio en el que se desenvuelve el sujeto juega un papel importante.

“Yo de hecho, al principio lo de la unidad familiar si me pegó muchísimo... si hubo un momento y dices... no espera, no puedo ir con mi mama o con mi amiga... entonces era agarrar fuerza y decir, bueno, tengo que salir de esto, voy a regresar, pero pues vine aquí porque es una meta, pues a darle no, no dejarte vencer por la depresión o lo que sea, si estás ahí pues adelante”. (Susana, Universidad Pontificia de Medellín, Colombia).

Es importante destacar que aunado a las motivaciones también se encuentran las condiciones objetivas (financiamiento para el viaje, vivienda alimentación, transporte y otros gastos personales) y subjetivas (estabilidad emocional, interés y disposición) que les permiten incursionar en este proceso.

Los resultados del Multicultural Personality Questionnaire –MPQ

Los resultados en la aplicación del cuestionario MPQ durante el segundo y tercer mes de estadía en el extranjero, muestran que el sexo de los estudiantes no se relaciona con el dominio de las competencias; lo que si revela el estudio son las diferencias entre cada una de ellas.

En cuanto a la Empatía cultural, la media obtenida es de 2.95; el 80.4% de los estudiantes encuestados alcanza el rango número 3, “medianamente aplicable”, 12.5% “poco aplicable” y 7.1% “bastante aplicable”.

La Iniciativa social con una media de 2.96. El 89.3% se ubica en el rango intermedio y 7.1% “bastante aplicable”.

Mente abierta, la media es de 2.98; el 73.2% de los sujetos se agrupa en el rango “medianamente aplicable”, 14.3% “poco aplicable” y 12.5% “bastante aplicable”.

Estabilidad emocional, obtuvo una media de 2.13. 80.4% se coloca en el rango de “poco aplicable”, 3.6% en “nada aplicable” y 16.1% en “medianamente aplicable”

Flexibilidad cuenta con una media de 1.80. En términos de porcentajes, el 66.1% ocupa el rango de “poco aplicable”, 26.8% “nada aplicable” y 7.1% “medianamente aplicable”.

De los datos anteriores se puede observar que Mente Abierta es la competencia que obtiene mayor puntuación, incluye elementos como decir lo que se piensa, buscar nuevas formas de conseguir objetivos, poner a prueba diversos enfoques, involucrarse



en otras culturas, buscar contactar personas con diferentes orígenes, tener una amplia gama de intereses, apertura a nuevas ideas e imaginar soluciones para los problemas. Les siguen Empatía e Iniciativa social, lo que indica la disposición para adaptarse a un contexto diferente al momento de realizar el intercambio académico. La Estabilidad Emocional y la Flexibilidad reflejan que todavía existen dificultades para adaptarse y proceder en el nuevo entorno de aprendizaje. (Silva, Rodríguez & Navarrete, 2016; Rodríguez, Silva & Ruiz, 2018).

Análisis cualitativo del resultado de las entrevistas a grupos focales

El análisis de las entrevistas permitió constatar que los estudiantes progresivamente fueron desarrollando las competencias interculturales mencionadas en el apartado anterior y otros aspectos que no estaban contemplados en el análisis cuantitativo.

I. Las experiencias académicas

El proceso de adaptación ocurre en todos los ámbitos y frecuentemente implica un choque cultural del cual los sujetos toman conciencia, los impacta y le hacen frente. En el ámbito académico inicia con el idioma, ya sea extranjero o español, con más dificultad el primero, aunque lo hayan estudiado en México, porque se encuentran con el lenguaje académico no solo el coloquial, sin embargo, se van familiarizando con éste así como con las expresiones idiomáticas locales, los acentos y los ritmos, hasta lograr un mayor dominio o perfeccionamiento de la competencia lingüística. “Te adaptas a un nuevo idioma, a una nueva cultura y pues es ese choque” (Daniel, Estudiante de Administración Financiera, Universidad de San Diego); Yo tenía un nivel intermedio básico de francés pero cuando llegas... bueno no es lo mismo a lo que aprendes durante la escuela. Bueno, es parte de la experiencia este choque cultural” (Diego, Estudiante de Economía, Universidad de Toulouse, Francia).

Igualmente se van adecuando a los procesos de enseñanza aprendizaje, las exigencias y formas de evaluación que en general son diferentes a las del CUCEA.

Al inicio se encararon al choque cultural, en unos casos más pronunciado que en otros, pero estaban con la disposición de resolver las inconveniencias o a no involucrarse, por ejemplo ante la falta de respeto al profesorado o ante la apatía o desinterés por aprender.

“ Me tocó clase... y todos estaban con el celular en la mano, platicando, llamando por teléfono, estamos en una clase y la muchacha platicando, si te veo a las 10, ajá y nos



vamos por alcohol, y el maestro dando clase, les decía por favor cállense y ella así de no, no me voy a callar y seguía hablando...eso fue lo que me impactó de las clases, no pensé que fueran así".(Aimee, Estudiante de Administración, Universidad de Santiago de Chile).

Si bien este fue un caso excepcional, en el resto de las universidades la diferencia de los sistemas educativos los impactaron, implicaron desafíos, retos, pero se adaptaron y salieron adelante, lo que muestra la estabilidad emocional requerida como competencia intercultural para manejar el estrés y adaptarse a nuevos entornos. Al respecto Paola menciona que "el estudiar de la forma que ellos sabían estudiar, eso fue un choque entre mi educación universitaria y la que yo recibí allá...no fue una adaptación al 100%..." (Estudiante de Negocios Internacionales, Universidad de Toulusse, Francia).

En Europa llegar a clases con 150 o hasta 180 estudiantes en un auditorio con un profesor que hablaba dos horas y ellos apuntando, y luego reunirse con grupos de 20 a 25 personas para aplicar la teoría vista en clase, fue una experiencia que los condujo a modificar sus formas de estudio; "Mis maestros...ellos daban la clase y si entendiste, bien y si no, ..." (Marisa, estudiante de Negocios Internacionales, estudiante de la Universidad de Toulousse, Francia). Asimismo, con la estrategia de aprendizaje basado en casos, que generalmente se aplicaba en los grupos pequeños, aprendieron a aterrizar la teoría a la realidad para resolver problemas concretos.

En Latinoamérica y San Diego, California, los cambios no fueron tan drásticos y difíciles de manejar, sin embargo, también hubo que acoplarse a las nuevas circunstancias.

El sistema de evaluación es otro aspecto que los confronta. En los países al que fueron las formas de evaluar eran diferentes, en Europa les parecieron hasta confusas por lo que les costó adecuarse. Por ejemplo, o no hay exámenes parciales solo finales o si hay, la forma en que sacan los promedios no les quedó clara.

Además, los profesores son más exigentes y la relación con los alumnos es distante; difícilmente obtienen la máxima calificación, "los maestros son muy difíciles calificando, tu calificación siempre es muy baja aunque lo hagas muy bien, allá es sobre 20 y pasas con 10, si sacabas 13 era muy bueno..." (Fabiola, Universidad de Fachhochschule Krems, Austria). En España, en un grupo de 180 estudiantes, "el maestro reprobó como a 120 y como cuarenta pasamos...al final, el día del examen me dice, sabes que fuiste el mejor de clase y era el único extranjero de esa clase". (Emmanuel, estudiante de Administración de Empresas, Universidad de Vigo, España)



En Colombia, Chile, Perú, y San Diego existe mas similitud con el CUCEA, se estilan más las exposiciones por parte de los estudiantes, pero aunque pueden hacer uso del power point, deben mostrar dominio del tema y presentar argumentos sólidos. Otra forma de evaluar es a través de las discusiones en clase.

“...allá los hacen leer mucho y a mi me sorprendió porque les daban las hojas y les decían, va a haber control de lectura, y no era de hacer un resumen y entregarlo, se comentaba en la clase y si tu no lo hacías, tache...tenías que contestar con fundamentos”. (Lizbeth, estudiante de Negocios Internacionales, Universidad Nacional de San Marcos, Lima, Perú)

En síntesis, con relación al sistema de evaluación de los diferentes países, no se encontraron con estrategias y técnicas didácticas novedosas aunque si efectivas. Vale la pena agregar que todos afirman que la estancia en esos países les dejó mucho aprendizaje porque obtuvieron conocimientos de su disciplina y aprendieron con otras formas de enseñanza, incluso lograron estar entre los mejores promedios de sus grupos, como Diego en Toulouse y Emmanuel en España. (Rodríguez, A; Silva B & Ruiz, M; 2017)

II. Las experiencias no académicas

El proceso de adaptación frente a las diferentes situaciones inicia con el idioma, como se explicó en el apartado anterior. Empieza desde que se llega al aeropuerto, pues aunque se hable español, las expresiones, palabras, ritmo y acento son diferentes y en algunos casos con significados distintos al del país de origen. Cuando es otro idioma el proceso suele durar un poco más, por las razones anteriores y porque el dominio gramatical no es suficiente para comunicarse eficazmente, como afirma Vasquez, O (2015).

La socialización suele ser difícil al principio, especialmente con los estudiantes de la universidad de acogida, aun cuando al llegar se tenga contacto y apoyo con la unidad de internacionalización de cada institución y se cuente con programas de integración como en Estados Unidos, Alemania y Austria. (Rodríguez, A; Silva, B & Ruiz, M; 2018).

Los relatos de los alumnos entrevistados coinciden en señalar que no tenían problemas para socializar con las personas del país, pero que era difícil entablar relaciones interpersonales con los estudiantes nativos porque ya tenían sus grupos y no les interesaba el acercamiento con ellos; por eso la convivencia se facilitaba con los demás extranjeros, “... yo llegué a mi salón...me senté y esperando un hola... no me hablaban



para nada...hagan equipo y yo esperando a que alguien me diga yo te invito...entonces en la situación que estás de intercambio es mas fácil comunicarte con los extranjeros” (Lizbeth, estudiante de negocios internacionales, Universidad Nacional de San Marcos, Lima, Perú).

“...como que todos hacían sus equipos y yo me quedaba así como de puedo estar con ustedes, algunos que eran de si y otros literal, me ignoraban...pero ya con los otros que llegaban de intercambio, fue con los que más me llevé, con los que salíamos, viajábamos... nos apoyábamos mutuamente porque todos vivían lo mismo” (Fabiola, Universidad de Toulouse, Francia)

La excepción fue la Universidad de Chimbote en Perú, ciudad portuaria y pequeña, cuya actividad principal es la pesca, en donde Nayelli, estudiante de Administración Financiera, desde que llegó se sintió bien acogida,

“...no somos cálidos como ellos, en verdad son muy cálidos... yo en lo particular conviví con muchas personas nativas... era una universidad que nunca había recibido a alguien extranjero... por el simple hecho de ser extranjera me hicieron entrevistas, me pusieron en el periódico y en la televisión” Cabe mencionar que en el lugar de hospedaje, había personas de otros países y su compañera de cuarto era italiana.

En pocas palabras, es importante hacer notar que la apertura de comunicación se daba con el tiempo y/o con el avance en el dominio del idioma, así se iba desarrollando la competencia de empatía cultural y apertura mental, entre los estudiantes mexicanos y de la universidad que los recibía, incluso se rompían los estereotipos negativos que se tenían de los primeros.

Otro punto a destacar son los cambios en el estilo de vida y cambios personales que ocurren al irse de intercambio académico a otro país. Es un proceso de adaptación muy intenso porque en el corto plazo deben aprender a valerse por si mismos para resolver situaciones de la vida cotidiana como vivir solos o compartiendo habitación, en espacios más pequeños, administrar el dinero para que alcance a sufragar los gastos de transporte, comida, vivienda, ropa, etc. ; lavar su ropa, cocinar, ordenar, limpiar, etc.; a esto se agrega la administración del tiempo para estudiar y viajar. La competencia de Iniciativa Social aparece en esa convivencia con los roomies y otros chicos de intercambio, porque toman la iniciativa para organizar tareas, proyectos, viajes y hasta para compras y pagos del hogar.



Es todo un vuelco en sus vidas, que los conduce, como ellos manifiestan, a un crecimiento personal que no habían previsto.

III. Valoración de la experiencia

Para todos la valoración de la movilidad académica fue positiva por varias razones: los múltiples aprendizajes respecto a los “otros”, lo bueno y positivo de las personas, los ejemplos de países que pueden servir para mejorar el nuestro, la ventaja de irse como estudiante no como turista; y lo más importante, el desarrollo personal. Al mismo tiempo, también en términos académicos la experiencia produjo conocimientos –para algunos más que para otros, según la universidad receptora- importantes para su desempeño como estudiantes y como futuros profesionales.

La competencia de la flexibilidad se manifiesta cuando modifican las formas de proceder en su cultura y adoptan las del país de acogida. Los jóvenes entrevistados coinciden al considerar que la experiencia de la estadía en el extranjero provoca transformaciones que no se podrían lograr quedándose en México. Con otras maneras de estudiar se vuelven más autodidactas, aprenden a razonar de otra manera y de repente se percatan de que incluso su cerebro está trabajando diferente. “Hacer una estancia en el extranjero...te cambia, te impacta muchísimo y a nivel académico me sirvió para continuar mi formación...no regresé como la misma estudiante que se fue” (Paola, Universidad de Toulouse, Francia).

La multiculturalidad que se vive en las universidades al convivir, no solo interactuar, con los compañeros nativos pero más con los de intercambio de otros países, permite desarrollar las competencias de apertura mental y empatía cultural, porque aprenden a dejar de lado los prejuicios, interesarse en conocerlos y tratar de comprenderlos. “... quiero abrirme más, conocer de más culturas, más personas...conociendo gente, aprendiendo más, entonces sí es una experiencia que yo recomiendo totalmente (refiriéndose al intercambio)” (Fernanda, Universidad de Temuco, Chile).

Las variaciones en su vida los innovaron completamente, fueron experiencias que los marcaron, reforzaron su identidad personal y también la identidad nacional. Al final de la entrevista, sin excepción, todos manifestaron que la aportación mas valiosa fue el crecimiento personal, maduraron, se volvieron mas independientes, autosuficientes, autodidactas, su autoestima se elevó, “... fue paréntesis en mi vida...”, “fue otro mundo, otra vida para mi”



Antonio, sintetiza claramente lo que sus compañeros en diferentes momentos de la entrevista afirmaron acerca de los beneficios obtenidos durante su estancia en el extranjero.

“...primero, me encontré a mi mismo, me descubrí como realmente soy, todo lo que tengo; en segunda instancia, los contactos que haces cuando llegas a un país, conoces gente de Italia, de Francia, de Australia, de China, que incluso te dicen: ¡ oye, cuando quieras ahí esta mi casa, cuando quieras ve a mi país, yo te paseo, te ayudo a viajar!; en tercero, porque tuve un acercamiento más con Alemania y estoy seguro que me iré a hacer un posgrado para allá...” (Estudiante de Administración Financiera, Universidad de Strasburgo, Alemania)

Reflexiones finales

Como se pudo constatar mediante las narrativas de los estudiantes entrevistados, las múltiples experiencias implicaron el desarrollo de las competencias interculturales que se inscriben en el MPQ y otra gran cantidad de aprendizajes que los renovaron y remodelaron sus personalidades, aún con las deficiencias observadas en los programas de integración de tres instituciones y las coordinaciones de internacionalización del resto.

Lo anterior permite afirmar que se alcanzan los objetivos del Programa de Movilidad Académica de la Universidad de Guadalajara para que adquieran las competencias globales e interculturales que demanda la sociedad actual. Hace falta la ampliación de la cobertura para que mayor población cuenten con las condiciones objetivas y subjetivas para incursionar en este programa y contribuir a disminuir la brecha de desigualdad.

Referencias

Aneas, A (2005). Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía. Revista Iberoamericana de Educación. Vol. 36, No. 13: número especial. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3004>.

Coordinación General de Cooperación e Internacionalización. Universidad de Guadalajara (2018). Informe de Actividades 2018. Recuperado de: cgci.udg.mx/sites/default/files/informe_CGCI_2018.pdf



Carmona, C; Van der Zee, K & Van Oudenhoven, J (2013), Competencias interculturales: aspectos clave para la internacionalización. En Gacel, A & Orellana, A (coord.). Educación Superior, Gestión, Innovación e Internacionalización. México. Universidad de Guadalajara y Universidad de Valencia.

Elizalde, A; Martí, V & Martínez, F (2006), Una revisión crítica del debate sobre las necesidades humanas desde el Enfoque Centrado en la Persona. POLIS. Revista Latinoamericana, 5(15). Recuperado de: www.redalyc.org/articulo.oa?id=30517306006

Holm-Nielsen, L; Thorn, K; Brunner, J & Balán, J (2005). Desafíos regionales e internacionales para la educación superior en América Latina. En De Witt, H, (coord.). Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional. Bogotá, Colombia. Banco Mundial y Mayol Ediciones

Jara, O (2009). La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano –una aproximación histórica-. Diálogo de Saberes No. 3, septiembre-diciembre, Caracas, pp.118-129. Recuperado de www.planificacionesparticipativa.upv.es

Rodríguez, A; B; Rodríguez, A & Ruiz de Alba, M (2017). Las experiencias académicas de los estudiante4s que realizan estancias en universidades del extranjero: el caso del CUCEA. Celaya, Guanajuato, México. Compendio Investigativo de Academia Journals Celaya 2017.

Silva, B; Rodríguez, A & Navarrete, N (2016), Intercambio académico y competencias interculturales de los estudiantes del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara, en Pavlakis, E; Slobodan, H; Drosos, D & Kritikou, V, eds (2016), Estudios y Homenajes Hispanoamericanos IV. Madrid, Ediciones Clásicas, S.A., Ediciones del Orto.

Rodríguez, A, Silva, B & Ruiz de Alba, M (2018). Movilidad Académica: Competencias Interculturales y experiencias no académicas de los universitarios. Memorias del Congreso Internacional de Investigación Académica Journals Celaya 2018. Academia Journals 2018, Vol. 10, No. 8.

UNESCO (2006). Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. Paris. UNESCO

Vásquez, O (2015). Reflexiones en torno a la construcción de la interculturalidad. Lección inaugural curso académico 2010-2011.(2018). Universidad de Huelva.unu.es, publicaciones No. 37. EBOOK.



Perfil sociocultural y académico de jóvenes estudiantes universitarios (Universidad de Guanajuato Campus León, México)

María del Carmen Cebada Contreras
Ileana Schmidt Díaz de León

Resumen

Esta ponencia tiene como objetivo presentar algunas reflexiones, con base en los primeros resultados de una investigación sobre los estudiantes universitarios en cuanto a su perfil sociocultural, experiencias de vida y redes de relaciones que establecen. Algunas de las preguntas que guían la investigación son: quiénes son y qué caracteriza a los jóvenes universitarios desde el punto de vista de su condición socioeconómica y prácticas culturales. El interés es conocer el perfil socioeconómico, cultural y académico de los jóvenes universitarios que asisten a la Universidad de Guanajuato Campus León.

Se llevó a cabo una encuesta a estudiantes, mediante la aplicación de un cuestionario. El cuestionario permite tener información sobre el origen social, condiciones materiales de vida de los estudiantes, el contexto familiar, condiciones de tipo cultural de los padres y condiciones de estudio que se tienen en el hogar, entre otros aspectos.

Una primera reflexión gira en torno a que la condición socioeconómica, la escolaridad de los padres y el apoyo recibido para realizar los estudios universitarios, son aspectos que diferencian a grupo de estudiantes tanto en el ámbito de diferentes programas de estudio y área como entre un mismo programa, en cuanto a su trayectoria y desempeño académico como en la conclusión de los estudios universitarios en tiempo y forma.

Los jóvenes universitarios

En las sociedades contemporáneas resalta la importancia creciente de la educación, y en particular, la formación de recursos profesionales desde los centros universitarios. Las instituciones de educación superior se ven como el sistema que atiende, forma, dota de insumos culturales y de capacidades para su incorporación al mercado laboral. La universidad se ve como la institución encargada de la habilitación para el trabajo, se conforman los *ethos* profesionales y disciplinarios; dominan el lenguaje, ideas y sistema de clasificaciones básicos para la integración de la sociedad. En el sistema público, cada institución universitaria es medida por sus resultados, el cumplimiento de estos resultados o metas institucionales se convierte en una condicionante para los estudiantes que ingresan. No obstante, la ampliación de la cobertura y la feminización de la matrícula en el nivel superior, se tienen dificultades referentes a lograr la conclusión



de los estudios (Leyva y Rodríguez., 2006). Si bien, los estudiantes que llegan al nivel superior se distinguen del resto de jóvenes por haber tenido éxito en su trayectoria escolar previa, los jóvenes universitarios son un grupo social que se caracteriza por la diversidad de sus orígenes sociales, y los atributos que oficialmente juegan son los académicos. Donde los desempeños remiten a los sistemas clasificatorios del jerarquizado sistema educativo en el que las notas y calificaciones objetivan los niveles de aprovechamiento (Casillas, 2000), incluso los sistemas institucionales seleccionan por medio de exámenes.

Las instituciones de educación superior reciben a jóvenes provenientes de diferentes estratos sociales, de diferentes zonas geográficas, con diferentes marcos culturales de referencia, por ende, diferentes prácticas culturales, con diversas y muy variadas aspiraciones profesionales, así como expectativas sobre la educación superior. Las universidades realizan un esfuerzo considerable en ampliar su matrícula y sus opciones de planes de estudio, pero no siempre las políticas educativas ni las políticas internas de las instituciones ofrecen a sus estudiantes las alternativas más viables o incluso las más adecuadas por carecer de información acerca de los perfiles de los jóvenes estudiantes. A pesar de ello, Garay de, (2001) y Casillas (2000) señalan que las instituciones de educación superior conocen poco a los jóvenes estudiantes que pasan y han pasado por sus recintos, por lo que uno de los caminos de la investigación sobre los jóvenes estudiantes universitarios es conocer quiénes son y qué aprenden en las universidades, así como tener una aproximación de sus formas de socialización universitaria y considerar elementos como el tipo de institución, la condición de género y la condición social de origen (Garay de, 2001; Casillas, 2000). Retomando ideas de estos autores formulamos algunas de nuestras ideas de partida, en el sentido que los y las estudiantes no establecen las mismas experiencias y relaciones; pero se enfrentan a una enseñanza universitaria que se caracteriza como profundamente conservadora y convencional, donde el diseño de planes y programas de estudio y los espacios físicos no toman en cuenta que los estudiantes universitarios también son jóvenes y que un porcentaje de ellos no son estudiantes de tiempo completo ni de dedicación exclusiva. Esto constituye un desafío para las instituciones universitarias que deben aceptar la diversidad de sus estudiantes, sus condicionantes de estudio y sus diversos ritmos de aprendizaje, y pensar en la conformación de una estructura flexible de estudios, adecuada al tipo de agentes sociales como lo son hoy los estudiantes universitarios (Casillas, 2000).



El objetivo de nuestra investigación es conocer el perfil socioeconómico, cultural y académico de los jóvenes universitarios que asisten a la Universidad de Guanajuato, Campus León. Algunas de las preguntas que guían la investigación son: quiénes son y qué caracteriza a los estudiantes universitarios desde el punto de vista de su condición socioeconómica y prácticas culturales. En esta ponencia presentamos algunas reflexiones con base en los primeros resultados de la investigación, en la que comparamos algunas características socioeconómicas y trayectoria académica entre estudiantes de dos áreas de conocimiento: ciencias sociales y ciencias e ingenierías. Las ideas de partida o hipótesis de trabajo son dos. La primera es que la integración al sistema social y académico en la educación superior depende de varios factores asociados tales como la edad, el género, la escolaridad de los padres, el sistema académico institucional y la oferta cultural de la institución y el consumo cultural externo; la segunda es que, si bien el origen social es un factor significativo, no es el determinante único de la trayectoria escolar del estudiante.

Se tomó como base, para obtener la información, la aplicación de un cuestionario, probado y establecido en una investigación de Adrián de Garay sobre estudiantes, reconocido por la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior), con el que se trata de captar las características de la población estudiantil, su composición y origen social, así como las condiciones sociales en las cuales desarrollan o llevan a cabo sus estudios superiores y cómo impactan en su desempeño académico. El cuestionario se adecuó a las necesidades de la Universidad de Guanajuato, para captar la información relativa a la vida académica y prácticas de estudio de los jóvenes estudiantes, la cual se considera vinculada directamente al sistema académico social de la universidad.

El sistema educativo: la escuela y el papel de la educación

En el campo de la sociología de la educación existen perspectivas que consideran a los procesos educativos como espacios importantes de la constitución y la reproducción de lo social, puesto que las tareas educativas adquieren una funcionalidad múltiple (reproducción de aspectos ideológicos y estructurales de un contexto social y su función reproductora de fuerza de trabajo) que reclama la aportación de elementos para la comprensión de los mecanismos básicos de conservación y la dinámica de las sociedades (Salles y Smith, 1987). Uno de estos enfoques lo representan los trabajos, con perspectiva sociológica, de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, en torno al



papel de la escuela o función social de la educación, partiendo de sus investigaciones sobre el sistema de enseñanza francés.

Entre las principales ideas que exponen están, por ejemplo, que existen desiguales probabilidades de escolarización y éxito en el rendimiento académico según la clase social de pertenencia, la influencia del origen social perdura a lo largo de toda escolaridad y se hace especialmente sensible en los grandes virajes de cada recorrido de su trayectoria escolar; la igualdad formal que proclama el sistema educativo, transforma en realidad privilegios sociales en méritos individuales; y la condición de estudiante se manifiesta como unitaria, homogénea y homogeneizante, pues la arbitrariedad de la cultura académica, mediante el trabajo pedagógico, produce en los educandos hábitos intelectuales, morales y laborales, por lo que desde el punto de vista de la institución, todo está dispuesto para el triunfo escolar de los que por nacimiento poseen una 'alta cultura' (Bourdieu y Passeron, 1977; Ávila, 2004).

Bourdieu (2000) considera que el capital cultural y social que un alumno recibe de su familia implica la inculcación de un *habitus* originario que actúa de mecanismo regulador de las prácticas sociales y sobre el que la escuela actúa selectivamente, hace referencia al papel de la educación como reproductora de la cultura, la estructura social y la económica a través de las estrategias de clase (la nueva clase media, la élite cultural, la clase dominante) con el fin de mejorar su estatus social, conservar su posición de privilegio y no perder status o reconvertir parte de su capital en capital cultural para mantener su posición y status. De ahí la diferente función social de la educación. Cada clase social tiene su ethos –conjunto de valores característicos- que determinan sus actitudes hacia la cultura y la educación. Este ethos condiciona los estudios del individuo antes de comenzarlos. Los primeros *habitus* son los familiares y los de clase social y sirven de base a cualquier *habitus* posterior (citado en

Ávila, 2004, p.162), como el formado por la escuela en toda la trayectoria del educando y el tipo de disciplina de formación profesional. Este nuevo *habitus* no siempre es contradictorio o diferente con el primario, más bien vendría a reforzar los rasgos sobresalientes del anterior (Salles y Smith, 1987, p.6).

La socialización en la universidad está ordenada por la construcción de identidades sociales y profesionales, que se estructura en una relación de adultos. Las reglas de cotidianidad que funcionan en la institución universitaria, sólo funcionan allí, y lo primero que aprenden los estudiantes son a dominarlas (Casillas, 2007)



Características generales de los y las estudiantes de la Universidad de Guanajuato Campus León

Se levantaron 582 cuestionarios, de los estudiantes que contestaron el 58% fueron hombres y el 41% mujeres. Con un promedio de edad en general de la muestra de 25 años, siendo la edad mínima 17 años y la máxima de 36 años; la moda es de 19 años. Del total de cuestionarios, el 74% corresponde al área de ciencias e ingenierías y el 25% al área de ciencias sociales. Los programas de licenciatura propios a ciencias e ingenierías son la licenciatura en física, ingeniería biomédica, ingeniería química sustentable e ingeniería física; los programas de ciencias sociales y humanidades son sociología, antropología social, administración pública, trabajo social. (Son áreas disciplinares contrastantes entre sí, pero al interior de estas también se observan grandes contrastes).

El 94% reportan estar solteros. Se encontró que un 3% reporta tener hijos. El 92.7% reporta no ser proveedor económico, nadie depende de él o ella. El 64% de estudiantes son apoyados económicamente por sus padres o algún miembro de su familia (madre, hermana o hermano mayor, tíos, abuelos) o bien, cuentan con una beca, siendo la más mencionada la beca Pronabes. El 68% de los y las estudiantes definen sus recursos económicos para el desarrollo de su educación como suficientes; el 20% los definen como insuficientes.

El 23% de estudiantes trabaja. De los estudiantes que trabajan, el 16% indica que su trabajo no tiene relación con su carrera, generalmente del área de ciencias sociales, siendo algunas de las ocupaciones reportadas trabajar en restaurante o negocio de comida, en el área de ventas o de servicios al cliente, en el área de mostrador, cajero o cajera, asesor telefónico, chofer de taxi; mientras que un 5% indica que trabaja en algo que sí tiene relación con su carrera (más en el área de ciencias e ingenierías, en los que sobresalen los de ingeniería biomédica), siendo las ocupaciones reportadas la de mantenimiento de equipo médico, clases de cómputo, física o matemáticas, auxiliar de ingeniero químico, venta de químicos y material de laboratorio.

Sólo el 3% busca trabajo en su tiempo libre o en periodos vacacionales. La finalidad es para ahorrar para pagar la inscripción, gastos de transporte o ayudar con sus gastos de manutención, esto se da más entre los estudiantes del área de sociales, por el contrario, las razones esgrimidas en el área de ciencias e ingenierías es poder pagar alguna distracción, tener un poco de independencia económica, para ganar experiencia y ganar dinero.



El tipo de contrato es primordialmente temporal o la relación es verbal sin contrato; hubo quien reportó tener trabajo fijo o de planta y tratan de acomodar sus horarios de trabajo con los horarios de clase, incluso reportan horarios de trabajo de las 10 de la noche a las 6 de la mañana. La jornada de trabajo va de dos días a los ocho días de la semana, predomina el trabajo de fines de semana.

Sobre la escolaridad del padre el 24% tiene licenciatura; el 12% estudios de secundaria y, aunque es un porcentaje no significativo, hubo estudiantes que reportaron padre sin estudio alguno y padre con doctorado. Con respecto a la escolaridad de la madre, el 17.7% tiene licenciatura, el 10.1% bachillerato o estudios técnicos, también se reporta madre sin estudios, pero también reportaron tener madre con estudios de doctorado. Los y las estudiantes con padres cuya escolaridad es alta predominan entre los que estudian en el área de ciencias e ingenierías.

La mayor parte curso un bachillerato de tipo público (61.1%) y el resto un bachillerato privado. El 1.7% reportó hacer cursado un bachillerato abierto.

El 73.37% vive en una casa propia. El 24% reporta contar con un espacio en casa destinado para la biblioteca. El 40% de los y las estudiantes no cuentan con un espacio privado para estudiar y/o realizar los trabajos escolares; la mayoría de los que sí tienen, identifican el espacio en su dormitorio o habitación propia.

Algunos de los aspectos que influyeron o incidieron para la elección de carrera se mencionan como muy importantes: la orientación vocacional del bachillerato, las conversaciones con los padres, las conversaciones con maestros y maestras del bachillerato, la información del programa obtenida en la institución, las oportunidades de un empleo futuro y el gusto personal. Como poco importante o menor incidencia se menciona las conversaciones con amigos y amigas.

El 77% considera que la exigencia académica en el nivel de licenciatura ha cambiado mucho con respecto al bachillerato. El 69% valora sin cambio su ambiente social y cultural a partir de su ingreso a la universidad. Es notorio que sólo el 60% de los estudiantes encuentra satisfechas sus expectativas sobre la carrera que está estudiando.

Con respecto a su permanencia y trayectoria académica, el 81% cursan la misma carrera que iniciaron. Pero un 28% reporta no estar cursando la carrera con el grupo que ingresó.



En cuanto a sus expectativas en cuanto a sus posibilidades de encontrar trabajo en su egreso, el 89% las considera entre medias y altas. Asimismo, el 90% planea continuar con estudios de posgrado.

Alrededor del 55% de los estudiantes señaló que asiste a clases, puntualmente, escucha a los y las docentes y toma apuntes. Un gran porcentaje considera que los y las docentes usan como estrategia didáctica la exposición en clase y el uso del pizarrón, al igual que los propios estudiantes.

En referencia al cumplimiento de actividades y tareas de aprendizaje, alrededor del 80% lee la bibliografía del curso, realiza resúmenes de sus lecturas, esquemas, diagramas, fichas, notas al margen y subrayados; los libros los obtiene de la escuela o los baja de internet.

El tiempo invertido en la realización de tareas y actividades de aprendizaje va de una hora a 10 horas a la semana, que realiza individualmente. Un tercio de los y las estudiantes señalan que los profesores casi nunca les regresan los trabajos con correcciones o comentarios.

El 90% indica que los profesores asisten a clases puntualmente, son claros al exponer, son accesibles al trato y muestran conocimiento de la materia. De igual manera, refieren que la calificación final es producto de evaluaciones periódicas y varios criterios de evaluación.

El 60% de estudiantes señala que la estructura del ciclo escolar permite cubrir el programa y realizar otra actividad universitaria, pero no les permite trabajar.

La mayoría valora como bueno el servicio de la biblioteca, los talleres, los salones, las salas de conferencia, el equipo audiovisual, el material bibliográfico y el centro de cómputo.

Los laboratorios y la flexibilidad de los horarios son evaluados como malos en promedio por el 30% de los entrevistados. Mientras que más de la mitad valora como bueno el servicio de trámites escolares, fotocopias, baños, limpieza, seguridad, servicio médico, auditorio, jardines y librería. Sin embargo, el 34% evalúa como malo el servicio de cafeterías y de las canchas deportivas, y un 47% de la muestra refiere que no hay gimnasio en su sede.

Acerca de eventos culturales, es patente la afirmación de que dentro de la institución no hay exposiciones, talleres o conciertos. Sólo el 40% expresa nunca asistir a conciertos,



exposiciones, eventos comerciales, presentaciones de libros, eventos de danza, deportivos, de teatro y museos fuera de la institución. La asistencia a conferencias dentro de la institución se reporta en un 45%. Y más del 60% expresaron no haber participado en algún grupo artístico, deportivo, político, religioso o de representación estudiantil durante sus estudios en la universidad.

A manera de conclusión

Analizando estos resultados preliminares podemos observar algunas características acerca de quiénes son y cómo aprenden los jóvenes universitarios del Campus León, y la diversidad de situaciones que ejemplifican cómo se adaptan a las condicionantes institucionales, sus condiciones de estudio y el tipo de trabajo en el que se incorporan y por qué buscan trabajar.

La mayoría de los que reportan trabajar y estudiar, lo hacen por necesidad de complementar o sufragar sus gastos escolares, pero se complica esta situación cuando él o la estudiante está casado(a) y tiene hijos o dependientes económicos (padres). Y se da cierta correlación entre este tipo de estudiante con el rezago y, en el peor de los casos, el abandono de los estudios.

Aunque no es para la totalidad de los y las estudiantes, se hace manifiesto que el estatus de estudiante se cruza con el de ser joven, o el de cumplir el rol de proveedor, o con la formación de una familia o el depender del ingreso obtenido por el trabajo para poder continuar con sus estudios. Lo que nos muestra que hay estudiantes que no son de tiempo completo ni de dedicación exclusiva a los estudios universitarios y poder cumplir con las tareas y reglas de juego académicas que le permitan una trayectoria académica en tiempo y forma.

Estos primeros resultados nos van dando claridad sobre la diversidad de perfiles socioculturales y académicos de los jóvenes estudiantes universitarios, de las condiciones de estudio que tienen en el hogar y en la institución escolar, lo que nos da la pauta para seguir profundizando en torno a la valoración que se le otorga a los estudios universitarios y su proceso de socialización en la universidad. Nuestro interés es ver cómo se vinculan las condiciones institucionales, el origen social y la trayectoria académica de los y las estudiantes del Campus León de la Universidad de Guanajuato.



Bibliografía

Ávila, M. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bourdieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 19(1), 159-174.

Bourdieu, P. (2000). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid, España: Taurus.

Bourdieu, P. y Passeron, C, (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, España: Laia.

Casillas, M.A. (2000). Educación como socialización en la universidad mexicana. En Centro de Investigaciones Interdisciplinarias, *Los actores de la universidad: ¿unidad en la diversidad?*. (pp. 157-173), Tomo III. México: UNAM.

Garay de, A. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México: ANUIES.

Leyva, M.A. y Rodríguez, J. (April, 2006), El lugar que ocupa el trabajo en los jóvenes universitarios. *Cuadernos de educación y desarrollo* vol.3(27) 71-72.

Salles, V. y Smith, M. (jul-sep,1987). La reproducción según Bourdieu y Passeron: sus conceptos. *Perfiles Educativos* (37), 27-36.



Élites y educación: una aproximación al bachillerato en Uruguay

Luis Domínguez

Resumen

Esta ponencia sintetiza y expone los resultados de un trabajo de corte monográfico desarrollado en el año 2012. La definición de la educación de élite como objeto de estudio se hace desde los clásicos de la teoría de las élites, (Pareto y Mosca). Asimismo, se recogen aportes de estudios realizados en la región y conceptualizaciones del uruguayo Real de Azúa. En un contexto de reflexión teórica más general, se tuvieron en cuenta conceptos acuñados por Bourdieu y el debate sobre las fronteras entre lo público y lo privado. También se fundamenta la necesidad de una aproximación al campo en el medio uruguayo. Ésta se define caracterizando a las propuestas educativas de élite y describiendo el perfil de las tres instituciones de bachillerato a las que fue posible acceder en la investigación. Esta última se vehiculizó a través del análisis de información y de entrevistas a los directivos institucionales. En último término se exponen los resultados del trabajo de campo. Los bachilleratos de élite estudiados se caracterizan por: ofrecer una formación integral con miras a un futuro exitoso en un mundo competitivo; buscar la excelencia a través de la exigencia académica elevada; el vaivén entre tradición y cambio; la enseñanza personalizada con miras a un futuro de profesionales; la construcción de modelos de socialización de cuestionable excelencia humana; el fuerte papel de las familias con sus demandas y su apoyo para la continuidad en la socialización; y, finalmente, la importancia de la imagen institucional en la propuesta educativa.

Palabras clave: Educación, élites, desigualdad, bachilleratos, fragmentación

Introducción

Este trabajo recoge y sintetiza aspectos esenciales de un monográfico de mayor porte y extensión, cuyo título se conserva para esta propuesta. Nuestra finalidad es poner sobre la mesa la discusión crítica acerca del papel de la educación en la construcción de la desigualdad social pero desde *el otro lado del espejo*, mirada necesaria ante la abundancia de lecturas y estudios sobre educación y pobreza, educación y marginalidad, y exclusión social en términos de carencias de bienes sociales. Al mismo tiempo, perseguimos el cuestionamiento a un sistema educativo en el que conviven democracia y elitismo.



En esta síntesis selectiva, presentamos en primer lugar referencias teóricas pertinentes que formaron parte del primer capítulo del monográfico original. Seguidamente, exponemos cuál fue el campo definido para el estudio empírico, así como la metodología para recoger los datos. Presentamos luego el análisis de la información recogida sobre los distintos aspectos que hacen a la propuesta formativa de las instituciones de bachillerato a las que nos aproximamos en este estudio. En tiempos de fuerte debate sobre la igualdad en las instituciones educativas y la labor formativa de éstas para la igualdad social, estamos convencidos del valor de este aporte, que significa una mirada diferente por el simple hecho de posarse sobre instituciones que con poca frecuencia han sido objetos de estudio: las instituciones educativas de élite.

Élites y educación: breves (e incompletas) referencias teóricas

La definición de la educación de élite como objeto de estudio se hizo desde los clásicos de la teoría de las élites, los italianos Pareto y Mosca. Asimismo, se recogieron aportes de estudios realizados en la región (Brasil y Argentina) y conceptualizaciones del uruguayo Real de Azúa. Sintetizamos un concepto de élite como conjunto reducido de individuos que, en una sociedad o sector de actividad dados, ocupan las posiciones más altas y de prestigio, teniendo en consecuencia un poder (real o potencial) de decisión, influencia y dirección sobre una mayoría que puede reconocerlos como líderes o referentes, o simplemente como un grupo diferenciado que posee privilegios.

La educación en tanto práctica social es un factor que hace al acceso, pertenencia y conservación de los sectores de élite (factor coligante, al decir de Real de Azúa). Podríamos suponer que existe una estrecha relación entre la fragmentación educativa (entendida como la existencia de espacios y trayectorias diferenciados para la educación según el sector social de procedencia) y la fragmentación social propia de la actualidad. Tiramonti y Ziegler (2008) plantean la caída del mito igualitarista en educación, sosteniendo que el sistema educativo, más allá de sus bases igualitaristas, selecciona por exclusión: todos pueden entrar a pelear, pero está claro quiénes son los que van a perder. Los aportes de estas autoras nos llevan a plantearnos interrogantes sobre la relación de producción mutua entre la fragmentación social y la fragmentación educativa.

Buscando antecedentes de estudios recientes sobre la educación de las élites en nuestra región, recuperamos algunos procedentes de Brasil y de Argentina. En primer lugar, resulta oportuno mencionar el estudio de Brandao y Martínez (2005), del que nos



interesa destacar la caracterización de las familias de los alumnos de élite: el nivel educativo de los padres es elevado; igualmente elevado es el nivel de ingresos, y en consecuencia los patrones de consumo, el acceso a tecnologías digitales y el confort de la(s) vivienda(s), ubicadas en barrios distinguidos. El alto nivel de ingresos, combinado con el reducido número de hijos (dos o menos en el 80% de los casos estudiados) da como resultado la posibilidad de realizar una considerable inversión en educación.

Por su parte, el trabajo de Xavier y Marzocchi (2006), focaliza la atención en tres puntos esenciales: la relación entre docentes, la planificación pedagógica y la rutina escolar en las escuelas de élite. Más allá de los matices propios del tipo de institución (pública, privada laica o religiosa), se destaca en los docentes su estabilidad, experiencia y formación continua, que redundan en mayores posibilidades de coordinación y puesta en práctica de proyectos pedagógicos exitosos. Éstos se elaboran en tensiones permanentes (pero constructivas) entre conservadurismo-innovación y lo disciplinar-interdisciplinar. El éxito de la tarea de enseñanza en las instituciones de élite se ve optimizado según este análisis con una infraestructura educativa (espacios, recursos materiales) de excelente nivel y con la positiva percepción que se tiene de los estudiantes, cuya trayectoria escolar se da en la mayoría de los casos sin rupturas. El vínculo con los hogares es bueno y el sentido de pertenencia que se genera en los alumnos y familias muy fuerte. Concluyen las autoras destacando la capacidad de innovación que están desarrollando estas instituciones que, aún recurriendo al peso de la tradición como estrategia de captación de alumnos, redefinen y diversifican sus prácticas en función de los cambios en la sociedad, las familias y los propios estudiantes.

Por su lado, Ziegler (2004) caracteriza la experiencia escolar de las élites fundamentalmente por la excelencia académica y la socialización controlada. En cuanto a la socialización de los jóvenes de élite, constata la autora que los colegios se constituyen en marcos institucionales fuertes donde hay una propuesta socializadora que se vehiculiza fundamentalmente a través de una carga horaria extendida y actividades extracurriculares que las acercan a la idea de instituciones totales, en el sentido de que pueden ocupar todo el tiempo de los individuos. La búsqueda de homogeneidad es un patrón de conducta de las élites constatado por Svampa (2001) en su trabajo sobre la vida en los *countries* y barrios privados. En estos ámbitos, según la autora, los colegios son también un ámbito de socialización para los padres, la “socialización en la homogeneidad se ve reforzada por el tipo de experiencia que aporta



la escuela (...) La homogeneidad residencial encuentra, pues, una continuidad natural” (pp.114-115).

En el trabajo mencionado, Ziegler (2004) también distingue tres configuraciones institucionales según las finalidades esenciales de las propuestas pedagógicas en las instituciones de élite. Así, formula tres categorías: las que educan para la competencia en una sociedad globalizada y de riesgo, las que educan para la conservación y en valores cristianos y las que educan para la distinción intelectual.

Nuestra aproximación al campo

La escasez de antecedentes de estudio sobre educación de las élites en la región, y los casi nulos antecedentes en Uruguay confirman la existencia de un terreno sobre el cual es posible y necesario construir conocimiento. Para esto, ensayamos una primera aproximación a la práctica, guiados por la intención de constatar la existencia o no, en el medio uruguayo, de una educación de élite.

El sentido común y nuestro conocimiento del sistema educativo público (en el que ejercemos como docentes) nos predisponen, en un primer momento, a buscar la educación de élite en el ámbito privado, por la diferencia en el acceso a esta educación, condicionado por el capital económico. Los antecedentes analizados nos proporcionan herramientas conceptuales que nos guían al momento de reconocer, frente a una propuesta educativa, su eventual carácter elitista, diferenciando éste de una posible tendencia al privilegio o selección meritocrática que, aventuramos, puede existir más bien en el sistema público. También podemos preguntarnos, ante la posible confirmación de la existencia de propuestas educativas de élite, a qué modelos responden; para ello, es de interés la clasificación realizada por Ziegler (2004), a la que referimos en el apartado anterior. Sin pretender la búsqueda de tipos puros, aventuramos la suposición de que el último modelo podría ser encontrado en el ámbito público.

Considerando lo planteado hasta aquí y atendiendo a nuestra formación, tiempos y recursos disponibles, nos encontramos con que el universo posible para la búsqueda y posterior caracterización de las instituciones educativas de élite es un universo amplio, diverso y complejo, por la variedad de instituciones públicas y privadas que abarca. Reconociendo nuestras limitaciones ante esta complejidad, se nos impuso la necesidad de adoptar un recorte sobre el cual focalizar nuestra búsqueda de información. Optamos por el Bachillerato por entender que es ésta la etapa en la que se comienza a trazar un



camino más claro en relación al futuro profesional, laboral y personal de los estudiantes. Punto teórico de transición hacia la juventud, el Bachillerato es también una “bisagra” para la continuación de estudios a nivel terciario/universitario y la posterior inserción del individuo en la vida económica y profesional activa. También es a nuestro entender un nivel donde se ve claramente el origen de la Secundaria como etapa de función selectiva, con un currículum de corte academicista que, en el ingreso al segundo año del Bachillerato, se empieza a diferenciar en modalidades profesionales y propedéuticas (Terigi, 2007).

En una exploración primaria tratamos de relevar instituciones públicas y privadas de Montevideo y departamentos próximos con propuestas formativas en Bachillerato destacadas por el prestigio, reconocidas socialmente por sus niveles de exigencia y el éxito académico de sus egresados. Atendiendo a los modelos institucionales definidos por Ziegler (2004), encontramos tres perfiles institucionales: un liceo público de trayectoria, socialmente reconocido como un ámbito académico de excelencia; un liceo privado confesional, con una propuesta centrada en la formación cristiana y en valores; un liceo privado laico definido como bilingüe y con propuestas formativas dirigidas a la vida en un mundo globalizado y competitivo (para éste último apuntamos a instituciones que expiden el Diploma de Bachillerato Internacional, que explícitamente apunta a la formación para la vida en la sociedad global).

Comenzamos a informarnos sobre sus propuestas educativas en las respectivas páginas Web, e inmediatamente establecimos contacto con ellas para solicitar una entrevista con algún informante idóneo. Es así que quedaron definidos tres bachilleratos para nuestro trabajo de campo, un campo reducido, pero que entendemos válido como primer paso para acercarse a la construcción de un conocimiento de la educación de las élites en nuestro medio. Las instituciones fueron nombradas como A (pública), B (privada confesional) y C (privada laica, del interior), evitando así la referencia a sus nombres.

La pauta de entrevista elaborada y el análisis de la información disponible en las páginas Web institucionales apuntaron a recoger información sobre los rasgos generales de la identidad institucional, su gestión y administración, la propuesta formativa académica, los modelos de socialización, los vínculos entre la institución y las familias, los alumnos, el personal docente y no docente, los servicios ofrecidos, las estrategias para captar y retener alumnos y la infraestructura. Reconocemos la limitación fundamental que suponen las dos técnicas y fuentes de información seleccionadas: ambas restringen la



mirada a lo institucional, quedando afuera las perspectivas de los alumnos, los padres, los docentes de aula y otros actores.

Los resultados de nuestra indagación

Iniciamos nuestro análisis por las finalidades institucionales, en el entendido de que éstas definen un determinado perfil. Encontramos en los tres casos propuestas integrales, con acentos puestos en diferentes aspectos (próximos conceptualmente a los modelos establecidos por Ziegler), pero siempre con el cometido de la excelencia académica en el marco de una concepción del Bachillerato como etapa de preparación para estudios terciarios. Así, podemos arriesgar que, considerando los fines y objetivos explícitos de las instituciones, el liceo A se aproxima más al perfil de búsqueda de la distinción intelectual, el colegio B enfatiza la transmisión de valores cristianos y el C pondría en un lugar relevante a la formación para el éxito en la sociedad actual.

Nos aproximamos a la idea de élite al conocer los juegos de las diferentes formas de capital presentes en el momento del ingreso a las instituciones estudiadas. Concluimos que en el liceo A (público) la heterogeneidad social de la población es mayor, rasgo que, en principio, pone en jaque la posibilidad de incluir a esta institución en la categoría de bachillerato de élite (aunque sí podría darse en ella un proceso de privatización de lo público, en la medida en que se constató que los padres suelen poner en juego considerables volúmenes de capital social para asegurar la inscripción de sus hijos). Esta heterogeneidad cambia en las instituciones privadas (B y C) en las que el capital económico es un requisito de ingreso, dado el valor de la cuota. Por otro lado, en estas dos instituciones privadas, el credo profesado y el nivel de inglés previo funcionan, respectivamente, como condicionantes del ingreso.

Definida la exigencia académica como un rasgo común en las tres instituciones, procuramos recorrer los componentes y matices de ésta según cada caso. Encontramos que la evaluación es un fuerte aliado de la excelencia, pues define altos niveles de exigencia que, en los tres bachilleratos, suponen para los estudiantes una constante situación de desborde intelectual. En la institución A, esta exigencia aparece como muy posiblemente relacionada a niveles de rezago que pueden considerarse significativos (y que la institución no combate bajando los niveles de exigencia). En las instituciones B y C, el enriquecimiento curricular y las amplias cargas horarias suponen en sí un aumento considerable de la exigencia académica, potenciada por evaluaciones planificadas y exámenes internacionales periódicos.



El bilingüismo es el otro componente de la excelencia que analizamos. De la institución C a la A, observamos una variación desde una propuesta estructuralmente bilingüe a otra que llega a brindar una segunda lengua como herramienta de comunicación, pero en un nivel significativamente menor. Entonces, el liceo público parece no poseer esta característica de la educación elitista: una segunda lengua incorporada en forma sistemática y prolongada en el tiempo, que asegura el acceso a información (y, eventualmente, a formación) en un idioma extranjero.

Al analizar en general el cómo las instituciones procuran concretar sus fines, transitamos por aspectos vinculados al diseño y desarrollo del currículo. Fue este un lugar propicio para observar cómo estos bachilleratos viven la tensión entre tradición e innovación, presentes siempre ambas y, en algún caso, transformadas en rasgos de identidad (como la innovación como marca de identidad en la institución C, la más joven de las tres). Aquí nos llamó particularmente la atención la renovación estructural con perspectiva eficientista de la que se ha hecho objeto el colegio B, una innovación singular, considerando su perfil de tradición católica. No podemos evitar (tal vez por preconceptos erróneos) formularnos preguntas a partir de esta mirada de corte empresarial, que nos parece en esencia ajena a lo que teníamos (pre)conceptualizado como una propuesta educativa católica. ¿Obedecerá, tal vez, a una insuficiencia de las tradiciones como respaldo para captar y mantener al alumnado? ¿Ya no bastaba el discurso de la excelencia académica y humana para competir en el mercado de los colegios privados? ¿Asumen sus innovaciones el carácter de adaptaciones? ¿Ha encontrado este colegio la manera de conciliar los tradicionales ideales de su formación cristiana con criterios de eficacia y eficiencia? ¿Estaremos frente a la concepción mercantilista de la calidad educativa que tanto critica Gentili (2011)?

Habilitados por el marco legal a emprender procesos de reelaboración, ampliación y mejora de sus propuestas curriculares, los colegios privados parecen estar un paso más adelante que el público en cuanto a la calidad de su oferta, con horarios extendidos, más instancias de coordinación y planificación institucional, más horas de Inglés, más actividades extracurriculares e incluso más asignaturas (como en el caso del IB). No podemos afirmar rotundamente que esta calidad sea superior; en primer lugar, por carecer de un sustento teórico exhaustivo sobre la calidad educativa; en segundo lugar, porque entendemos que ésta se concreta en el nivel áulico, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, objeto de estudio al que no accedimos en este trabajo.



Actores esenciales para alcanzar el horizonte de una institución son los docentes. La experiencia y la experticia, respaldadas por el estímulo de una formación permanente parecen ser, en mayor o menor medida, rasgos de los colectivos docentes de los bachilleratos A, B y C. El rasgo de la estabilidad, señalado por Xavier y Marzocchi (2006) disminuye en el público, pero tiene el contrapeso de la incorporación fluida y entusiasta en este liceo de los docentes interinos, que ven en él una *joyita* en su trayectoria profesional. Interesa también remarcar el acceso diferencial a los cargos docentes: en el liceo público, se da por antigüedad y calificación; en los privados, por procesos de contratación similares a los de cualquier empresa, siempre teniendo en cuenta el perfil del docente en relación con el perfil del colegio (por ejemplo, la adhesión o el respeto a la fe católica como condición para ser contratado en el bachillerato B).

La clara definición de los objetivos institucionales alcanza en los bachilleratos estudiados una fuerza tal que define un seguimiento personalizado de la trayectoria de cada estudiante. Como era de esperarse, el sistema público posee menos recursos materiales y humanos para concretar ese seguimiento, que en el ámbito privado llega al nivel de la tutoría personal. Este seguimiento busca atender las dificultades para que éstas no signifiquen un obstáculo para el logro de la excelencia. Asimismo, reafirma el carácter propedéutico del Bachillerato al preocuparse por la orientación vocacional y profesional de los estudiantes. En nuestra aproximación empírica, nos ha llamado profundamente la atención el caso de la institución B, pues su Certificación a la Gestión de la Calidad está precisamente en el seguimiento personalizado e integral de sus estudiantes, dimensión considerada básica en el marco de su educación católica. En el Bachillerato de este colegio, el acompañamiento, cuidado y atención al proceso de crecimiento individual (*Cura Personalis*) se vehiculiza a través de la figura de un tutor referente.

El seguimiento cuerpo a cuerpo va de la mano con las expectativas sobre el futuro de los alumnos. Éstas son positivas en todos los casos estudiados. En estos liceos hay información, estímulo y conexiones con instituciones terciarias y universitarias, siempre con la intención explícita de proyectar a los alumnos hacia el futuro. Las perspectivas de futuro de los alumnos de estas instituciones tienen que ver esencialmente el desarrollo de estudios universitarios en el ámbito público o privado, en el país o fuera de él. Cualquiera sea la opción, está claro que no se plantea como un futuro deseable la directa incorporación al mercado laboral luego de egresar. Esto último es una posibilidad que ni siquiera se menciona en las instituciones privadas; en la pública, se



reconoce la realidad de alumnos que ya están trabajando y que probablemente queden en el camino en los estudios, o vayan más despacio en sus carreras terciarias.

Este futuro, que en términos generales se predice como bueno y exitoso, se va perfilando en el marco de una tensión entre lo privado (el éxito individual, la competencia en la sociedad globalizada) y lo colectivo (la función de liderazgo, el voluntariado y la ayuda social). Las expectativas expresadas por los directivos de los colegios privados nos hacen pensar en la posible proyección de los estudiantes hacia un futuro privatizado (restringido al éxito individual y la socialización del entre nos) al que hemos hecho referencia en nuestro marco teórico (Ziegler, 2004). La enseñanza del liderazgo, subyacente en la propuesta de la institución B y objetivo explícito en el colegio C, podría funcionar como contrapeso de la tendencia a la desafección de las élites de lo colectivo.

En varios momentos del trabajo hicimos recurrentes referencias a la socialización controlada como característica de la educación de élite. Analizamos los aspectos vinculados a la educación como agente socializador en uno de los apartados del tercer capítulo del monográfico original. Constatamos que en los tres centros se generan fuertes sentidos de pertenencia e identidades que persisten en el tiempo, determinando, por ejemplo, el retorno en calidad de ex alumnos y la continuidad de la familia en la institución a través de las generaciones.

Notamos por otro lado algunas diferencias significativas en las posibilidades de participación de los alumnos en la vida institucional: el liceo A se nos presentó como promotor de espacios de participación más reales, con una mayor promoción de la autonomía y el debate constructivo, en una perspectiva más democrática. En relación con esto, creemos que sería un tópico interesante para investigar en instituciones de perfil similar a B y C cuál es la relación entre enseñar para liderar en el futuro y limitar las posibilidades de tomar decisiones autónomas en el presente.

Las jornadas extendidas y la amplia oferta de actividades extracurriculares definen en los colegios B y C un tipo de socialización que entendemos como controlada. En la institución A, las jornadas son más cortas, la propuesta extracurricular más libre y la composición social del alumnado más heterogénea. La tendencia a cerrar los círculos y levantar fronteras de exclusión social se ve reforzada en los privados por la construcción de una mirada sobre el otro que naturaliza y legitima la desigualdad social (el otro pobre, que es pobre porque no estudió o no tuvo suerte) a través de una actividad con el afuera del colegio que pasa fundamentalmente por el voluntariado.



Entendemos como beneficioso en sí el hecho de que los estudiantes conozcan el afuera y actúen en él, saliendo de la *burbuja* (Svampa, 2001). Sin embargo, el valor formativo de estas acciones está limitado por una dudosa presencia de la verdadera crítica social, lo que tendría como consecuencia una conceptualización del otro como naturalmente diferente: el del merendero, el de la escuelita, el de la periferia, más pobre y más necesitado, al que se ayuda *con todo lo que se puede*. Esta conceptualización es parte de un habitus de clase, a la vez que una fuerte construcción simbólica que legitima la desigualdad a través de este estilo de voluntariado. Interesa remarcar que no estamos atribuyendo con esta observación una intencionalidad perversa a los colegios al planificar y proponer sus actividades de voluntariado, pues atendemos a la concepción de Bourdieu (2011) sobre la opacidad e inconsciencia de las relaciones de dominación.

La reproducción social, tal como la conceptualiza Bourdieu (2011), tiene que ver con la reproducción de las relaciones entre las clases y la reproducción de la estructura de distribución del capital. Esto es lo que, según observamos, buscan las familias al inscribir a sus hijos en los bachilleratos A, B y C. La elección escolar y el ingreso del estudiante a la institución significan la entrada al juego de diversas formas de capital: el económico (necesario para pagar una cuota), el cultural (que se desea perpetuar u optimizar, haciendo que el joven acceda a credenciales prestigiosas) y el social (al mover influencias, de ser necesario, para lograr un cupo).

Las formas de participación de las familias en la vida institucional también se presentaron como diversas. En el bachillerato público, fundamentalmente a través de un apoyo económico y material (necesario y por demás útil). En los privados (más en el B que en el C) en el marco de prácticas sociales que transforman al colegio en un espacio de socialización para los padres, contribuyendo también así a la homogeneidad y el achicamiento del círculo social. Constatamos asimismo una suerte de retroalimentación entre el prestigio/capital social de las familias y las instituciones, marcadas ambas instancias por una fuerte tendencia a la continuidad en su vínculo, generación tras generación.

Hacia el final de nuestro análisis, sintetizamos al lector información sobre las cuestiones de imagen. En los tres casos, observamos que las apariencias *sí* importan cuando están mostrando un servicio con prestaciones materiales de buena calidad (infraestructura edilicia, recursos materiales, servicios de comedor y transporte). Es innegable, desde nuestro punto de vista, que la imagen de estas instituciones atrae, muestra sus servicios



y sus logros, *vendiendo* (en el sentido que considere el lector debe interpretarse este término), en definitiva, una propuesta de educación.

Algunas conclusiones provisionarias

En este trabajo nos preguntamos sobre el papel de la educación en el acceso a las élites, su conformación y permanencia. La educación de las élites se constituyó en nuestro objeto de estudio, sobre el cual se impuso la necesidad de buscar antecedentes. Los encontramos en la región, en la última década, en Argentina y Brasil. En directa vinculación con el problema mayor de la fragmentación social y educativa (al que referimos sin mayores pretensiones de profundización), estos antecedentes nos permitieron caracterizar a la educación de las élites según diversos aspectos, entre los que destacamos el énfasis en la excelencia académica y la socialización controlada de los alumnos (Ziegler, 2004). Quedó claro que la educación de las élites puede entenderse como un tipo de educación diferente, diferente en su calidad, su profundidad, en el acceso a ciertos sectores del conocimiento, en el capital (económico, cultural, social y simbólico) previo que supone y en el que resulta de ella.

Establecida la posibilidad de una educación de élite, restringiéndola a la educación institucionalizada, esbozamos la posibilidad de un trabajo de campo que, necesariamente, debería incluir (considerando los antecedentes regionales) instituciones públicas y privadas. En las reflexiones sobre lo público y lo privado encontramos también la posibilidad de pensar a la educación como una ventaja comparativa y, por tanto, como un factor de desigualdad social, en la medida en que no todos los individuos tienen el mismo acceso a la misma educación, mal que le pese a nuestros tan queridos ideales de educación democrática.

Partimos de una interrogante básica relacionada con la presencia (o no) en nuestro medio de propuestas institucionales que pudieran catalogarse como educación de élite. De ésta se derivaron de inmediato otras, tales como: una posible existencia contradictoria de instituciones elitistas en ámbitos públicos; el cuestionamiento sobre los rasgos que adoptaría esta educación en nuestro contexto; sus posibles formas y modelos; la concepción de calidad educativa subyacente; las concepciones sobre la excelencia académica y cómo alcanzarla; el perfil de las instituciones de élite como agentes de socialización, entre otras cuestiones.

Al momento de diseñar un trabajo de campo, optamos por una propuesta de obvia naturaleza exploratoria y corte cualitativo, restringida a nuestros tiempos, recursos y



formación en investigación. Nos apoyamos en referencias teóricas sobre las trayectorias educativas (Terigi, 2007) para establecer el Bachillerato como nivel sobre el cual focalizar nuestra atención. Por lo demás, la relectura de nuestro marco teórico y en particular de los antecedentes regionales orientó la definición de tres perfiles institucionales y la posterior elaboración de una pauta de entrevista a directivos, entendidos como informantes clave para nuestra búsqueda.

A la luz de nuestras referencias teóricas y considerando la información recogida, concluimos provisoriamente que las instituciones B y C responden a las características de una educación de élite. En el caso de la institución A consideramos que, si bien esas características están en cierta medida presentes, no poseen la suficiente fuerza como para ubicar a este bachillerato en la categoría de elitista. No obstante, advertimos que el perfil de este liceo lo posiciona en un tipo de circuito educativo con una tendencia a la privatización o, al menos, a la segmentación.

Nuestras conclusiones no pueden ser de ninguna forma definitivas y contundentes, pues los inevitables recortes de un trabajo de la naturaleza de éste dejaron por fuera muchos marcos teóricos, enfoques y perspectivas posibles. Así, queda abierta la posibilidad de estudios que profundicen por ejemplo en las miradas de otros actores: los padres, los estudiantes, las autoridades, los docentes, los miembros de la sociedad excluidos de este tipo de instituciones... También la profundización en el tema desde las problemáticas relaciones entre lo público y lo privado, con sus implicancias políticas, sería un nuevo camino posible.

Transitado este inicio de nuestra búsqueda de conocimiento sobre el tema, reafirmamos nuestro interés por él, así como nuestra propuesta de convertirlo en una línea de investigación en escala mayor, que se proponga ir contra el problema de la prueba y avance en la construcción de conocimiento sobre las relaciones entre educación y desigualdad social *desde el otro lado del espejo*.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social* (Alicia Gutiérrez, Trad.). Buenos Aires; Argentina: Siglo XII.
- Brandao, Z. y Martínez M.E. (2006). "Elites escolares e capital cultural", Boletim SOCED, Nº 3, Rio de Janeiro. Disponible en: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/acessoConteudo.php?nrseqoco=25022>. Acceso el 05/06/10.



Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Mosca, G. (1984). *La clase política*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica. Organización del Bachillerato Internacional. Sitio Web: www.ibo.org/es.

Páginas Web de las tres instituciones referidas en el trabajo (no se indican para preservar el anonimato de las mismas)

Pareto, V. (1980). *Forma y equilibrio sociales*. Madrid, España: Alianza Universidad.

Real de Azúa, C. (1969). *La clase dirigente*. Montevideo, Uruguay: Nuestra Tierra. Disponible en:

http://www.archivodeprensa.edu.uy/carlos_real_de_azua/textos/bibliografia/laclasedirigente.pdf. Acceso el 05/06/10.

Real de Azúa, C. (1970). *El poder*. Montevideo, Uruguay: Rosgal.

Swampa, M. (2001). *Los que ganaron. La vida en los countries y en los barrios privados*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.

Terigi, F. (2007): "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares" en *III Foro Latinoamericano de Educación, Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Buenos Aires, Argentina: Fundación Santillana. Disponible en: www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf. Acceso el 15/09/12.

Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). *La educación de las élites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Tiramonti, G. (2001). *Modernización educativa de los '90. ¿El fin de la era emancipadora?* Buenos Aires, Argentina: Temas Grupo Editorial.

Xavier, A. y Marzocchi M. (2006). "Elites docentes e prácticas pedagógicas", Disponible en: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT14-4380--Int.pdf>. Acceso el 05/06/10.

Ziegler, S. (2004). "La escolarización de las élites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual" en *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.



Ascensão social por meio dos estudos: a luta pelo reconhecimento e seus aspectos velados de violência simbólica

Danielle dos Santos Costa
Germana Lima de Almeida

Resumo

A ascensão social de indivíduos de baixa origem social por meio dos estudos é observada no segmento da sociologia da educação, com especial atenção também às estratégias de superação do restrito capital cultural de seu grupo familiar de origem. Este trabalho tem por objetivo refletir sobre esta luta individual por reconhecimento e alguns de seus aspectos, observáveis sob o prisma de uma violência simbólica. Esta revisão de literatura busca aclarar categorias analíticas de Pierre Bourdieu e Axel Honneth com aporte em Taylor num primeiro momento; para em seguida refletir sobre seu potencial de sinérgica relação, quando acionadas pelos debates em educação circunscritos no arcabouço da Sociologia do Improvável. Resultados indicam que tais bases teóricas de investigações, além de encontrar um profícuo campo de estudo nos países em desenvolvimento como o Brasil, revelam aspectos de violência simbólica que permeiam exatamente a incorporação de novos códigos e linguagens sociais por parte dos indivíduos que ascendem socialmente por meio dos estudos, como fator inerente a esta transformação de sua condição social.

Palavras chave: Luta por reconhecimento. Violência simbólica. Sociologia da Educação. Sociologia do improvável. Pessoas de Origem Popular.

Introdução

Os estudos da Sociologia do Improvável (Bergier; Xypas, 2013), ao investigar a temática do êxito escolar e ascensão social de pessoas de origem popular, vem abordando a questão do Reconhecimento proposta por Honneth (Santos; Xypas, 2014; Xypas; Sampaio, 2015), como possível fator contribuinte para o êxito. Valendo-se, contudo, de outros referenciais teóricos pertinentes ao universo microssocial, dentre as quais, a teoria da reprodução bourdieusiana, enquanto ponto de partida de suas considerações.

Fundamentação do problema

A proposta neste trabalho tece conjecturas sobre o âmbito sociológico da violência simbólica em Bourdieu e a perspectiva de que a ascensão nos estudos por parte de populares perpassa não somente a questão do reconhecimento enquanto categoria de



conflitos morais construída por Honneth, mas o reconhecimento como constituição, também, de uma identidade, segundo Taylor (1994).

Considerando, contudo, que a luta dos indivíduos de baixa origem social por reconhecimento social em seu meio escolar, implica na apreensão de novos códigos sociais, gramaticais e categorias simbólicas demandados por grupos ou sistemas ideológicos tidos como hierarquicamente superior – posto que são reconhecidos como tal - tem-se por objetivo refletir sobre os vieses de violência simbólica que esta luta adquire no âmbito das relações interpessoais e cognitivas deste mesmo indivíduo.

Aspectos metodológicos da pesquisa

Esta revisão de literatura em sociologia da educação, circunscrita na proposta teórica de uma Sociologia do Improvável, abstrai as categorias analíticas de dois autores que lhe são muito pertinentes: Axel Honneth e Pierre Bourdieu.

A princípio, busca-se aclarar a categoria analítica de Axel Honneth denominada Luta por Reconhecimento. Uma revisão de seus antecedentes filosóficos é feita para situá-la num contexto geral de pesquisa em educação.

Adiante, delimita-se igualmente algumas das categorias conceituais – fartamente revisitadas - de Pierre Bourdieu que alicerçam os debates propostos por sua investida em sociologia da educação. Com este segundo conjunto de referenciais analíticos, promove-se uma reflexão quanto a relação sinérgica de ambas categorias e autores, quando direcionadas à compreensão das estratégias interpessoais dos indivíduos de baixa origem social em busca de ascensão social por meio dos estudos.

O reconhecimento

Antecedentes filosóficos sobre o reconhecimento

As teorias sobre o reconhecimento vem sendo desenvolvidas desde início dos anos 90, pelo filósofo e sociólogo alemão Axel Honneth, com sua obra “Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais”, e por Charles Taylor, em seu texto “A Política do Reconhecimento”. Ambos abordam a tônica dos conflitos sociais gerados do eixo dominantes/dominados que torna-se especialmente pertinente pela crescente demanda, no mundo pós-moderno, por reconhecimento.

Esta, por sua vez, se desenvolve por princípios galgados na era dos “indivíduos de direitos” e afeta, a grosso modo, apenas uma das vertentes do eixo: os dominados. Ou seja, trata-se de uma postura de indivíduos ou grupos que rechaçam opiniões ou



definições dos dominantes sobre si, empreendendo embates para que tais ideias não sejam refletidas de forma unilateral, mas sim através de um ponto de vista de caracterização destes de maneira bilateral.

Dentro dessa tônica, as perspectivas de Taylor e Honneth vem abordar dois diferentes âmbitos do Reconhecimento. O primeiro, fazendo um apanhado sobre a questão da identidade de indivíduos ou grupos e; o segundo, tratando das questões relacionais motivadoras de conflitos sociais.

Não é coincidência que as proposições de ambos filósofos se entrelaçam, dado que as bases destas tangem posicionamentos de Hegel acerca da organização da sociedade política. Portanto, cabe destacar as constituições temporais das noções sobre as quais as sociedades se guiaram ao longo do tempo.

Taylor (1994) tece um apanhado sócio histórico em função de demonstrar as mudanças históricas de noções difundidas nas sociedades no processo de uma caracterização pré-moderna à moderna, estas transformando-se por meio de um conceito, hierarquicamente constituído, de “honra”, para o conceito de “dignidade” perpetrado por Rousseau, conjugando com a dialética do Senhor e do Escravo de Hegel. Estes são equalizados na era da igual dignidade e liberdade de direitos que são efetivados através do reconhecimento mútuo, igualitário das consciências dos sujeitos.

Como Taylor aborda os desdobramentos do multiculturalismo no mundo moderno, enxergou um problema concretizado pela má interpretação do ideal de dignidade em Rousseau, levando a uma homogeneização das características particulares de indivíduos e grupos, causando o que denomina de Política da Diferença. O ideal hegeliano, ao contrário, vislumbrava o reconhecimento das consciências, não obstante as particularidades, caracterizando, segundo Taylor, uma Política do Igual Respeito.

Em tônica semelhante, Honneth (2003) recorre à elaboração de Hegel para estabelecer como chave para uma organização da sociedade política a questão do reconhecimento para um Sistema de Eticidade. Numa linha temporal sócio histórica, o filósofo demonstra que os ideais político-sociais desde a Grécia Antiga, com a doutrina política clássica de uma ordem ética do comportamento virtuoso, sofreram transformações posteriores à Idade Média, no Renascimento, quando se estabeleceu a Filosofia Social Moderna nas figuras de Maquiavel e Hobbes, ambos concluindo que as atitudes do homem giram em torno da proteção de si mesmo perante os outros.



Com leituras de Platão, Aristóteles e sobre a organização das antigas cidades-estados, Hegel (*apud* Honneth, 2003) tinha em mente a imagem de uma filosofia política preconizada na importância da intersubjetividade da vida pública expressa nas particularidades de cada um, contrapondo-se a posturas filosóficas egocêntricas, tal qual os filósofos modernos citados acima, e Kant. Segundo a visão do filósofo alemão, eram egocêntricas - sinônimo de aéticas - pois as atitudes éticas são as que fomentam a comunidade. Portanto, a substituição do atomismo kantiano pelo vínculo social entre os sujeitos, vínculos éticos estabelecidos no convívio intersubjetivo, denotam uma organização social que efetiva sua coesão no reconhecimento solidário da liberdade individual dos cidadãos (Honneth, 2003, p. 42).

Dada esta prerrogativa do vínculo intersubjetivo como fundamento para a organização social, o reconhecimento da autoconsciência do outro e suas particularidades, ou seja, a maneira como o outro se percebe, é premissa para o estabelecimento desta ordem. Notadamente, há uma convergência destes autores contemporâneos - pautados no posicionamento hegeliano – sobre o fator crucial da identidade. De maneira tal que o próprio Taylor (1994) inaugura o termo Política do Reconhecimento, elegendo o elemento identitário como um dos protagonistas deste embate, tanto ressaltando a falta de reconhecimento, quanto o reconhecimento equivocado como atuantes na formação identitária de indivíduos e/ou grupos.

ou sua falta, frequentemente pelo reconhecimento equivocado dos outros, e assim uma pessoa ou grupo de pessoas podem sofrer danos, distorções reais se as pessoas ou sociedades ao redor destas refletem nelas uma imagem confinada, degradante ou desprezível sobre elas próprias. (Taylor, 1994, p. 25, tradução nossa)

Estas categorias “negativas”, enquanto destoantes dos princípios de reconhecimento recíproco entre iguais, podem ser tão prejudiciais, caracterizando-se, até mesmo, como formas de opressão, para o autor.

Tal opressão, por exemplo, é demonstrada por Bourdieu (2014) a respeito da violência simbólica infligida de forma sutil aos alunos de origem popular que, por possuírem um capital cultural não condizente com aquele exigido pela estrutura educacional, acabam por ser excluídos sob a alegação disfarçada da falta de mérito pessoal para alcançar o sucesso.

Podemos apontar que a violência simbólica perpetrada na relação dominantes/dominados é uma forma de opressão derivada da má concepção das características de indivíduos e grupos – geralmente aqueles pertencentes às categorias



subalternas – que, de certa forma aceitam tal visão, concretizando, assim, o ciclo de engendramento deste tipo de violência.

A tradição da Teoria Crítica, escola da qual Honneth se origina, se pauta nessa dialética para estabelecer uma postura científica para além da descrição pura e simples da organização social, orientando para a libertação dessa relação, isto é, “a emancipação da dominação”. Assim, Honneth orienta sua proposta teórica crítica na explicação dos conflitos sociais gerados na matriz da questão moral, causadora do desrespeito.

A luta por reconhecimento na teoria de Honneth

Como abordado anteriormente, o idealismo hegeliano por meio do seu Sistema de Eticidade foi a base para a construção do cenário teórico de Honneth. De maneira fundamental, tal sistema tratava da socialização humana com uma estruturação interna pautada em dois tipos de relação, enquanto partes de um processo de afastamento das determinações naturais formadoras da identidade: o reconhecimento recíproco entre “pai e filho” que passa de uma relação de dependência para independência; e, a universalização jurídica, o estabelecimento de contratos entre os sujeitos, reconhecidos enquanto proprietários de algo (Honneth, 2003, p. 49).

Tal reelaboração pôde ser traduzida em uma filosofia social, descrito no Sistema de Eticidade de Hegel. Contudo, esta, ainda permanecendo na esfera da filosofia idealista, foi complementada por Honneth – com fins de constituir uma teoria crítica de conflitos sociais – pela Psicologia Social de George Herbert Mead, considerada na sociologia como Interacionismo Simbólico (Honneth, 2003).

Por meio da união da perspectiva filosófica hegeliana e a social – psicológica de Mead e seu discípulo Blumer, o representante alemão da teoria crítica elencou os elementos necessários para expressar de forma adequada os conflitos por reconhecimento. “Uma teoria que constitui uma ponte entre a ideia original de Hegel e nossa situação intelectual encontra-se na psicologia social de George Herbert Mead; visto que seus escritos permitem traduzir a teoria hegeliana da intersubjetividade em uma linguagem teórica pós-metafísica (...)” (Honneth, 2003, p. 123).

Há, por assim dizer, três padrões de reconhecimento intersubjetivo (recíproco), que constituem-se como passos para uma boa relação de um indivíduo consigo mesmo, isto é, a construção do respeito intersubjetivo reflete, ao mesmo tempo, na constituição da autonomia subjetiva. São eles o amor, o direito e a solidariedade, pois são reflexos de âmbitos da reprodução social, para Hegel, com a família, a sociedade civil e o Estado,



e, em Mead, a respeito dos direitos. Há, também a faceta negativa destas instâncias, que dizem respeito ao não reconhecimento, gerando formas de desrespeito, contrárias a cada forma de reconhecimento.

A primeira instância – o amor –, como a própria palavra diz, refere-se à “(...) dimensão da natureza afetiva e dependente da personalidade humana”. Ilustrado pela mãe e o bebê, cuja ligação e dependência extremas podem ser caracterizadas como uma relação simbiótica (Rosenfield; Saavedra, 2013, p. 17). Contudo, reside no fator da dissociação bem “realizada” da consciência do filho em relação ao seu componente materno a caracterização da “capacidade de estar só no mundo”. Essa emancipação bem consolidada possibilita o reconhecimento da independência de ambas consciências, fomentando esta capacidade de autonomia – dado que o sentimento de amor da mãe fornece segurança no mundo, apesar dessa separação – gerando, no bebê, uma relação de confiança em si mesmo (Honneth, 2003, p. 173).

Por outro lado, a forma de desrespeito equivalente ao amor é a violação física, estendendo ao campo psíquico. Assim como o amor é constituído no patamar psíquico–corporal, quando a pessoa sofre maus-tratos corporais, sem assentir para tal, este ato de limitação da possibilidade de autonomia sobre si acarreta nesta um sentimento de perda de confiança em si e no mundo (Honneth, 2003, p. 215).

A segunda esfera refere-se à questão do reconhecimento mútuo dos sujeitos em termos de seus direitos perante à sociedade. Esta, segundo Honneth, tem sido permeada pelas mudanças sócio históricas: os direitos que antes eram atribuídos segundo o princípio da honra a apenas determinados grupos da sociedade, provocando uma assimetria valorativa no direito tradicional; se tornaram, com a era da individuação e universalização dos direitos dos cidadãos, um quesito de equidade, ou seja, os sujeitos passaram a ser reconhecidos de maneira igual na escala jurídica, apesar de suas diferenças.

Como consequência disso, houve a dissociação do que era direito e juízo de valor atribuído e/ou reivindicado por alguém. Todos passaram a ter autonomia individual, em face ao ‘outro generalizado’, para decidir sobre normas morais. Isto é, a esfera do direito se caracteriza como sendo uma forma de respeito universalista, em que todos conhecem as obrigações que os competem e os limites que os circunscrevem em relação ao outro. Dessa forma, está fora da alçada emotiva evocada na esfera do amor; mas dentro de uma consciência cognitiva generalizada, proporcionando uma relação de auto respeito.



De maneira oposta, a privação desses direitos descaracteriza a segurança perante a esse outro generalizado, comprometendo a integridade social do sujeito devido à exclusão social ocasionada por esta subtração. Deste modo, o sujeito tende a perceber-se no mundo de forma assimétrica em relação a outro, afetando a relação consigo mesmo, prejudicando a constituição de sua identidade, conforme Taylor (1994).

A exclusão social é representada pela diferença de classes, cujos indivíduos oriundos dos estratos mais baixos sofrem privação de direitos nos níveis mais essenciais da vida humana, como saúde, alimentação, moradia, emprego, etc., em países em desenvolvimento como o Brasil. Tais sujeitos, por sua vez, tem uma imagem denegrada de si, conflagrada pelos estratos mais altos, corroboradas pelo Estado e suas instituições refletida pelo descaso sobre a situação em que se encontram.

Para Honneth (2003), a terceira esfera diz respeito às características individuais prestigiadas por fatores culturais de determinado grupo. O que é reconhecido como de valor em termos de capacidades e propriedades em determinados grupos é estimado em um indivíduo. Ou seja, aquilo que é particular de um indivíduo em um grupo, o que o diferencia da generalização. Esse modo de reconhecimento das particularidades propicia estima social, e, conseqüentemente, a pessoa tem uma imagem de estima de si mesma. Esta esfera diferencia-se do direito – generalizante -, proporcionando coesão àqueles pertencentes a um grupo. Do contrário, por meio da ofensa e degradação social, o sujeito sofrerá danos em sua dignidade em face da sociedade, pois as propriedades que o distinguem do outro serão o objeto do desrespeito.

Bourdieu e a violência simbólica

A segunda e terceira esferas de uma luta por reconhecimento desenvolvida por Honneth representa os elementos mais relevantes de reflexão junto à teoria da violência simbólica elaborada por Bourdieu.

Não obstante as bases teóricas e aproximações sociológicas que respaldam as categorias analíticas de Honneth atribuírem maior relevância aos fatores subjetivos que motivam a ação humana, enquanto Bourdieu credita maior importância aos elementos estruturados do campo empírico onde se travam as lutas simbólicas; convergem ambos autores para o fato de que aspectos subjetivos são igualmente pertinentes na motivação da ação humana, independente do maior ou menor gradiente de racionalidade que subjazem a estas ações individuais.



Neste sentido, Bourdieu teceu uma teoria do *campo*, cujo palco empírico da observação científica considera diferentes elementos, estruturados e estruturantes, objetivos e subjetivos, para nos trazer a compreensão de que os valores ali disputados nunca estão apreensíveis somente por sua materialidade ou apenas por suas subjetividades.

De acordo com o pensador francês, cada campo de disputa simbólica traz em si um conjunto de normas e valores próprios a este, cujas significações provém de uma base cultural que comumente expressa os valores de uma classe como sistema simbólico: coerente, inteligível e com a função própria de estruturar as relações mais significantes de sua própria constituição.

No campo educacional, sua teoria desvendou o sistema de ensino enquanto um *campo* de relações que foi perpetrado por um grupo de interesse e que, em razão deste, toda sua articulação lógica, ideológica, material e subjetiva se constitui como um sistema cultural voltado para satisfazê-lo (o grupo que a gerou, neste caso, a elite).

Ao apontar que o sistema educacional tende a perpetuar a diferença de classes invés de reduzir as disparidades sociais, Bourdieu e Passeron (2014) demonstraram as forças invisíveis que movem o modelo predominante da educação formal e que se impõem no imaginário e no inconsciente dos indivíduos que transitam por sua estrutura. A falsa meritocracia deste modelo, por exemplo, foi descortinada pela evidência dos diferentes *capitais culturais* herdados pelos estudantes e que serão determinantes na sua ascensão social ou não, por meio do universo escolar, visto que aqueles que detêm maior capital econômico (classes privilegiadas) estarão sempre em melhores condições de compreensão dos códigos linguísticos, sociais, intelectuais e outros, do universo escolar. São exatamente estes herdeiros de classes mais abastadas, igualmente detentores de uma maior e mais próspera tessitura de capital social.

Nesta sua construção teórica e recorte educacional, a categoria de *violência simbólica* emerge enquanto elemento subjetivo, pois trata de uma violência, não física. Mais do que isso, a violência simbólica é um modelo de violência que muito frequentemente não é sequer percebida pela vítima, que adere ao seu caráter agressor, pactuando com a agressão que sofre.

O universo escolar seria o palco privilegiado dessa violência simbólica, segundo Bourdieu e Passeron (2014), exatamente por estabelecer-se de forma velada, institucionalizada e legitimada pela tradição e pelo sistema oficial, propagando um teor ideológico de alto grau de alienação ou 'domesticação' de grupos sociais menos



privilegiados, e em favor das classes sociais mais abastadas que elaboraram e implantaram este sistema.

O próprio mito da meritocracia, exemplificam os autores, levam os indivíduos de menor *capital cultural* a acreditar que estão em condição de igualdade com os indivíduos de maior *capital cultural*, simplesmente por partilharem uma mesma sala de aula. Em verdade, conforme essa teoria, a desigualdade de condições externas à escola é perpetuada dentro dela e é exatamente este mito de meritocracia leva os primeiros a aceitação da condição de perpetuação de uma opressão social, tornando-se propagadores dos códigos, símbolos e materialidade deste sistema de valores e predisposição à ação que, em muitos casos, leva os menos favorecidos a sequer lutar por uma melhoria de sua condição por acreditar que não lhes é um direito. E a luta perdida, quando se tenta, não raro é igualmente interpretada como se este indivíduo não tivesse se empenhado devidamente – o mito incorporado da meritocracia.

Resultados e discussão

No esteio de uma sociologia do improvável, tem-se em países em desenvolvimento um campo diferenciado do cenário francês que forjou esta teoria. Nestes, como os países da América Latina, encontram-se inúmeros casos de indivíduos de baixa origem social que superam a limitação de seu *capital cultural* e ascendem socialmente por meio dos estudos, vindo a se tornar doutores, engenheiros, funcionários públicos e professores bem sucedidos (Xypas; Sampaio, 2015).

E é exatamente em relação a estes indivíduos que apontamos a confluência de categorias analíticas de Honneth e Bourdieu. Em diversos casos já observados de sucesso escolar improvável, foi constatado que o *capital cultural* herdado do grupo familiar – um fator fortemente condicionante do sucesso escolar no sistema educacional francês e fora dele – embora de menor vulto em indivíduos de baixa origem social, é superado a partir de estratégias outras de obtenção deste.

Conforme retratado por Santos e Xypas (2014) e Xypas e Sampaio (2015), estudantes de comunidades carentes, filhos de famílias desestruturadas, minorias étnicas, grupos familiares de vulnerabilidade sociais diversas (como o alcoolismo, violência doméstica, prostituição, etc.), encontraram em organizações de bairros, movimentos religiosos, grupos de arte, atividades extracurriculares de suas escolas, ou mesmo com pessoas de seu meio que lhes serviram de inspiração, suprimentos necessários para ampliação de seu arcabouço cultural individual. Mesmo sem a herança familiar ou sua participação



direta, portanto, estes indivíduos desenvolveram relações interpessoais, apreenderam novos códigos e linguagens simbólicas que lhes permitiram uma maior desenvoltura no jogo escolar, garantindo-lhes uma proeminência em relação a muitos outros de semelhante origem.

No entanto, em sendo a sua condição de origem o palco principal de fornecimento de uma inteligibilidade, coerência e relações significantes do mundo que os cerca, ao objetivar em um universo escolar o palco principal de sua identidade laboral futura, inicia-se um mergulho num universo outro, distante de seus sistemas de códigos e cultura social de origem.

Xypas e Sampaio (2015), em sua pesquisa sobre êxito escolar inesperado de alunos com histórico de fracasso, discorrem sobre um estudo de caso utilizando elementos de uma luta por reconhecimento: *Pablo*, um rapaz que demonstrava comportamento avesso aos estudos de forma geral. Não reprovava como via de regra, mas fazia o mínimo para obter notas que pudessem levá-lo para o próximo ano. Apresentava comportamento violento/de rebeldia contra aos representantes escolares e colegas, ou seja, uma luta por um reconhecimento negativo, contra a escola (2015, p. 51).

No entanto, Pablo veio tomar conhecimento de um grupo que fazia apresentação literária nas escolas e tinha como foco o incentivo à leitura, cujo interesse no rapaz foi despertado. Apesar de ser recusado no programa por não ter os requisitos exigidos, Pablo insistia em participar das ações, até que um dia a coordenadora resolveu dar uma chance ao garoto. A partir de então, o comportamento de Pablo mudou radicalmente. Este passou a tirar notas ótimas e se comportar como aluno exemplar, obtendo êxito escolar.

Observa-se, na narrativa, que o interesse do rapaz demonstrou uma capacidade particular, uma singularidade valorizada pelo grupo – expresso na esfera da estima social de Honneth. A coordenadora, na figura de representante do grupo, reconheceu esta característica e, portanto, solidarizou-se com Pablo ao dar-lhe uma chance. Ao ser reconhecido, sua relação consigo mesmo foi equacionada para uma relação positiva, proporcionando a ele a autoestima.

O trabalho de Xypas e Sampaio (2015) revela que, uma vez com autoestima positiva, *Pablo* passou a buscar o reconhecimento na segunda e terceira esferas de uma luta por reconhecimento (Honneth, 2003). A primeira, uma esfera do direito, *Pablo* passou a reconhecer seu direito social de estar em um ambiente escolar e, neste sentido,



assumindo as obrigações que o compete e respeitando os limites que os circunscrevem em relação ao outro. Deixou de agir como se fora um excluído e integrou-se melhor a um contexto social. Na terceira, da estima social ou solidariedade, oriunda do reconhecimento do grupo de literatura quanto às suas aptidões, propiciou sua aptidão e estima social que reverberou em sua própria autoestima perante um grupo. E dali em diante repercutiu nas suas ações fora do próprio grupo, favorecendo sua mudança de postura em sala e na escola, vindo a tornar-se um aluno acima da média.

A mudança de postura de *Pablo* implica na aceitação do sistema escolar que, na teoria da reprodução (Bourdieu; Passeron, 2014) é o instrumento privilegiado de uma violência simbólica. Mas o papel de *Pablo* não tem o intuito de corroborar com a reprodução escolar e sim, de apreender os elementos simbólicos que, possivelmente, o levarão à ascensão social. E são estes elementos simbólicos que trazem em si aspectos ideológicos velados e legitimados institucionalmente, perpetuando uma reprodução de desigualdades sociais que o *Pablo* jamais terá capacidade de transformar, mas apenas, de mudar sua classe social, com tendência a reproduzir a crença meritocrática, observada criticamente por Bourdieu e Passeron, enquanto elemento propagador de uma violência simbólica própria de um sistema de desigualdades.

Considerações finais

Na ocasião desta tentativa de coadunar as propostas de ambos teóricos principais aqui elencados, em vista do estudo de caso na pesquisa de Xypas e Sampaio (2015) sobre *Pablo*, fora da alçada de nossa proposição, mas ainda dentro do escopo da sociologia do improvável, há a indagação a respeito de como o garoto veio a ter interesse nesse programa de incentivo à literatura. Que condições e quais mecanismos levaram o jovem a despertar para tal área de estudo e, conseqüentemente, perseverar para entrar no grupo mencionado?

No próprio artigo, elaborado pelos autores acima mencionados, uma das categorias analíticas utilizadas foi a “Relação com o Saber” postulada por Bernard Charlot (2000), cuja premissa central expõe a condição subjetiva do sujeito que ativa sua busca por conhecimento; cujo processo tripartite se constitui da seguinte forma: o *sentido* que determinado conhecimento faz para a realidade do mundo do sujeito; a partir deste, haverá a *mobilização* e, por último, proporcionará a *atividade* para apreender o conhecimento. De qualquer forma, na pesquisa mencionada não foi investigada ou



mesmo apontada a forma como o jovem veio a despertar o interesse. Há, portanto, o mote para investigações mais aprofundadas em tal aspecto.

Resta, ainda, refletir sobre qual base epistemológica os estudos na sociologia do improvável devem se pautar. Ora, se há, como pressuposto, a perspectiva da reprodução segundo o arcabouço teórico em Bourdieu, deve-se assumir que o pilar seja a preponderância estruturalista sobre o indivíduo; porém, se nos estudos da sociologia do improvável, arcabouços teóricos de bases epistemológicas que vigoram a ação subjetiva do indivíduo – tais quais as perspectivas de Charlot e Honneth – deveria se supor que estas causariam um embate epistemológico.

No entanto, devemos reiterar aqui que o fator preponderante para as pesquisas que abordam o êxito escolar de pessoas de origem popular, desta feita a sociologia do improvável, é buscar uma explicação empiricamente comprovada para tal fenômeno. Portanto, decerto seria mais sensato abordar uma diversidade de aportes conceituais para chegar a considerações viáveis.

Referências

- Bergier, B.; Xypas C. Para uma Sociologia do Improvável. Percursos atípicos e Sucessos inesperáveis na Escola Francesa. Revista Educação em Questão, Natal, v. 47, n. 33, p.36-58, set/dez. 2013.
- Blumer, Herbert. A natureza do interacionismo simbólico. In: Mortensen, C. D. (Org). Teoria da comunicação: textos básicos. São Paulo: Mosaico, 1980.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude. A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
- Catani, Afrânio Mendes et al. (Orgs.) Vocabulário Bourdieu. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- Honneth, Axel. Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.
- Rosenfield, C. L.; Saavedra, G. A.. Reconhecimento, Teoria Crítica e Sociedade: sobre desenvolvimento da obra de Axel Honneth e os desafios da sua aplicação no Brasil. Revista Sociologias: Porto Alegre, ano 15, nº 33, mai/ago. 2013, p. 14-54.
- Santos, S. C. M.; Xypas, C. O sucesso escolar de alunos de origem popular sob o olhar da teoria do reconhecimento social. Ariús-Revista de ciências humanas e artes, Campina Grande, v. 20, n.1, pp 6-20, jan./jun. 2014.



Taylor, Charles. The Politics of Recognition. In: Taylor, Charles *et al.* Multiculturalism: examining the politics of recognition. Princeton: Princeton University Press, 1994.

Xypas, B.; Sampaio, M. L. P. Sucesso escolar inesperado de alunos com história de fracasso. In: Carvalho, A. S. *et al.* Políticas Públicas de Formação e Avaliação de Leitores, Ensino de Literatura e Leituras. V Enlize, Campina Grande: EDUFCEG, 2015, p. 43-62.



Semejanzas y desigualdades entre los colegios públicos y privados (Huancayo-Perú)

Carlos Arancibia

Resumen

Esta ponencia busca comprender las semejanzas y diferencias en estudiantes que han obtenido los mejores resultados (según el cuadro de mérito) al final de su formación escolar básica. ¿Es el colegio el principal actor en el éxito (obtención de notas) de sus estudiantes? Para responder a esta pregunta se ha empleado un cuestionario con preguntas semidirigidas a los nueve mejores estudiantes del último año de cuatro colegios, dos públicos y dos privados de la ciudad de Huancayo (Junín- Perú). Nuestro estudio muestra que los colegios (privados y estatales) tienen sus propios límites en su rol de inculcar, buscar la asimilación y la incorporación de las exigencias cognitivas y comportamentales de la institución escolar (van Zanten, 1992). Razón por la cual, el éxito de los estudiantes se explica, también con la intervención de otros actores, siendo en algunos casos los padres, los hermanos, los parientes próximos, la iglesia, los grupos de estudio, Internet. Estos actores van perdiendo o ganando preponderancia a medida que los estudiantes van incrementando sus años de experiencia escolar. Al final, luego de transitar por la educación inicial, primaria y secundaria ciertos estudiantes reparan que su éxito (obtención de las mejores calificaciones) es un ensayo de estrategias puestas a prueba durante su trayectoria escolar. En algunos casos ocupar uno de los primeros puestos no garantiza una incorporación y dominio de los procesos cognitivos necesarios para seguir, por ejemplo, estudios universitarios, al año siguiente de la culminación de su formación de base.

Los resultados invitan a discutir si el rol educativo de colegios públicos y privados estarían siendo fagocitados paulatinamente por una lógica de mercado educativo bajo la influencia del acceso a la universidad.

Este estudio nos lleva a concluir que la percepción de los mejores estudiantes que están finalizando su formación escolar de base, puede aportar una mejor comprensión del proceso de transmisión de saberes, así como de la adquisición de estos.

Palabras clave: Semejanzas, desigualdades, colegio público, colegio privado, éxito.

3) Introducción

Analizar y comprender el problema global de la calidad educativa (privada y pública)



pasa por comprender la percepción que tienen los actores del sistema educativo: los funcionarios del Ministerio de Educación, del Ministerio de Economía, las empresas que otorgan un servicio educativo, los representantes religiosos, los centros de formación (universidades e institutos), el mercado laboral (local, regional y mundial), los profesores, los padres de familia y los estudiantes. Abordar la comprensión del sistema escolar peruano pasa por tomar en cuenta la percepción de todos los actores. Nosotros hemos focalizado nuestra atención solo en los mejores estudiantes (según el cuadro de mérito) del último año de secundaria, ya que ellos son “el resultado final” del proceso de transmisión de saberes de parte de las instituciones educativas privadas y públicas.

En el año 2015 tuve la oportunidad de realizar un trabajo cualitativo¹ con 14 jóvenes de Beca 18 que realizaban estudios en Francia. Este estudio me permitió encontrar varias diferencias entre los estudiantes provenientes tanto de colegios públicos como de instituciones privadas, ya sea de Lima o de provincia. Las diferencias entre estos estudiantes se pueden resumir con un indicio, el de la calidad del colegio de proveniencia: el tipo de servicio, el plan de estudios, el costo, los años de funcionamiento, la infraestructura, el género, etc. Todos estos estudiantes tenían otro indicio en común, habían ocupado los primeros puestos en sus colegios respectivos. Estos dos indicios nos llevaron a la siguiente pregunta: ¿Es el colegio el principal actor en el éxito de sus estudiantes? Esta pregunta se podría desdoblar en varias, nosotros solo plantearemos dos: ¿Los estudiantes que son considerados primeros puestos en un colegio nacional o en uno privado utilizan las mismas estrategias o los mismos recursos? ¿Puede un certificado de estudios secundarios otorgado por un colegio privado o por uno nacional garantizarles a los estudiantes igualdad en la calidad de los conocimientos que les han sido transmitidos? Para responder a estas preguntas realizamos entrevistas semi directivas a los estudiantes que ocupaban los nueve primeros puestos de su promoción y que cursaban el último año de estudios (quinto de secundaria). Estos 36 estudiantes pertenecen a cuatro colegios: dos públicos y dos privados de la ciudad de Huancayo.

Nuestro trabajo es tributario principalmente de la sociología de la educación².

Fundamentación del problema

En el 2014 el Ministerio de Educación del Perú y la Organización del Bachillerato Internacional (con sede en Suiza) firmaron un Memorandum de Entendimiento (N°52-2014-MINEDU) para la implementación progresiva de los programas de dicha



organización en las instituciones Educativas Publicas del Perú con el fin “de optimizar el nivel académico, la promoción de valores solidarios con la comunidad y el fortalecimiento del pensamiento crítico de los estudiantes.”³

La firma de este acuerdo entre el ministerio, actor principal del sistema educativo peruano, y una institución exterior para “optimizar el nivel académico” evidencia la existencia de una problemática en relación con la calidad. Con este tipo de solución el Ministerio de Educación participa del incremento de la desigualdad en el acceso a una educación de calidad, ya que solo se beneficia a aquellos estudiantes que logren ingresar a este sistema, los llamados Colegios de Alto rendimiento (COAR).

El ministerio de educación no es el único responsable de la calidad del sistema educativo estatal del Perú, sino también “la calidad” ofrecida por los colegios privados. Evidenciar la problemática de la calidad pasa por focalizar nuestro análisis en los estudiantes que están culminando sus estudios secundarios. La obtención del certificado de estudios secundarios, luego de cinco años de escolarización no garantiza que los saberes inculcados y transmitidos hayan sido incorporados⁴ y que estos podrían ser movilizados inmediatamente en la etapa siguiente de su formación o en la inserción laboral. Esto nos lleva a afirmar que en el Perú existen diversos tipos de calidad educativa tanto en el sector público como en el sector privado.

Por ejemplo, cómo explicar que ciertos estudiantes que ocupan los primeros puestos tanto de colegios públicos como privados no logran seguir estudios (estudios superiores o técnicos) el año inmediato a la culminación de su formación de base. Una explicación sería que los alumnos que obtienen 20 sobre 20 en las materias de matemáticas o comunicación u otras no han invertido o movilizado los mismos recursos: tiempo, dinero, metodología, cursos particulares, centros de nivelación, ayuda de los padres, etc. Así, nuestro interés por vislumbrar en qué consiste la problemática de la calidad educativa pasa por comprender cómo los estudiantes más destacados, los llamados primeros puestos, trabajan cotidianamente para obtener los mejores resultados tanto en colegios privados como en centros estatales.

Metodología

Nuestra investigación⁵ se desarrolló en el año 2016 en la provincia de Huancayo, (capital del departamento de Junín). La ciudad de Huancayo en ese año contaba con más de 500 000 habitantes⁶. En esta ciudad interactúan dos lenguas, el español y el



quechua⁷. Esta característica les otorga a los colegios elegidos un marco cultural y educativo a tomar en cuenta en el análisis de la calidad educativa. El año en el cual realizamos las entrevistas (2016⁸), la ciudad de Huancayo contaba con 60 colegios privados donde estudiaban 6345 estudiantes y 15 colegios nacionales que albergaba a 13 959 estudiantes.

En nuestro trabajo hemos utilizado el análisis cualitativo para comprender el problema cotidiano de la calidad educativa desde la perspectiva de los estudiantes (36 en total), a partir de entrevistas semi dirigidas a los nueve mejores alumnos (16 años en promedio) de quinto de secundaria de dos colegios estatales Piloto Santa Isabel (nueve varones) y Nuestra Señora del Rosario (nueve mujeres) y de dos colegios privados Andino (ocho mujeres y un varón) y Zarate (8 mujeres y un varón). La selección de los colegios siguió los parámetros del año de fundación, el género, la confesión predominante como criterios de representatividad. En el caso de los dos particulares, uno de ellos es el más antiguo de la provincia de Huancayo y, el segundo, está catalogado como “franquicia” (Fontdevila, 2018). Este tipo de colegios le debe mucho al deseo de ascensión social de las familias, a través del acceso a un servicio educativo de calidad (Sanz, 2015).

El primer colegio elegido fue el público de varones Santa Isabel que fue fundado en 1852 es de gestión pública directa y tiene el estatuto de “Piloto”. Esto le da la prerrogativa de tener en promedio 25 estudiantes por aula⁹ siendo el promedio normal de 35 a 39 en los otros colegios. En el 2016, este colegio tuvo 2846 estudiantes, de los cuales 499 cursaban el quinto año de secundaria. El segundo colegio elegido fue el de mujeres nuestra Señora del Rosario que fue creado en 1934. Esta institución tiene el estatuto de gestión pública privada, por lo cual puede incluir los cambios que crea pertinentes al plan de estudios sugeridos por el ministerio, pero sin desnaturalizarlo¹⁰. En el 2016, este colegio tuvo 1622 estudiantes, de los cuales, 315 cursaban el último año de estudios.

La tercera institución elegida fue el colegio mixto privado y religioso Andino¹¹ que fue creado en 1907. El pago mensual de los estudiantes, en este centro, es de 450 soles. En el 2016, este colegio tuvo 337 estudiantes, de los cuales 59 estaban en quinto de secundaria, distribuidos en dos aulas. La cuarta institución elegida fue el colegio privado y laico Zarate¹² fue fundado en 1998. El pago mensual es de 370 soles. En el año



2016, este colegio tuvo 607 estudiantes, de estos 105 estaban en quinto de secundaria, distribuidos en tres aulas denominadas: UNI, San Marcos y Católica. Esta separación obedece a que cada aula va a desarrollar en su plan de estudios los temas del examen de ingreso o selección a las tres principales universidades de Lima¹³.

La diversidad social, cultural y escolar, así como la singularidad de los 36 estudiantes entrevistados han confirmado la necesidad de utilizar el método cualitativo respondiendo a la pregunta ¿Es el colegio el principal actor en el éxito (buenas calificaciones) de sus estudiantes? ¿Los estudiantes que son considerados primeros puestos en un colegio nacional o en uno privado utilizan las mismas estrategias o los mismos recursos? ¿Puede un certificado de estudios secundarios otorgado por un colegio privado o por uno nacional garantizarles a los estudiantes igualdad en la calidad de los conocimientos que les han sido transmitidos?

(5.1) El resultado

La trayectoria escolar de un o de una estudiante de quinto de secundaria comienza en promedio a los cinco años cuando ingresa al nivel inicial (mínimo un año), luego sigue en el nivel primario (6 años) y finaliza su formación en el nivel secundario (5 años). El éxito de los mejores estudiantes consistiría, en la mayoría de los casos, en la adquisición y la utilización de estrategias, métodos o recursos a lo largo de los doce años de experiencia escolar¹⁴.

Siete son los indicios que explicarían la obtención de las mejores calificaciones por parte de los estudiantes de quinto de secundaria (público y privado). La elección del establecimiento tanto de primaria como de secundaria; la transmisión o el proceso de adquisición de recursos cognitivos o comportamentales; el lugar que ocupa en el aula respecto del profesor; la formación de grupos de trabajo en el aula; la gestión de los tiempos (escolar, doméstico y libre); la construcción de un proyecto universitario y la inscripción en un centro de nivelación privado (academia o grupo de estudios). Estos indicios nos llevan parafrasear una afirmación de M. Duru-Bellat (2004): una carrera escolar es sobre todo un encadenamiento de decisiones como de adquisiciones.

5.2) Discusión

Los resultados invitan a discutir si la transmisión de conocimientos en colegios públicos o privados estarían siendo fagocitados paulatinamente por una lógica de mercado educativo (local, regional y nacional) que ofrece un “ingreso directo” a la universidad u otorga las mejores herramientas para resolver eficazmente un examen de selección o



de ingreso que exigen las principales universidades tanto públicas (San Marcos, Ingeniería, La Molina, etc.) como privadas (Pontificia Católica, Cayetano Heredia, etc.).

Conclusiones

El estudio llevado a cabo nos permite responder las tres preguntas que han interpelado constantemente nuestro trabajo.

¿Es el colegio el principal actor en el éxito de sus estudiantes? La respuesta es afirmativa en un sentido global tanto para las instituciones de gestión privada o pública, muy a pesar de las limitaciones señaladas por los mejores estudiantes. La segunda pregunta ¿Los estudiantes que son considerados primeros puestos en un colegio nacional o en uno privado utilizan las mismas estrategias o los mismos recursos? La respuesta es no. Los estudiantes se ven obligados a compensar las limitaciones académicas de su colegio con múltiples estrategias que son del orden económico (pagarse un centro de nivelación o curso particular), familiar (la ayuda académica de los hermanos mayores, primos o amigos), religioso (los cursos de lectura organizados por ciertas iglesias protestantes), tecnológico (el acceso a Internet). Los estudiantes de ambos colegios frente a las limitaciones u obstáculos asumen actitudes semejantes, es decir buscan una solución.

Si los mejores alumnos de colegios privado o públicos pueden resolver las limitaciones con las estrategias mencionadas, qué sucede con los estudiantes que no pertenecen a los primeros puestos. Esto nos ha llevado a plantear la tercera pregunta

¿Puede un certificado de estudios secundarios otorgado por un colegio privado o por uno nacional garantizarles a los estudiantes igualdad en la calidad de los conocimientos que les han sido transmitidos? No, esto constituye una diferencia entre los dos tipos de colegio. La existencia de un mercado de nivelación escolar para los estudiantes que han terminado sus estudios secundarios o de base confirma la problemática de la desigualdad en el acceso a la calidad educativa que ofrecen los colegios públicos y privados.

Notas

¹Como trabajo final del primer año del máster en sociología en la universidad de Burdeos.



²En la década noventa, en Francia se discutía las diferencias entre una sociología de la educación (Cherkaoui, 2010) y una sociología de la escuela (Duru-Bellat, van Zanten et al, 1992). Según Cherkaoui, la expresión “sociología de la educación” es una traducción literal de *sociology of education*. Esta se encargaba de realizar una sociología de los sistemas de enseñanza en Inglaterra después de la Segunda Guerra Mundial.

³Ministerio de Educación del Perú: Convenio específico de cooperación N° 033-2019/MINEDU.

Según Bourdieu, el capital cultural puede existir sobre la forma de tres estados. Institucional, objetivado e incorporado (de manera durable). Este último supone una incorporación corporal como consecuencia de un trabajo de inculcación y de asimilación (Bourdieu, 1979).

⁴Forma parte del trabajo final exigido para obtener el grado de máster en sociología (mención ciencias políticas y ciencias sociales) en la universidad de Burdeos.

⁵Censo demográfico 2015 del Instituto nacional de Estadística del Perú (INEI).

⁶La coexistencia de lenguas en la vida cotidiana de los estudiantes se traduce en el uso del español en el colegio, mientras que el quechua se va a utilizar en el hogar, en algunos casos por los padres o por los abuelos. Esto último va a depender del nivel educativo y social de la familia. El uso del quechua también tiene un componente espacial, por ejemplo, en la zona sur de la provincia el porcentaje de usuarios del quechua va a incrementarse.

⁷Las entrevistas a los colegios se realizaron durante las dos últimas semanas del mes de agosto, principalmente en los ambientes de las respectivas instituciones (oficina del psicólogo, la biblioteca).

⁸Estadística de calidad del Ministerio de Educación: ESCALE.

Por ejemplo, en este colegio tiene 12 materias, una más que el resto de los colegios públicos de gestión directa. Otra prerrogativa es la integración de una visión religiosa en la explicación del Universo.

⁹Este colegio pertenece a la red de colegios metodistas del mundo, en el Perú existen nueve con estas características.

¹⁰Este colegio es catalogado como franquicia (Fontdevila, Balarin, et al, 2018), ya que los servicios que ofrecen (metodología, los profesores, los libros) pueden ser similares en dos departamentos. Este colegio funcionaba primero como un centro de nivelación y reforzamiento de matemáticas, luego se convirtió en un centro preuniversitario. La emergencia de este tipo de establecimientos obedece a la falta de un servicio de



calidad por parte del Estado (Hurtado, 2006).

¹¹La universidad nacional de Ingeniería, la universidad nacional Mayor de San Marcos y la universidad privada Pontificia la Católica.

¹²Según François Dubet, la experiencia es una actividad cognitiva que construye los fenómenos a partir de categorías del entendimiento y de la razón (Dubet, 1984). La experiencia escolar es un fenómeno vivido por los estudiantes durante mínimo once años.

Bibliografía

Balarin, María y Cueto, Santiago, *La calidad de la participación de los padres de familia y el rendimiento estudiantil en las escuelas públicas peruanas*, Lima, GRADE, 2018.

Bourdieu, Pierre, « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 30, 1979, p. 3-6.

Cherkaoui, Mohamed., *Sociologie de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, 2010, 82 p.

Dubet François, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Éditions du Seuil (La couleur des idées), 1994, 272 p.

Duru-Bellat, Marie y Van Zanten, Agnès, *Sociologie de l'école*, Paris, 1992, 233 p.

ELIAS Norbert, *Du temps*, Paris, Paris, Librairie Arthème Fayard/ Pluriel, 2014, 177 p.

Hurtado, Luis, "Acerca de la preparación preuniversitaria", *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, año 10, n° 17, 2006, p. 167-174.

sanz, Pilar, "El tránsito de la escuela pública a la escuela privada en el sector emergente de Lima Metropolitana: ¿Buscando mejor calidad?", *Revista peruana de investigación educativa*, n° 7, 2015, p. 95-125.

zaffran, Joël, *Les collégiens, l'école et le temps libre*, Paris, Syros (Alternatives sociales), 2000,



Educação em áreas rurais: rupturas escolares e exclusão social na ótica dos diretores

Marlice de Oliveira
Nogueira Estefany Gonçalves Maia
Ludimila Maria da Silva Reis

Resumen

Este texto apresenta um estudo sobre as desigualdades de escolarização em territórios rurais em um município brasileiro, com foco nas rupturas escolares. Com uma abordagem qualitativa, a pesquisa foi realizada em duas etapas: a) uma revisão bibliográfica e documental com o mapeamento das taxas de distorção idade/série e de evasão escolar no ensino fundamental em territórios rurais no município de Mariana-MG; e b) a realização de entrevistas semiestruturadas com gestores de escolas rurais. Os resultados indicam que, na ótica dos gestores, os elementos produtores das rupturas escolares têm forte relação com o isolamento geosocial das famílias e das escolas, evidenciando-se os seguintes fatores: a pouca interlocução da secretaria municipal de educação com as escolas; a forte dispersão geográfica das residências das famílias em relação à escola; as atividades laborais cotidianas desenvolvidas pelos adolescentes que auxiliam as famílias no trato com terra e com animais; a não coincidência do calendário dos eventos sociais e culturais da região de moradia dos adolescentes com o calendário escolar; a dissonância entre os interesses sociais e culturais dos adolescentes e a oferta das atividades escolares; a ausência de projetos escolares para alunos com distorção idade/série, e, por fim, as rupturas presentes na trajetória escolar dos adolescentes como produtoras de novas e interdependentes rupturas, seguindo um ciclo de fracasso e abandono escolar.

Palavras-chave: escolarização, rupturas escolares, gestão escolar

Introdução

A sociologia da educação vem demonstrando um efeito importante da vulnerabilidade social dos territórios nos percursos de escolarização das crianças e jovens, embora os mecanismos intermediários ainda não estejam bem definidos (Batista e Carvalho-Silva, 2013, Campelo Koslinksi, Alves e Lange, 2013). No entanto, o efeito da dinâmica sociogeográfica nos itinerários escolares de estudantes do ensino fundamental moradores em contextos rurais é menos visível, dado que grande parte desses estudos tem se debruçado a compreender tais dinâmicas de desigualdades em contextos



altamente urbanizados, principalmente nas metrópoles.

A questão é que, ainda temos uma profunda desigualdade entre os jovens brasileiros, quando se trata da conclusão do ensino básico. Mais da metade dos jovens do quintil mais pobre da população, com idade de 18 a 24 anos, não termina o ensino médio, situação que afeta apenas 9,6% do quintil mais rico (IBGE, 2011). Segundo uma pesquisa domiciliar do Banco Interamericano de Desenvolvimento, seria menos de 30% dos jovens brasileiros do quintil mais pobre que termina o ensino médio (contra 85% do quintil mais rico) (Cabrol, Manzano e Conn, 2014).

Os dados sobre o ensino fundamental no Brasil também apresentam um cenário preocupante, embora tenhamos avançado nas duas últimas décadas em relação a democratização desta etapa de ensino e a uma extensa ampliação do acesso. Além disso, no ano de 2004, com a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos por meio do projeto de Lei nº 3.675/04, convertido na Lei Ordinária 11274 em 2006, a matrícula obrigatória no Ensino Fundamental passou a ser exigida a todas as crianças com seis anos de idade. Com a ampliação, o ensino fundamental passa a ter nove anos de duração e as crianças na faixa etária de 6 a 14 anos são consideradas em idade escolar obrigatória. Assim passa-se a adotar no país a seguinte divisão para o ensino fundamental: Anos Iniciais, com 5 (cinco) anos de duração para crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade, e os Anos Finais com duração de 4 (quatro) anos, para os (pré) adolescentes de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos de idade (Brasil, 2005). Desse modo, no Brasil, toda criança aos 6 anos deve ingressar no Ensino Fundamental e concluí-lo aos 14 anos, se o estudante cursar toda essa etapa sem interrupções. Aos 15 anos, está previsto que o jovem deve estar matriculado no Ensino Médio e finalizá-lo até os 17.

Quando o estudante não acompanha esse fluxo previsto para o ensino fundamental (6 aos 14 anos – 1º ao 9º ano), considera-se uma situação de distorção ou defasagem idade-série. A distorção idade-série, é a condição em que se encontra o aluno cursando uma série com idade superior a que seria recomendada ou prevista (Saraiva, 2010). Essa distorção é calculada em anos e representa a diferença entre a idade do aluno e a idade recomendada para a série que ele está cursando. Se a diferença entre a idade do aluno e a prevista para a série é de dois anos ou mais, esse aluno encontra-se em situação de distorção ou defasagem escolar.

Dados recentes produzidos pelo Censo escolar (INEP, 2017) revelam que nos anos



iniciais do ensino fundamental (EF 1º ao 5º ano) onze entre 100 crianças no Brasil (11%), estão em situação de atraso escolar de dois anos ou mais no ensino fundamental, e esse número passa para 25% nos anos finais (6º ao 9º ano). Tomando como referência, o estado de Minas Gerais, no 6º ano do Ensino Fundamental, de cada 100 alunos mineiros frequentando essa etapa escolar, 17 estavam com dois anos ou mais de atraso na escolaridade em 2017. Os dados do município de Mariana – MG, contexto da investigação, referentes às taxas de distorção idade/série não são muito diferentes, mas tendem a apresentar valores maiores do que os de Minas Gerais, quando tratamos da segunda etapa do ensino fundamental: 27% dos estudantes de Mariana apresentam atraso de dois anos ou mais no 6º ano do EF; sendo que essa taxa tem seu ápice no sétimo ano do EF, com 33% dos adolescentes e jovens matriculados nesta série em situação de atraso escolar.

No entanto, são as escolas rurais as que apresentam as maiores taxas de atraso escolar, chegando a um índice de 40% de alunos com distorção idade/série nos anos finais do ensino fundamental (esse número é relativo à população de alunos atendidos pelas escolas rurais do município) contra 33% dos alunos da mesma etapa de ensino nas escolas urbanas. Essa disparidade também aparece nos dados referentes ao atraso escolar no 5º ano do EF: 10% nas escolas urbanas e 18% nas escolas rurais (INEP, 2017).

Assim, destaca-se a relevância deste estudo, considerando os dados do IBGE, por meio do Censo Demográfico de 2010, que constata que 76,6% das pessoas de zona rural com 25 anos de idade ou mais não têm instrução ou possuem ensino fundamental incompleto, contra 44,2% dessas pessoas em áreas urbanas. Além disso, com relação aos estudos sobre as práticas de escolarização das famílias, no âmbito da sociologia da educação, mais especificamente no campo das pesquisas sobre relação família-escola, Cunha (2009) enfatiza que pouco se tem investigado sobre as práticas de escolarização de famílias rurais/do campo e sobre a sua relação com a escola e com os processos de escolarização.

Nesse contexto e buscando ampliar a compreensão sobre as rupturas escolares em contextos rurais, situou-se o problema investigado: as desigualdades sociais/escolares de estudantes dos anos finais do ensino fundamental moradores de áreas rurais que vivenciam rupturas no seu itinerário educacional.

O objetivo principal do estudo foi investigar o fenômeno das rupturas escolares,



focalizando os motivos que levaram os estudantes moradores de áreas rurais a uma situação de distorção idade/série, a partir da ótica dos gestores escolares. O texto que se segue apresenta a fundamentação principal do estudo, o seu desenho metodológico e os principais resultados da pesquisa.

Rupturas culturais e exclusão escolar

Paixão e Mello (2006) em texto escrito a partir de um diálogo com o sociólogo Daniel Thin, aponta uma dimensão importante dos estudos sobre escolarização e desigualdades escolares que precisa ser levada em conta pelos pesquisadores: “que categorias são construídas e utilizadas com frequência pela própria escola? Que significado assumem? Portanto, o ponto de partida de um estudo sobre qualquer instituição é entender as categorias que foram construídas em seu interior, pelos sujeitos que a constituem” (p.3). Sendo assim, perguntamos aos gestores sobre as formas que a exclusão escolar assume no interior da escola. O conjunto das respostas dos gestores abordou quatro grandes e polissêmicos conceitos: repetência escolar, atraso, evasão, abandono e infrequência¹. Na ótica dos gestores entrevistados os/as estudantes que estão em defasagem escolar, com dois ou mais anos de atraso em relação à adequação série/idade vivenciam, em grande parte as quatro situações, que associadas produzem uma situação de escolarização “muito vulnerável”, ou “muito frágil”. Embora todos os gestores tenham chamado a atenção para o elemento

repetência e abordado as inúmeras estratégias que o sistema escolar brasileiro vem desenvolvendo para que o aluno progrida no ensino fundamental sem interrupções (estudos autônomos, projetos de recuperação, dependência em disciplinas específicas, não retenção, etc.), os processos de escolarização dos estudantes são atravessados por muitas situações de evasão, abandono e infrequência.

Diante de tal polissemia e complexidade dos fenômenos, para classificar a imbricação de situações que produzem ao final o fracasso escolar dos estudantes moradores de áreas rurais, optamos por trabalhar com o construto sociológico “rupturas escolares”. Na França, os termos *déscolarisation* (desescolarização) e a *décrochage* (abandono dos estudos) têm sido usados amplamente para se referir aos variados tipos de comportamentos sociais/culturais/escolares que obstaculizam o fluxo da escolaridade (Glasman e Oeuvrard, 2004). No entanto, para Millet e Thin (2005), a utilização do termo *ruptures scolaires* é mais apropriado para o estudo das diversas situações envolvidas nos processos de exclusão escolar porque leva em consideração a associação e



imbricação de vários fenômenos sociais que se conjugam no fenômeno da exclusão. Os estudos realizados por Thin (Millet e Thin, 2005; Millet e Thin, 2007) também contribuem para dar visibilidade às contradições internas do confronto entre as lógicas socializadoras escolares (dominantes) e as lógicas socializadoras das famílias populares. Além disso, ressalta-se que na perspectiva de Millet e Thin devemos pensar a noção de “rupturas escolares” descolada da ideia de *déscolarisation* (Glasman e Oeuvarard, 2004), pois, elas podem acontecer mesmo no interior de um fluxo escolar relativamente estável.

O desenho metodológico da pesquisa

A metodologia utilizada foi qualitativa e se desenvolveu em duas etapas. Na primeira etapa foi feito um mapeamento da distorção idade/série nos distritos e subdistritos do município de Mariana, Minas Gerais, no Brasil. O macrocampo de análise foi composto por onze distritos/subdistritos do município e os microdados referentes às escolas de ensino fundamental neles localizadas. Para esta etapa da pesquisa foram utilizadas informações coletadas no banco de dados do Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP) referentes ao Censo Educacional 2015 e 2017 e à Prova Brasil 2014.

A partir deste mapeamento, foram identificadas cinco escolas de ensino fundamental localizadas em distritos e subdistritos rurais do município, todas elas apresentando altos índices de distorção idade/série nos anos finais do ensino fundamental (com uma variação que vai de 28,2% a 54,3%, conforme dados de 2017). Os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), etapa de interesse da pesquisa, apresentam os maiores índices de distorção idade/série nas escolas pesquisadas, sendo que algumas das instituições chegaram a apresentar índices maiores que 60% nos dois últimos anos do ensino fundamental (8º e 9º anos).

Após o contato e o aceite dos diretores das escolas para participar da pesquisa, foram adotados os seguintes procedimentos: visitas para observação da infraestrutura e funcionamento das escolas e realização de entrevistas semidiretivas com os seus gestores e coordenadores.

Análises preliminares e principais resultados

Em todos os cinco distritos e subdistritos pesquisados há uma escola de ensino fundamental pública da rede municipal, e dois deles contam também com escolas de



ensino médio da rede estadual de ensino. A gestão das escolas é feita por uma equipe composta pelo diretor escolar e um pedagogo (em alguns casos, itinerante), sendo que duas das escolas dispõem também de um vice-diretor escolar.

De um modo geral, a análise das entrevistas indica que os elementos produtores do fenômeno da distorção idade série têm forte relação com o isolamento social a que estão submetidas as famílias e, também as escolas, em contextos rurais na região pesquisada. Estes elementos serão discutidos a seguir.

O isolamento social e escolar

As escolas participantes da pesquisa estão localizadas em distritos ou subdistritos rurais de Mariana (MG-Brasil), sendo que a localidade mais próxima fica a 23 quilômetros da sede do município e a mais distante, a 56 quilômetros. O deslocamento dos moradores dessas localidades para a sede, a não ser quando realizado por automóvel próprio, se dá pelo transporte público oferecido pelo município que, em algumas das localidades, disponibiliza somente dois horários, um de partida e um de chegada. A localização geográfica dos distritos e subdistritos, situados entre as montanhas da região, alguns deles com acesso apenas por estradas de terra, dificulta a frequência do deslocamento da população entre os distritos e entre estes e a sede. Os diretores, três deles moradores das localidades, em seus relatos, destacaram as desfavoráveis condições de vida de muitas das famílias moradoras dos distritos e as dificuldades impostas pela distância entre os distritos e sede:

Sabe. a gente precisa, eles precisam da gente de vez em quando, então a gente tem que se ajudar, então precisa “ô mãe eu posso pedir para o pessoal daqui da policlínica pra nos ajudar? Porque se ele for atendido a tarde, olha... ele vem pra escola, vai no ônibus escolar, você vai com ele lá pra Mariana, ele é atendido e ele volta no carro que traz o pessoal que trabalha a noite, o município fornece transporte pra eles, então, além de ele assistir aula, você ainda vai conseguir uma carona, eu consigo essa carona pra você, no lugar de você pagar o ônibus que custa R\$ 10 reais, são quase R\$10 reais a passagem daqui pra Mariana”, e ela e do menino R\$20, mais alimento, não fica barato pra levar toda semana não, então a gente tem muito problema de frequência com doenças...fica muito difícil pra família levar ao médico fora do PSF [há um posto de saúde em frente à escola]. (Diretor -escola 4)

O isolamento geográfico a que as famílias estão submetidas se converte também em isolamento social, pois a falta de serviços, a extensão geográfica dos distritos e a



distância entre as moradias e outras regiões da cidade, associadas às condições existenciais das famílias produzem um distanciamento que se opera também entre as pessoais e os grupos sociais. Ressalta-se que, dos serviços públicos disponíveis nos cinco distritos, além do posto de saúde, foi possível identificar somente as escolas públicas municipais de educação infantil e ensino fundamental (e em dois casos, também escolas estaduais de ensino médio).

Em relação aos locais de sociabilidade, além das igrejas e do salão paroquial, há também alguns bares e campos de futebol. Quanto à configuração geográfica dos distritos e das suas moradias, observou-se em todos os distritos uma paisagem similar: parte da comunidade se organiza em uma área central, onde se localizam a igreja, a escola, comércios, posto de saúde e várias moradias e, no entorno desta região central, estão vários e pequenos aglomerados de casas, situados mais distantes entre si e em relação à comunidade central. As características do espaço físico (distância entre as moradias, localização entre montanhas, acesso por estradas de terra, aglomerados de casas dispersos na extensão territorial do distrito) se retraduzem no espaço social, exprimindo as hierarquias e distâncias sociais e interferindo na oferta e distribuição de bens públicos e também sobre as oportunidades de sua apropriação por diferentes grupos e classes sociais (Bourdieu, 2012).

Com relação à população residente nos distritos, foi possível constatar, por meio das entrevistas e da observação em campo que, na maioria dos distritos, a população tem como subsistência o pequeno comércio, o trabalho na lavoura e na atividade pecuária (leiteira em uma parte dos distritos) com a prestação de serviços nas fazendas da região (na maioria da vezes, temporários), lavouras de pequenos proprietários. Observou-se também a partir dos relatos dos gestores que uma parte dos moradores dos distritos sobrevive com benefícios sociais, como o Bolsa Família e o Programa Renda Mínima.

Além de condições socioeconômicas precárias, muitas famílias também são afetadas pela distância entre suas moradias e a escola. Estas famílias residem em áreas afastadas do centro dos distritos, local onde as escolas estão localizadas, assim como outras estruturas sociais, tais como igreja, posto de saúde ou pequenos comércios.

Nós temos aproximadamente cinquenta por cento dos meninos que fazem uso de transporte, ou seja, não mora tão perto né, moram longe da escola e... a outra metade mora aqui nas imediações dentro da própria comunidade, então muito próximo mesmo né, aquele que mora mais longe um pouquinho já faz o uso do transporte. E tem casos



também de não ter transporte... aí eles precisam vir a pé mesmo, tem alguns que demoram até uma hora pra chegar aqui... (Diretor – escola D)

Outro aspecto que se destaca nas dinâmicas sociais dos distritos é o isolamento imposto também às escolas. Além de estarem imersas em condições sociais e econômicas frágeis produzidas pelo isolamento geosocial das localidades, elas também sofrem com a distância material e, principalmente, simbólica entre a unidade escolar e a secretaria de educação do município.

Antes a gente tinha um transporte muito mais fácil né, tínhamos mais carros, né, da própria frota, tinha mais carros de cooperados. Então quando a... quando reduziu o número de transporte essa vinda das meninas [pedagogas da secretaria de educação] pra cá já ficou dificultada, né. Então a gente tem sim um apoio da secretaria de educação, só que ele foi reduzido. E às vezes eles cobram muito da gente, mas o apoio que dá, é pouco, é escasso. Para você ver, quando precisamos falar lá... é uma dificuldade mesmo... o telefone não funciona direito... só por WhatsApp mesmo. Mas não é sempre que funciona também... a gente se sente um pouco abandonado... (Diretor – escola 6)

Os diretores e coordenadores foram unânimes em relatar sobre as dificuldades de interlocução com a secretaria de educação do município, e as temáticas principais abordadas foram: a) dificuldade de comunicação, b) ausência de programas e projetos da secretaria direcionados especificamente para as escolas localizadas em distritos, c) forte cobrança do desempenho da escola em um contexto de pouco apoio para o desenvolvimento do trabalho educacional das escolas, d) morosidade da secretaria em atender às demandas das escolas. E, por último, mas não menos importante, os diretores e coordenadores destacaram a carência de uma política pública específica para as escolas rurais, sendo insuficiente a discussão, no âmbito da administração pública, sobre as especificidades da educação do campo e a implementação de uma perspectiva pedagógica apropriada e que considere as particularidades sociais e culturais, dessas realidades.

Diante dos dados coletados, pode-se afirmar que os moradores das comunidades pesquisadas e, também, as escolas e seus profissionais, estão em grande parte das vezes, totalmente isolados e invisíveis perante o sistema educacional que os agrega administrativamente. E essa realidade se contrasta com o ideário legal (Brasil, 2012) que deveria fundamentar a organização destas escolas e desenvolver ações que prestem a atenção necessária a um contexto territorial específico, particularidade que vai além do não pertencimento ao urbano, tornando visíveis as características sociais,



culturais e econômicas das localidades e suas populações.

Entre o trabalho e a escola: a vivência cotidiana nas famílias

A grande maioria dos estudantes matriculados nas escolas pesquisadas são moradores dos distritos, mas as escolas recebem também crianças e adolescentes moradores de outros distritos, e até mesmo de outros municípios, cuja localização da moradia da família está mais próxima da escola do que da instituição do próprio distrito de moradia. Isso se dá porque os distritos têm uma grande extensão geográfica e as moradias e, também alguns aglomerados de casas estão bastante dispersos nos territórios.

Segundo o relato dos diretores, embora muitos estudantes vivenciem situação de rupturas escolares que se traduzem em reprovações, repetência, e abandono, é bastante visível, mesmo que em modos e graus diferenciados, um valor dado pelos pais e mães à escola e à escolarização. Na perspectiva dos diretores, a escola ocupa patamar importante nas dinâmicas familiares e, também, em suas expectativas de futuro, mas essa posição, situada no campo dos desejos e da percepção simbólica (mais ou menos consciente) do que a escolarização significa na vida social contemporânea, é confrontada pelas necessidades urgentes das famílias. A “escolha do necessário” apresentada por Bourdieu (2008) ao descrever as propriedades sociais e culturais das camadas populares. Segundo Bourdieu (2008, p.350-351), a necessidade impõe uma “aceitação do necessário”, uma “forma de adaptação ao necessário”, uma “resignação ao inevitável”. No entanto, os efeitos da resignação ao necessário são dissimulados, pois “sua ação se confunde com a da necessidade”, não sendo quase nunca visível. Assim, para as famílias, embora a escola esteja fortemente presente nos relatos, o trabalho ocupa lugar central, e não somente o trabalho por si mesmo, mas a ética que ele impõe às lógicas educativas familiares, como podemos ver nos relatos dos pais e dos gestores escolares.

Os meninos trabalham, precisam trabalhar, é à minha maneira de pensar, tá? Eu sei que tem o ECA. Ele não diz isso não, ainda diz que ele é estudante, que ele não pode trabalhar, o negócio dele é escola e brincar. Mas conhecendo a realidade da comunidade, realidade de algumas famílias, eu vejo que os pais querem que o menino estude...eles se importam, mas e a sobrevivência, como fica? E, também, a gente sabe..., mas, a gente sabe que se esse menino não estiver trabalhando, fazendo alguma tarefa, ele vai estar na rua da mesma maneira, e ele estando na rua ocioso é pior pra ele. Então trabalha nos currais, cuidando do gado, essas coisas. (Diretor -escola 2)



Além do lugar central ocupado pelo trabalho na vida dos adolescentes e jovens moradores dos distritos, os diretores destacam a associação e imbricação de duas dimensões da vida cotidiana que atravessam suas vidas, de um lado a experiência de um rural que se constitui na precariedade e na vulnerabilidade social, que os impele a viver o trabalho intensamente e a uma busca constante, nem sempre exitosa, de conciliar estudo e trabalho. E por outro, a vivência de uma pluralidade das culturas juvenis produzidas pela contemporaneidade e, principalmente, pelas novas formas de comunicação e diferentes temporalidades, que produzem, em consequência, novos modos de conhecer o mundo. Parece que a imbricação dessas dimensões (de um lado um rural com condições precárias de vida e de outro a construção de novas culturas juvenis) pode contribuir para produzir também novos rurais, e mais ainda, diferentes experiências sociais deste rural. É bastante provável que o global e o local se mesquem na vida desses jovens e adolescentes rurais e afetem suas experiências escolares e de vida.

Então os meninos ajudam na ordenha, ajudam no limpar curral, no manejo. Tem alguns que trabalham aqui no comércio né, ajudando nas entregas e tal, e... uma grande parte que trabalha nos próprios sítios né, são pequenos proprietários e os meninos ajudam, e eles ajudam em casa. (Coordenadora – escola 7)

Deixa eu falar por alto desse menino nosso...Ele trabalha, tem um horário de trabalho, seis até as onze, ele vai pra casa pra tomar banho, pra almoçar e vir pra escola, nossa escola começa meio-dia e meia, a aula dele. Então de onze até meio-dia e meia, ele tem sim um tempo né, pra fazer esses trabalhos escolares, banho, almoçar e ir pra escola, mas não sai do facebook, vai pros joguinhos no celular, e outros. A gente manda buscar no dia de prova, ele não vem às vezes. (Diretor - escola 4)

Carneiro e Castro (2007), afirmam que ao se falar sobre adolescentes e jovens moradores de áreas rurais, ou de uma “juventude rural”, é comum a associação com jovens agricultores ou trabalhadores que complementam a renda familiar, não dando ênfase a todo um contexto no qual estão envolvidos. Segundo o autor, essa visão é simplista porque reduz a nossa compreensão sobre a diversidade da juventude que vive no campo. E chama a atenção também para a diluição das fronteiras entre campo e cidade que afeta diretamente a vida desses adolescentes e jovens. Embora, seja necessário ficar atento ao que alertam Carneiro e Castro, destaca-se nos dados desta pesquisa, o fato dos adolescentes e jovens viverem rupturas escolares profundas que são produzidas, em grande parte (mas não somente), pela associação desequilibrada entre estudo e trabalho.



Rupturas escolares na vida cotidiana dos estudantes

Nesta perspectiva e cientes da complexidade do fenômeno é que analisamos três aspectos das rupturas escolares dos estudantes do ensino fundamental das escolas investigadas que apareceram fortemente nos relatos dos gestores: a) a não coincidência do calendário dos eventos sociais e culturais da região de moradia dos adolescentes com o calendário escolar; b) a dissonância entre os interesses sociais e culturais dos adolescentes e a oferta das atividades escolares; e c) a ausência de projetos escolares para alunos com distorção idade/série que levem em conta a especificidade cultural e social dos estudantes..

Na ótica dos gestores entrevistados, os estudantes vivem cotidianamente atividades culturais e sociais muito distantes do mundo escolar tradicional, ou seja, a escola não reconhece o ritmo, as temporalidades e os modos culturais da região onde está inserida.

Nós temos aqui no dia 13 de dezembro o dia de Santa Luzia, então na comunidade... é costume... eles vão para Goiabeiras, aqui perto. Isso... então todo ano tem uma cavalgada para lá... o menino não veio fazer prova de matemática. Ele foi para cavalgada, ele gosta muito mais de cavalo do que da escola... faz parte da cultura da família também, né?!... então ele não veio fazer prova de matemática, prova de recuperação, né, “Wandeir não vai não, você tem que ficar pra você fazer a recuperação”, “uai... azar”, ele falou e foi embora, não fez prova de recuperação...aí ficou em dependência...de novo! (Diretor – escola 4)

Os relatos indicam que as escolas (e o sistema de ensino) não ajustam, ou aproximam as suas temporalidades, os calendários e currículos às realidades nas quais estão imersas. Os estudantes, não reconhecendo alguma vinculação entre a escola e sua vida cotidiana e, diante de uma tensão desequilibrada entre trabalho (na maioria das vezes, informal), cultura (ou lazer) e escola, têm dificuldades em seus processos de escolarização, ou de dar sentido à escola em suas vidas.

No entanto, os relatos dos gestores também indicam que as distâncias entre os tempos, espaços e conteúdo das escolas e as culturas dos estudantes rurais não se dão de modo homogêneo nas diversas famílias rurais usuárias da escola. Parece que algumas famílias vivenciam com mais intensidade esse distanciamento por viverem mais intensamente (nem sempre por opção) as características de uma cultura rural tradicional (“elas são mais rurais”), mesmo que elas estejam imbricadas e dominadas por condições precárias de vida. Diferentemente, outras famílias parecem ser mais



afetadas pelas dinâmicas contemporâneas de um novo rural, muito mais híbrido e, com características “urbanas” (Carneiro e Castro, 2007). Estas famílias provavelmente podem lidar de modo mais consonante com as lógicas escolares, porque as formas de socialização, suas temporalidades se aproximam em alguma medida das lógicas escolares, ou estão mais aptas (no sentido bourdiesiano) a se adaptarem ao mundo escolar.

Aqui na escola é meio a meio...a gente tem famílias que são da roça mesmo, que trabalham nas próprias propriedades, ou, acho que a maioria trabalha para terceiros, mas sempre tem uma rocinha no terreno de casa. Geralmente eles moram em áreas mais distantes da comunidade, nesses aglomerados que te mostrei no mapa. Esses faltam muito às aulas, e tem esses casos, desses que somem um mês ou mais. E a outra metade é de alunos que moram por aqui por perto. E os pais trabalham no comércio daqui, ou na cidade mesmo. Igual a mim mesmo. Eu moro aqui a vida inteira, mas fui para cidade, estudei... já não penso tanto com a cabeça da roça... apesar de que não quero nunca me mudar daqui, né. (Diretora – escola 8)

Tendo em vista esta heterogeneidade social, econômica e cultural dos distritos e focalizando as altas taxas de distorção idade/série nas escolas pesquisadas, perguntamos aos diretores sobre as estratégias utilizadas pela secretaria de educação e pelas escolas para minimizar os efeitos dessa situação de fracasso escolar dos estudantes e oportunizar a eles, as condições para prosseguir no percurso escolar. Dos cinco gestores entrevistados, apenas dois relataram disponibilizar na escola, aulas de reforço escolar e atividades de apoio pedagógico. No entanto, eles reconhecem a pouca efetividade destas estratégias, porque os alunos comparecem pouco a estas ações e, na maioria dos casos, não conseguem superar as dificuldades impostas pelo “acúmulo de defasagens escolares”, pela “baixa expectativa” e pelas poucas condições que a escola tem para oferecer um apoio escolar adequado. Nas outras escolas, segundo os diretores, não há nenhum projeto específico de apoio aos estudos para os alunos que estão em distorção idade série, por iniciativa da secretaria de educação. Segundo eles, a escola não tem as condições mínimas para providenciar ações de reforço escolar (professor recuperador e condições materiais) e, na perspectiva deles/as, atividades de reforço escolar no contraturno são ineficazes, porque os alunos não teriam “interesse” e disponibilidade para comparecer a estas atividades.

Considerações finais

Ao se contemplar o quadro geral da pesquisa e uma análise preliminar dos dados



coletados, a maior evidência consiste na confirmação da existência de altos índices de distorção idade/série, advindos de processos de repetência, e, principalmente, de abandono escolar nas escolas rurais pesquisadas. E que esses índices estão relacionados principalmente a dois grandes eixos: as condições materiais e, principalmente, simbólicas de existência das famílias e, também, das escolas, submetidas a um forte isolamento geosocial; e à distância entre a modalidade de oferta escolar (currículos, tempos e espaços escolares) e a realidade social e cultural vivenciada pelos estudantes em contextos rurais. A segunda etapa da pesquisa, ainda em andamento, tratará de analisar a perspectiva dos familiares sobre as experiências de rupturas escolares vivenciadas pelos estudantes.

Assim, preliminarmente, em síntese, parece plausível pensar que a dissonância entre as formas de organização escolar -currículo, espaços e temporalidades (incluindo o calendário escolar oficial) – associadas à ausência de elaboração e implementação de uma política pública municipal para as escolas do campo, que respeitem suas particularidades sociais e culturais, contribui para submeter as escolas e as famílias a uma situação vulnerável e de certa impotência diante das rupturas escolares, tão presentes, e com fortes efeitos nos destinos escolares e sociais dos adolescentes e jovens rurais pesquisados. Estamos diante de rupturas que produzem novas rupturas, produzindo um ciclo de exclusão escolar que impacta, indubitavelmente, a vida e o futuro dos jovens moradores de áreas rurais.

Notas

ⁱ No Brasil, os termos “abandono escolar e evasão escolar” embora estejam embaçados na realidade dos percursos escolares dos estudantes têm significados diferenciados: “abandono” significa a situação em que o aluno é desligado da escola, mas retorna no ano seguinte, enquanto na “evasão” o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema escolar.

Referências

Batista, A.A.G., Carvalho-Silva, H.H.de. Família, escola, território vulnerável. São Paulo: CENPEC, 2013.

Brasil. Ministério da Educação. Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: Secadi, 2012.

Bourdieu, P. A Distinção: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Editora Zouk, 2008



- Bourdieu, P. A miséria do mundo. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.
- Cabrol, M.; Manzano, G.; Conn, L. Vamos lá, Brasil! Por uma nação de jovens formados. Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). 2014
- Campelo Koslinksy, M.; Alves, F. Novos olhares para as desigualdades de oportunidades educacionais: A segregação residencial e relação favela asfalto no contexto carioca. Educ. Soc, v. 33, n. 120, p. 805-831, 2012.
- Carneiro, M.J. e Castro, E.G. Juventude rural em perspectiva. Editora Mauad, 2007.
- Cunha, M.A. A Relação Família-Escola Rural/do Campo: os desafios de um objeto em construção. 2009 do Desenvolvimento Agrário, 2006.
- Glasman, D. e Oeuvrard, F (dir.). *La déscolarisation*. Paris: La Dispute/SNÉDIT, 2004.
- Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar, 2017.
- Millet, M., Thin, D. *Ruptures scolaires: l'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris: PUF, 2005.
- Millet, M. e Thin, D. *L'école au cœur de la question sociale. Entre altération des solidarités sociales et nouvelles affectations institutionnelles*. In: Pagan, S. *Repenser la solidarité: L'apport des sciences sociales*, Presses Universitaires de France, 2007
- Paixão, L C. Mello, M. Rupturas escolares e dispositivos: o fracasso escolar como problema social na França dos anos 1990. Niterói: Movimento: Revista de Educação, 2006
- Saraiva, Ana Maria Alves. Distorção idade-série. In: Oliveira, Dalila Andrade; Duarte, Adriana Maria Cancela; Vieira, Lívia Maria Fraga. Dicionário trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.



Um novo Ensino Médio para uma velha perspectiva educacional - a reforma do Ensino Médio e a permanência da dualidade no ensino escolar brasileiro

Derick Casagrande Santiago

Resumo

Correspondendo à conversão da Medida Provisória nº 746/2016, a promulgação da Lei nº 13.415/2017 estabeleceu uma nova reforma do Ensino Médio brasileiro ao determinar o aumento de sua carga horária e a flexibilização de seu currículo. A mudança consiste na instituição do ensino em tempo integral e na organização curricular composta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos.

Seja pela forma de sua implementação ou pela sua proposição, a reforma se distancia do cumprimento da finalidade do último nível escolar da educação básica. A formação que se pretende imprimir, considerando os elementos que compõem a reforma, não proporciona a todos os jovens as mesmas condições para o desenvolvimento intelectual e de outras habilidades. Assim, favorece-se a ampliação de desigualdades e a manutenção de privilégios sociais quanto às oportunidades educacionais, além de não assegurar o acesso, a permanência e a conclusão de um ciclo escolar de qualidade para todos.

O trabalho se propõe, portanto, a refletir acerca da reforma do ensino médio brasileiro. Trata-se, especificamente, de compreender seu sentido quanto à formação destinada aos jovens na conjuntura político-econômica do país. Além do entendimento das implicações dessa reforma, debruçar-se sobre o tema permite identificar o projeto de sociedade que se define a partir dela, além de tornar claro o viés adotado pela política educacional brasileira frente ao neoliberalismo.

Sua realização baseia-se em levantamento e revisão bibliográfica relativa ao ensino médio brasileiro, principalmente sobre a reforma em questão, além da leitura dos documentos oficiais a ela correspondentes.

Introdução

O governo federal brasileiro impôs, sob o mandato interino de Michel Temer na presidência da República, uma reforma no Ensino Médio que pretende promover sua modernização de forma a adequar a formação escolar por ele proporcionada às exigências do mercado e à dinâmica político-econômica atual.



O aspecto impositivo dessa reforma consiste na forma autoritária de sua condução. A aprovação da lei que a regulamenta, Lei nº 13.415/2017, refere-se à conversão de Medida Provisória, MP nº 746/2016, que, correspondendo à primeira ação desse governo no âmbito educacional, não estabeleceu o envolvimento de amplos setores da sociedade, como professores, estudantes, universidades e pesquisadores. O diálogo acerca da organização da reforma foi mantido com um restrito grupo de empresários por meio de organizações que desenvolvem programas e projetos no setor educacional.¹

Mesmo desconsiderando as opiniões e análises dos principais interessados e especialistas na questão, a proposta para sua implementação, conforme discurso oficial², objetiva-se a perseguir a adequação às orientações de organismos internacionais quanto à formação e preparação de mão de obra e o aprimoramento do desempenho dos estudantes nas avaliações externas. Os argumentos apresentados para sua justificativa se basearam no descumprimento da finalidade do Ensino Médio conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996); no distanciamento de seu currículo com seu público e com o setor produtivo; no precário atendimento de estudantes em idade escolar; no baixo desempenho em avaliações, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e, por fim, na composição de modelo único deste nível escolar, o que torna o Brasil diferenciado neste aspecto.

Embora poucas foram as mudanças no texto da Lei comparado ao da MP, a reforma se constitui, fundamentalmente pelo aumento da carga horária e também a reformulação e flexibilização do currículo, expressos respectivamente pela promoção do ensino em tempo integral e da organização curricular composta por disciplinas obrigatórias e por disciplinas escolhidas pelos estudantes por meio da instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos.³

Considerando sua forma de condução e implementação, bem como seu conteúdo, a preocupação com a reforma corresponde à relevância do nível escolar sob o qual incide. Tratando-se da dimensão ocupada pelo último nível escolar da educação básica no processo de formação formal, o qual deve corresponder, em tese, ao aprofundamento dos conhecimentos, para o exercício da cidadania e também para a preparação para o mercado de trabalho, os elementos que compõem essa reforma e sua configuração



revelam a ênfase a uma formação específica, para quais finalidades e para quais interesses ela se destina.

Nesse sentido, o presente trabalho se dedica à compreensão do sentido da formação escolar que se pretende imprimir aos jovens por meio dessa reforma do Ensino Médio. Ademais, além de revelar se a prioridade incide no desenvolvimento de múltiplas habilidades dos estudantes, correspondendo à formação para a vida, ou no desenvolvimento de habilidades profissionais, permite identificar o caráter da política educacional a qual ela está vinculada e, por conseguinte, os contornos do projeto de sociedade que se elabora a partir dela.

Relacionando as mudanças anunciadas no Ensino Médio com a dinâmica da organização social e das relações sociais, evidenciando as implicações relativas às desigualdades, a análise proposta considera ainda a influência da conjuntura político-econômica nesse processo.

Para tanto, sua realização está baseada em revisão bibliográfica relativa ao Ensino Médio brasileiro, detidamente, acerca da referida reforma. Dessa forma, recorreu-se à literatura pertinente ao nível escolar em questão tanto em uma perspectiva histórica quanto em uma abordagem atual.

Tratando-se de um tema bastante recente de forma que seus efeitos ainda não podem ser constatados e sistematizados, levou-se em conta as discussões e problematizações cujas projeções e críticas foram publicadas em artigos acadêmicos. Além disso, baseia-se também em documentos oficiais, sobretudo a própria Lei nº 13.415/2017.

A reforma: forma, proposta e conteúdo

A dimensão que a reforma do Ensino Médio ocupa no debate educacional brasileiro e o reflexo de seus desdobramentos na formação escolar, deve-se, a princípio, ser compreendida a partir dos entraves relativos ao referido nível escolar na estrutura educacional consoante à realidade social do país.

Mesmo que o Ensino Médio tenha sido definido, com a promulgação da LDB, em 1996, como a última fase da Educação Básica, sua identidade ainda parece bastante ambígua. Entendido como nível preparatório para o acesso ao ensino superior ou como nível preparatório para o ingresso no mercado de trabalho, as orientações formativas e educativas do Ensino Médio compõem intenso debate no cenário educacional. Junto a essa imprecisão, somam-se as questões relativas à qualidade do ensino, ao seu acesso



e também ao baixo desempenho em avaliações externas que fortaleceram a evidência de que o modelo até então exercido era inadequado.

No ensejo das constatações dos problemas circunscritos no Ensino Médio, formula-se uma proposta a fim de moderniza-lo e, conseqüentemente, solucionar suas dificuldades quanto à ampliação de seu acesso aos jovens em idade escolar, ao aprimoramento da qualidade do ensino e também ao atendimento das exigências do mercado. No entanto, esses problemas não decorrem de fatos pontuais e/ou conjunturais específicos, mas estão associados à característica estrutural da educação brasileira, uma vez que

As atuais deficiências do ensino médio em nosso país são a expressão da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública, ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes conseqüências para toda a educação pública (Krawczyk, 2009, p. 6).

Embora esse aspecto tenha sido negligenciado em muitas análises (Gonçalves, 2017), a reflexão crítica acerca da reforma em curso deve considera-lo de forma a apontar se o que nela está proposto tende a ruptura ou a continuidade da lógica da escolarização como um privilégio social.

Tratando-se da maior reforma do último ciclo do ensino básico desde a LDB, a Lei que a regulamenta determina os elementos fundamentais que alteram a composição e a estrutura do Ensino Médio, a reestruturação e flexibilização curricular e a implantação do tempo integral. Elementos esses assim expressos:

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

“Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.



§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

*I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.”*

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“ Art. 36 . O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional.

(...)

Art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.



Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo:

I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas;

II - metas quantitativas;

III - cronograma de execução físico-financeira;

IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas (Brasil, 2017).

Verifica-se, portanto, ao contrário da manutenção de um currículo comum a todos, a instituição de uma organização curricular composta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos. Nesse modelo, parte das disciplinas é obrigatória e parte escolhida pelos estudantes, conforme seus interesses ou preferências. Dessa forma, há diferentes possibilidades de arranjos curriculares, desde que sejam consideradas as cinco áreas do conhecimento - linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional – e as condições dos sistemas estaduais de ensino na disponibilização dessas áreas.

Quanto às disciplinas, ressalta-se que apenas Língua Portuguesa, Inglês e Matemática são obrigatórias durante todo o Ensino Médio. Enquanto que, ao serem incluídos obrigatoriamente como estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, os conteúdos dessas disciplinas devem ser restringidos.

Ao propor o agrupamento de disciplinas em cursos diferentes, sob a argumentação de que até então o Ensino Médio é composto por muitas disciplinas que não atraem o interesse dos estudantes (Cunha, 2017b), promove-se uma organização curricular em que

(...) longe de assegurar a flexibilidade pretendida confirma o apartheid social dos jovens pobres. É evidente o retrocesso a concepções elitistas, que propõem formações distintas de acordo com a origem social dos estudantes, confirmando que a oferta do ensino não se dará em igualdade de condições, num claro descompasso com os princípios constitucionais (Lino, 2017, p. 83).

A flexibilização anunciada proporcionará ao estudante, na verdade, uma restrita possibilidade de escolha. Os sistemas de ensino dispõem de estruturas, recursos e formas de manutenção diferentes que refletirão em condições e oportunidades



desiguais aos estudantes, ainda mais se consideradas as diferenças entre o sistema público e o sistema privado de ensino. O discurso da flexibilização encobre, por meio da ideia de proporcionar maior autonomia ao estudante em relação à sua formação, a tendência ao agravamento das desigualdades escolares e, conseqüentemente, das desigualdades sociais. Nesse sentido,

O texto legal mascara as reais intenções da reforma: o aligeiramento e a descaracterização desse nível de ensino, que somente agora seria ofertado a toda a população, confirmando seu caráter excludente, atingindo, em especial, a ampla maioria dos estudantes que se encontra no ensino médio público (Lino, 2017, p. 83).

Ademais, o estabelecimento dessa forma de organização curricular representa a atribuição de uma função da política educacional que se destina a contenção da demanda de acesso ao ensino superior (Cunha, 2017b). Assim, conforme alerta Cunha (2017b) deve-se considerar também o Ensino Superior que, atualmente, apresenta uma crise de expansão do setor privado.

Quanto à ideia de escola em tempo integral, uma vez que está previsto o aumento da carga horária da jornada escolar, sua implantação deve pressupor a diversificação de atividades, as quais não sejam semelhantes àquelas exercidas cotidianamente em sala de aula, de forma a proporcionar um desempenho mais consistente e contribuir significativamente no processo de ensino e aprendizagem. Ademais, sua viabilização requer aumento de investimentos e de recursos financeiros, o que está comprometido diante da vigência de Emenda Constitucional que limita o teto dos gastos públicos, aprovada em 2016 (PEC 55/2016).

A Reforma em curso defende uma escola de tempo integral e não apresenta uma visão de educação integral. O que está sendo proposto é a ampliação da jornada escolar diária para 7 horas concentrada em aulas, com uma visão produtivista da aprendizagem sem oportunizar uma formação diversificada aos jovens (Gonçalves, 2017, p.138).

Além do conteúdo da reforma, é importante também discorrer sobre a sua forma de implementação. Por ser conduzida inicialmente por uma Medida Provisória, denota-se uma urgência em sua prossecução que se justificava pelo discurso da necessidade de superar os obstáculos para o crescimento econômico, dentre os quais a educação, principalmente a educação profissional, é um fator importante por, a partir da promoção da qualificação da mão de obra, intensificar a produtividade e, conseqüentemente, melhorar a competitividade do Brasil no mercado internacional (Frigotto & Motta, 2017).



É nessa seara que a reestruturação do currículo do Ensino Médio é posta como urgente: melhorar o desempenho no IDEB e no PISA, flexibilizando o currículo de forma a facilitar as escolhas das disciplinas que os jovens das classes populares teriam menor dificuldade e, com isso, provavelmente, melhor desempenho nas avaliações em larga escala; desenvolver habilidades e competências que facilitem o ingresso no mercado de trabalho, formal ou informal, ou que proporcionem ocupações que venham a gerar renda — nesse caso, por meio do ensino de empreendedorismo (Frigotto & Motta, 2017 p. 365).

Seguindo o raciocínio de Frigotto & Motta (2017), a urgência pela implementação da reforma remete à administração da questão social no sentido de promover ações ou políticas públicas focadas ao público identificado como mais vulnerável com vistas a evitar instabilidades que afetam a esfera econômica e a estabelecer as condições favoráveis para a expansão do capital.

No caso educacional, trata-se de proporcionar uma formação que possa assegurar aos jovens das escolas públicas, sobretudo oriundos de classes sociais baixas, ingresso no mercado de trabalho e, conseqüentemente, o aumento da oferta de mão de obra. Assim, evita-se o desperdício de recursos produtivos e a criação de conflito social, fomentando o crescimento econômico e o desenvolvimento social, além de assegurar o controle social por parte das classes dominantes (Frigotto & Motta, 2017).

Verifica-se a tentativa de reimpressão na política educacional da subordinação da formação escolar ao sistema produtivo (Lino, 2017), sendo que a recente reforma

atualiza a prevalência dos interesses e demandas pontuais do empresariado sobre o conjunto da sociedade, desconsiderando a importância da formação humana integral e os fins formativos da educação básica e, assim, ao invés de superar acirra a dualidade no ensino médio (Lino, 2017, p. 82).

As definições contidas na regulamentação dessa reforma representam, portanto, mais que o predomínio de interesses particulares de uma classe social e seu exercício de poder, mas o alinhamento com a lógica neoliberal.

O que está em questão é a própria concepção de educação, simplificada na relação de estabelecimento de um currículo estandardizado focado em matemática e língua materna, com processos padronizados de testagem de resultados, garantidos por uma gestão focada nos resultados, que tensiona a redefinição do trabalho docente, com o suporte de um padrão mínimo de financiamento educacional. O currículo escolar, nessa



perspectiva, não é uma escolha de cada comunidade local, mas um padrão global sobre o que é necessário (e legítimo) ensinar/aprender (Ferreira, 2017, p.303)

Nesse aspecto, Cunha (2017a) afirma que

(...) racionalização econômica e tecnológica passa a ganhar um discurso insistente e positivo nas escolas, a comunidade escolar passa a expressar os mesmos discursos do mercado, como maximizar resultados, qualificar os alunos, flexibilizar o currículo (Cunha, 2017a, p.56)

O valor que as avaliações externas adquirem quanto à orientação do currículo e das práticas pedagógicas culminam em outra caracterização da instituição escolar. A busca por resultados favoráveis e por bons desempenhos por parte dos estudantes passa a ser a prioridade do ensino, implicando em uma concepção de conhecimento instrumental, utilitário e aplicado (Libâneo, 2011).

Nesse sentido, a Lei 13.415/17 é uma ameaça concreta à oferta de qualidade do ensino médio e configura a redução do direito à educação. A formação integral, crítica e cidadã, que assegurasse aos alunos o pleno desenvolvimento intelectual, afetivo, físico, estético, moral e social, com base em princípios éticos e políticos que oportunizem sua emancipação, era a utopia a perseguir no ensino médio, hoje descartada (Lino, 2017, p.82).

A partir das determinações da lei, a formação que se concebe para o Ensino Médio se distancia de uma concepção emancipatória e crítica que conduziria à autonomia dos estudantes. Não bastasse esse aspecto, revela-se também o retrocesso pelo comprometimento do acesso ao nível escolar. Seja pela qualidade, seja pelo acesso, constata-se a ameaça ao direito à educação.

Por representar um processo regressivo em que, ao contrário da proposta anunciada, reforça a manutenção das desigualdades de oportunidades escolares, da dualidade e também do caráter propedêutico do Ensino Médio, algumas abordagens críticas acerca da reforma se opõem a denomina-la como reforma, atribuindo a ela o termo contrarreforma e questionam sua identificação como novo.

Ferreira (2017) defende que, apoiando-se na ideia de Behring, por se tratar de um conceito próprio do debate do movimento operário, como estratégia revolucionária, “reforma” não deve ser empregado para se referir a um processo que contraria o significado ao qual está vinculado. O termo mais coerente, nesse sentido, corresponde a “contrarreforma”.



Acompanhando essa percepção, ao sintetizar o fato em questão, verifica-se o uso desse termo pela análise de Frigotto & Motta (2017)

(...) trata-se de uma contrarreforma que expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana (Frigotto & Motta, 2017, p.369).

Outras críticas e problematizações relativas ao Ensino Médio que se propõe apontam o aspecto contraditório em sua denominação como novo, uma vez que, condizente com o retrocesso, são retomados modelos já empreendidos, em outros períodos históricos, cujas marcas residem, principalmente, no dualismo, na organização curricular fragmentada e no ensino seletivo e excludente (Gonçalves, 2017; Lino, 2017).

Historicidade do ensino médio: dualidade e exclusão

Ao indicar que a atual proposta para o Ensino Médio perpetua características históricas de sua oferta e sua organização no sistema educacional brasileiro, problematizando sua identificação como uma reforma e seu caráter de novo, revela-se que seus entraves e dilemas correspondem a aspectos estruturais.

Em diferentes momentos da escolarização brasileira, portanto, conformou-se um modelo para esse nível escolar de forma a proporcionar uma formação específica para as diferentes classes sociais, conferindo-lhes privilégios e perspectivas distintas quanto à ascensão e posição social.

Pode-se fazer, dessa maneira, ponderações em uma perspectiva histórica para evidenciar como diferentes propostas revestiram e renovaram as desigualdades relativas à educação, destacando as seguintes fases: a Reforma Capanema durante a Era Vargas (1930-1945); a promulgação da Lei nº 5.692/71 durante a Ditadura Militar e, por fim, o ideário da década de 1990 que expressou claramente aproximação com a lógica do mercado e do neoliberalismo.

A Reforma Capanema, em 1942, instituiu cursos secundários, científico e clássico, para as classes mais privilegiadas, propedêuticos para o ingresso no ensino superior e formação profissional por meio de cursos secundários profissionalizantes em diferentes áreas: os técnicos agrícola, industrial, comercial e o curso normal, para as classes



menos favorecidas, com acesso restrito ao ensino superior por ser permitido seu ingresso desde que, aprovado em exame, o curso superior correspondesse a mesma área profissional. (Romanelli, 1999). Assim,

para os filhos das elites, cursos que permitiam a continuidade dos estudos em nível superior e para os filhos das classes trabalhadoras, cursos terminais que visavam o ingresso imediato no mercado de trabalho (Lino, 2017, p.79).

Assim, constata-se que, desde esse período, há uma distinção na formação escolar por meio da oferta e da segmentação de diversas modalidades destinadas a diferentes classes sociais (Ferreira, 2017).

Essa dissociação entre dois ramos de um mesmo nível escolar foi eliminada com a primeira LDB (Lei nº 4.024/61), sendo reconhecida a integração entre o ensino regular e o ensino profissional de forma a garantir a possibilidade de prosseguimento de estudos e de formação no ensino superior. No entanto, esse reconhecimento não foi suficiente para extinguir a existência de dois ramos distintos de ensino, o que manteve a dualidade presente.

Em 1971, com a promulgação da Lei nº 5.692, ficou estabelecida a profissionalização compulsória no ensino de segundo grau, assegurando que todos os estudantes tivessem a mesma trajetória escolar. Tratava-se de estabelecer uma terminalidade na escolarização de uma parcela dos estudantes (Lino, 2017), o que ainda contribuiria para a contenção da demanda de acesso ao ensino superior e formação de mão de obra de técnicos de nível médio para o mercado (Cunha, 2017b).

Por fim, já na década de 1990, mesmo com a definição do Ensino Médio como última etapa da educação básica por meio da LDB (Lei 9.394/96), sob a influência do neoliberalismo, predominava-se a ideia da expansão do ensino com a finalidade de proporcionar aumento de empregabilidade e melhor distribuição de renda conforme as demandas do mercado, o que manteve a distância entre educação profissional e educação básica.

Considerados os diferentes períodos em que foram propostas reorganizações no sistema educacional, especificamente, no nível escolar sob o qual se debruça a reflexão, constata-se que

As diferentes reformas do ensino médio no Brasil consolidaram seu dualismo, e, sem superar o caráter propedêutico, formataram um ensino seletivo e excludente. A atual reforma traz o fantasma de um ensino desorganizado e fragmentário, principal



característica do secundário do século XIX, que julgávamos definitivamente enterrado, desconsiderando e minimizando os aspectos formativos essenciais da educação básica (Lino, 2017, p.84).

Considerações finais

A leitura e análise crítica do discurso oficial, sobretudo por meio da Lei nº 13.415/2017, conjuntamente com as ponderações dos estudos e pesquisas relativos à reforma do Ensino Médio, evidenciam a insuficiência e as contradições do modelo e da estrutura de ensino proposto quanto aos objetivos para ele delimitados, esvaziando-o e descaracterizando-o como último nível escolar da educação básica.

A pretensão de moderniza-lo e aprimorar a formação por ele promovida encobre a manutenção da dualidade do ensino, além da continuidade de seu caráter excludente e desigual. Com vistas a promover a melhoria do desempenho dos estudantes em avaliações externas e a qualifica-los para o mercado de trabalho, considerando sua forma de implementação e os elementos constitutivos de seu conteúdo, propõe-se uma aprendizagem mínima comum e uma suposta oportunidade de autonomia de escolha por parte do estudante.

Na verdade, o que está em curso é uma ameaça direta ao direito à educação, tanto ao seu acesso quanto à qualidade. Nesse sentido, o que se verifica é o retrocesso na política educacional que, acompanhando as ações direcionadas a outros segmentos da realidade brasileira, integram a atual conjuntura social do país sob a lógica neoliberal.

O conjunto de fatores considerados, portanto, permitem afirmar que o sentido da reforma do Ensino Médio quanto à formação destinada aos jovens corresponde à precarização e fragmentação da educação, especificamente no referido nível escolar, limitando suas oportunidades de prosseguimento para o ensino superior. Tende-se a proporcionar a aprendizagem mínima necessária para a capacitação da mão de obra conforme as exigências do mercado, implicando também no aumento da desigualdade social. Ao mesmo tempo, trata-se de atender os interesses e a manutenção de privilégios de uma pequena parcela da sociedade.

Conseqüentemente, elabora-se um projeto de sociedade em que se aprofundam as clivagens educacionais e, conseqüentemente, sociais, perpetuando-as como marcas distintivas da realidade social. A busca pela inovação no ensino tem como centralidade forjar novas formas para remontar velhas perspectivas, o que se verifica a partir da



consideração da historicidade e das relações de poder constituintes do sistema educacional.

Notas

A Medida Provisória nº 746/2016 foi encaminhada pelo Ministério da Educação ao Congresso Nacional em 22 de setembro de 2016, sendo aprovada em janeiro de 2017 e convertida no Projeto de Lei nº 34/2016. Aprovado na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, foi sancionada como Lei nº 13.415/2017, passou a compor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996).

² Considera-se aqui o seguinte documento: Exposição de Motivos n. 00084/2016/MEC.

³ As mudanças realizadas de um documento para o outro foi resultado da forte pressão que o Congresso Nacional sofreu após a divulgação da MP por parte de diferentes entidades educacionais, de estudantes secundaristas que ocuparam escolas em todo o país.

Referências bibliográficas

Brasil. (2017). Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/ L13415.htm

Cunha, João. (2017a). Paradigma industrial e a escola de resultado. *Revista Científica de Educação, Inhumas*, v. 2, n. 2.

Cunha, Luiz. (2017b). Ensino Médio: Atalho para o passado. *374 Educ. Soc., Campinas*, v. 38, nº. 139.

Ferreira, Eliza. (2017). A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. *Educ. Soc., Campinas*, v. 38, nº. 139.

Frigotto, Gaudêncio & Motta, Vânia. (2017). Por Que a Urgência Da Reforma Do Ensino Médio? Medida Provisória Nº 746/2016 (Lei Nº 13.415/2017). *Educ. Soc., Campinas*, v. 38, nº. 139.



Gonçalves, Suzane. (2017). Interesses mercadológicos E o “novo” ensino médio. Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20.

Krawczyk, Nora. (2009). O ensino médio no Brasil. São Paulo: Ação Educativa.

Lino, Lucilia. (2017). As ameaças da reforma: Desqualificação e exclusão. Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20.

Libâneo, José. (2011). Considerações críticas sobre o documento “Diretrizes do Pacto pela Educação: reforma educacional goiana. Goiânia.

Romanelli, Otaíza. (1999). Historia da Educação no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes.



**Línea Temática 9. Experiencias
alternativas a la educación convencional.**



Educación popular: ¿Una apuesta a la participación política?

Nicolás Ramírez Vargas
Cristian Alejandro Daza Noguera

Resumen

La actual crisis social por la que cruza Latino-américa, nos muestra un panorama aún turbio, las bajas esferas de la sociedad buscan procesos de educación e integración sin embargo no están disponibles para todos los escenarios y territorios que componen estos países, por eso encontramos la educación popular como eje principal para poder generar los escenarios propicios para la transformación desde la participación ciudadana y política; la educación popular nos brinda diferentes herramientas y metodologías para propiciar y generar debate como mecanismo de construcción política desde los territorios más excluidos y vulnerables. Para poder realizar esta investigación con apoyo de CORPEIS (Corporación para el Desarrollo de la Educación y la Investigación Social), trabajamos desde un paradigma crítico social y la IAP, como bases, para poder comprender las dinámicas de la educación popular, ya sea desde la teoría o desde la praxis para conocer y comprender la realidad, lo cual nos llevó a establecer dicho supuesto utilizando una serie de herramientas cualitativas de recolección de datos que nos permitieron dilucidar en la escuela permanente de los movimientos sociales en educación popular, algunas prácticas que son promovidas desde la educación popular y el cómo utilizar estas para potenciar dicha participación política; las herramientas que pusimos bajo observación arrojaron un resultado bastante prometedor, pues con esta información recolectada podemos constatar que la educación popular incentiva y construye participación política rompiendo con los estándares comunes de participación e interacción política.

Palabras clave: Educación popular, participación política, territorio, diálogo de saberes, comunidad.

Introducción

La participación política es un tema un poco complejo, debido que se comprende el mundo político de una manera simplista ignorando lo político y abreviando a la política, ahora bien, porque se habla de la política y lo político ¿acaso no son lo mismo?, la intención de esta ponencia es poner en debate el cómo desde la educación popular se propicia una participación política que rompe con los estándares comunes de participación e interacción política. Por esa razón comprender y apoyar la incidencia que

tiene la **EPMSEP** (escuela permanente de los movimientos sociales en educación popular) desarrollada por **CORPEIS** (Corporación para el desarrollo de la educación y la investigación social), si bien, para la escuela no existe un foco específico de población resulta bastante interesante y rescatable la población joven que se vincula a la escuela; Sin dejar a un lado la presencia de personas adultas y de la tercera edad, que pertenecen a diferentes movimientos sociales (Movimiento de víctimas, colectivos ecologistas, Colectivos juveniles, movimiento estudiantil, entre otros), que encuentran en la educación popular otra forma de participar políticamente y fortalecer los diferentes movimientos sociales.



Ahora bien, debido a que existe una noción general de que los jóvenes en su mayoría son recelosos de los procesos vinculados al escenario de la política además de abandonar escenarios de interacción política, la vinculación y el interés de los jóvenes en un espacio de formación político como es la escuela, demuestra que esta noción un poco generalizada y sobreestimada, pues, la escuela además de ofrecer una formación política está fuertemente orientada a la educación popular, lo que facilita que dicha formación política no sea solo teórica, sino una construcción grupal. Otro avance importante de la escuela es la interacción con diversos procesos barriales de educación popular presentes en Bogotá. Es decir que a través del proceso de la EPMSEP, se han creado redes con diferentes colectivos alrededor de la ciudad de Bogotá.

Fundamentación del problema

La siguiente parte se va poner en discusión una serie de categorías, con el fin de realizar el análisis de las mismas, y establecer cómo la E.P (educación popular) ha sido utilizado para fomentar la participación y la capacidad crítica de la población.



Primero se realizara una introducción respecto a algunas concepciones de participación política que nos ofrece el mundo académico, esto a modo breve de estado del arte; los primeros estudios que se realizaron sobre participación política se remontan a poco más de 50 años, en los que estos principalmente resumían este concepto al voto es decir, se resumía en gran medida y de manera simple a la acción de votar en elecciones, por otra parte, Kaase Barnes y colaboradores en 1979, dentro de su concepto de participación política incluyen las acciones ilegales y violentas, definiendo así este concepto como las acciones hechas por ciudadanos privados en contra del gobierno nacional o local.

Y así autores como Conge (1988) la define como acciones individuales o colectivas dentro que apoya o se opone a estructuras, decisiones o autoridades relacionadas con la asignación de bienes públicos, o Norris que indica en van Deth (2001) que la participación política se refiere a toda actividad que influye en los gobiernos desde la sociedad civil. En fin, en muchos de los casos encontrados de autores que hablan de participación política, se habla de puntos centrales como el gobierno, el voto, el ciudadano o las acciones para estar de acuerdo o no con el gobierno desde la participación ciudadana, y se remite solamente a que participación política, necesariamente vinculada a instituciones estatales o privadas, y dejando de lado la participación política dentro del ámbito popular.

Segundo se debe establecer cómo la E.P surge como propuesta alternativa de educación y adquiere una gran fuerza sobre el territorio desde la década de los 70's bajo la influencia de Paulo Freire, sin embargo no es él quien postula esta forma alternativa de educación, puesto que en este territorio desde un tiempo atrás y por parte de pedagogos como es el caso Simón Rodríguez "Su propuesta político pedagógica se caracterizó por la inclusión, en calidad de iguales, de niños y niñas de los pueblos originarios en las aulas de la escuela pública, junto a los niños blancos." desde ese momento se venían gestando nuevas formas o modelos de educación liberadora de Latinoamérica como único propósito abolir la ignorancia que era el pilar de la esclavitud y que se extendían hasta México en donde se reproducen prácticas como lo son las escuelas rurales ambulantes por parte del proyecto de Rafael Ramírez inmediato a la revolución mexicana. Siendo llamado como el mayor aporte de educación desde Latinoamérica al mundo. Esto nos permite determinar que corrientes actuales han surgido a raíz de estos procesos, y paradigmas que permitan la interpretación y el generar críticas profundas basadas en el carácter de necesidades propias de un país o



un continente que en su historia tiene una fuerte tradición e inclinación a generar formas alternativas de educación dirigidas a las minorías, donde podemos encontrar estrategias como universidades populares y escuelas de educación.

Para Alfonso torres la educación popular tiene una serie de categorías y elementos que son llamados núcleos comunes que nos permiten conceptualizar, y que lo plantan dentro de un paradigma y una postura política establecida como lo son:

- 1. Una lectura crítica del orden social vigente y un cuestionamiento al papel integrador que ha jugado allí la educación formal.*
- 2. Una intencionalidad política emancipadora frente al orden social imperante.*
- 3. El propósito de contribuir al fortalecimiento de los sectores dominados como sujeto histórico, capaz de protagonizar el cambio social.*
- 4. Una convicción que desde la educación es posible contribuir al logro de esa intencionalidad, actuando sobre la subjetividad popular.*
- 5. Un afán por generar y emplear metodologías educativas dialógicas, participativas y activas, por ello tomamos una serie de autores y teorías que nos permiten enmarcar y dirigir nuestra investigación. (Torres, Alfonso. 2007 Pp.18)*

Desde estos cinco ítems podemos observar como la E.P parte lo crítico y comprensivo como paradigma fundamental, pues su intención es partir del vistazo crítico que da el individuo a la realidad, pasando por una reflexión contextual, hasta llegar a generar estrategias que permitan el fortalecimiento de los sectores oprimidos. “La influencia del estructuralismo marxista llevó a ubicar la educación en el nivel de la superestructura del sistema social, como aparato ideológico del Estado” por lo tanto la función de esta es legitimar y reproducir el modo de producción imperante. Por lo que se ve la necesidad por parte de los educadores críticos de dejar la escuela o promover una educación de corte clasista y liberador al servicio de las clases populares. Por lo que se entiende a la E.P como un proceso decolonial, que pretende romper los esquemas de la colonialidad del saber, un ejemplo claro de esto actualmente es el monopolio intelectual, esto además se ve reforzado por los gobiernos de los países periféricos donde se adoptan formas de organización e instituciones basadas en el contexto occidental. Por lo tanto uno de los fundamentos básicos y que han funcionado como garantía para estos procesos es la gran inequidad de los países latinoamericanos, es el cuestionamiento del modo de producción imperante y el carácter desigual del orden social característico del capitalismo latino.



Esto no permitirá comprender esto como un paradigma emancipatorio y como este hace parte de toda la oleada de teoría latinoamericana que parte desde la praxis como categoría mayor, donde mencionan varios grupos de educación “las luchas deben ser de carácter pedagógico, debemos hacer la resistencia nuestra forma de educación” (movimiento sin tierra, Brasil). Podemos encontrar una serie de procesos que marcaron la llegada de la educación alternativa sobre la educación tradicional, pues en las zonas de América Latina (la mayoría) El estado ha sido poco garante y la educación ha pasado a un segundo plano en labores fundamentales.



Salida territorial-abril 13 de 2019: Construyendo desde el barrio. Parque Entre Nubes, Bogotá – Localidad de San Cristóbal.

No obstante estas nuevas apuestas metodológicas y alternativas permiten enfocar los direccionamientos educativos de estas zonas hacia un avance gracias a una construcción conjunta de saberes. Como bien se sabe estos paradigmas tienen como objetivo la crítica a modelos hegemónicos establecidos, en otras palabras no va de la mano con paradigmas como lo es el paradigma científico clásico, el positivismo y la ideología capitalista hasta el paradigma neoliberal. Pero que sin embargo se sitúa en el contexto del desarrollo actual; la construcción conjunta de metodologías alternativas y de la E.P misma, donde no se establece un orden sino que está abierto a nuevas formas de interpretación de la realidad, que se enmarquen en una lectura crítica del entorno que se construye con prácticas como lo es la apropiación de espacios, juntas, entrega de responsabilidades, redes educadores y una gran variedad de herramientas que se disponen para la construcción de este modelo educativo alternativo, y un trabajo de base que permita consolidar las premisas epistémicas que se le adscriben, tanto como generar procesos que permitan incentivar estas prácticas que generan una participación en el ámbito político y que para nosotros es de suma importancia para el proyecto pues nutre no solo lo nutre, si no que tenemos la posibilidad de nutrir procesos como lo es la



educación popular que se encuentra en una actualización inmediata y que debido a las dinámicas que se están generando son importantes efectuarlas y construirlas; en el marco metodológico veremos cómo ciertas metodologías que utiliza la E.P funcionan para realizar este entramado de saberes, y de interpretación subjetiva crítica de la realidad.

Tiene en cuenta además, las características de los sujetos que interactúan bajo unas condiciones sociales, económicas, culturales e ideológicas concretas, lo cual implica que está en permanente construcción y sujeta a cambios y/o modificaciones por parte del equipo de educación.

Marco Teórico:



Encuentro teórico – Octubre 6 de 2018: Pensamiento crítico latinoamericano y análisis de estructura y coyuntura. CORPEIS- Bogotá.

Para realizar esta investigación tomamos como referentes teóricos a una serie de autores que ayudan la comprensión del origen etimológico y factico de la Educación Popular, como lo son Paulo Freire, o aportes como los de Pilar Cuevas con sus polifonías que nos dan un panorama del contexto actual y el uso de la Educación Popular en Colombia. Así como también usaremos la perspectiva teórica de otros autores como Pierre Bourdieu y Antonio Gramsci para comprender mejor la capacidad de agenciamiento de este tipo de alternativas que se aproximan como posibles metodologías de cambio en el siglo XXI.

La capacidad de agenciamiento o promoción de los lazos sociales que brinda la Educación Popular dentro de un marco ideológico establecido que busca la organización de los sectores populares en pro de las luchas sociales y las reivindicaciones de grupos minoritarios o lo que llamaría Freire los oprimidos “Ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: Liberarse a sí mismos y liberar a los opresores” (Freire,S.F,



p. 25). Por esta razón la educación Popular tiene un carácter político al ver la educación como medio de transformación de la realidad. Dentro de la E.P podemos observar como el individuo y su intersubjetividad en el colectivo son fundamentales para comprender la multiplicidad de focos que tiene la realidad contextual y como el individuo puede llegar a cambiar su condición de oprimido. Freire (S.F) en el texto *Educacion popular* Afirma:

“Hablar de educación Popular implica la necesidad, el gusto, de plantear la pelea por una pelea eficaz. Y más aún, a un tipo de educación que preste atención a una determinada clase social, sin que signifique el olvido de aquellos que no pertenecen a esa clase” (P.40)

Partiendo desde esta perspectiva podemos encontrar una diferencia entre la forma tradicional de educación y la E.P, para analizar la perspectiva de la educación tradicional usaremos los conceptos otorgados por P. Bordieu Desde esta perspectiva el sistema educativo tradicional responde a un sistema de reproducción de las diferentes brechas sociales, debido a que privilegia por medio de un sistema de incentivos a quienes responden a formas y lenguajes propios de una tradición escolar de la cual se encuentran alejados debido a que su procedencia es de las esferas sociales más desfavorecidas. Pues en estas sociedades desiguales la perspectiva de dos individuos que provienen de una esfera social distinta y que se distancian en un status, tienen un desarrollo diferente en cuanto su trayectoria y su posibilidad de culminar de manera satisfactoria, en algunos casos la educación llega a ser un privilegio mientras en otros una obligación, lo que pone en discusión si los medios para lograr ese fin son los adecuados o son equitativos para lograr un “ascenso” o “mejora” en sus condiciones. Según Bourdieu (1995) Esta tradición escolar, no es más que las formas de reproducción de una cultura que domina validada por el Estado como aquel que ejerce el poder simbólico para determinar el valor de los recursos, capital cultural principalmente, con los cuales los agentes luchan por posicionarse en el espacio social. Esta cultura dominante se impone entonces como saber objetivo, racional, pese a que corresponde a las formas de visión y percepción de una de la población, por lo cual la tradición escolar impartida a través del sistema educativo es desigual, implica el uso de la violencia simbólica, en tanto sobrepone una cultura sobre otras consideradas inferiores.

Estos preceptos nos muestran cómo esta diferencia puede inferir en la toma de decisiones del individuo, y como este puede ver reflejado en su apropiación de la norma un colectivo que legitime su posición y status, no permita cuestionar su realidad ni buscar

un medio para transformarla. Podemos entonces empezar a usar el concepto de hegemonía en Gramsci mencionado por N. Alvarez (2016)” El concepto de hegemonía en Gramsci señala la dirección político-ideológica que forja la base social para la conquista del poder político y la construcción de un nuevo Estado.” Un bloque cultural hegemónico que monopoliza las formas de violencia para lo que él denomina hegemonía acorazada de coerción, especializada en seguir reproduciendo la hegemonía imperante por medios tanto culturales como también instituciones que permiten “acorazar” y reproducir. Una de estas instituciones es la educativa, el papel de la educación es de promover la cultura imperante tanto como las normas establecidas del lugar en que se encuentra, en el caso de América Latina podemos analizarlo desde la categoría que utiliza Paulo Freire con su educación bancaria, que permite la reproducción del sistema capitalista y económico actual.

Metodología



Salida territorial – Sept 22 de 2018: Aprendiendo desde el que hacer, procesos comunitarios. La Gaitana, Localidad de Suba - Bogotá.

Para la investigación nos basamos en el paradigma crítico social el cual surge como respuesta a las tradiciones positivistas e interpretativas y pretenden superar el reduccionismo de la primera y el conservadurismo de la segunda, admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni sólo interpretativa. Este paradigma crítico introduce la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento. Tiene como finalidad la transformación de la



estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas. Sus principios son:

- Conocer y comprender la realidad como praxis.
- Unir teoría y práctica (conocimiento, acción y valores).
- Orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre.
- Implicar al docente a partir de la autorreflexión.

El cual nos facilitara la comprensión del grupo seleccionado entre los estudiantes de la corporación CORPEIS los cuales asistirán al seminario de movimientos estudiantiles programado para el mes de octubre. Dentro de este paradigma utilizaremos la I.A.P (investigación acción participativa), la cual como su nombre lo indica nos servirá para sumergirnos dentro del grupo de estudio pues también planeamos ser parte del seminario anteriormente mencionado, lo cual nos brindara una información más precisa y exacta pues al estar en interacción directa con los participantes nos permitirá obtener una información más clara y objetiva.

Por otra parte también tendremos el concepto de educación popular en el cual haremos énfasis en los conceptos de lateralidad y diálogo de saberes pues creemos pertinente para la charla con los estudiantes ya que lo que buscamos es precisamente es empoderarnos para que tomen una postura política clara, para esto se necesitan sentirse cómodos exponiendo sus ideas y argumentos, y la manera más fácil de lograr este objetivo en un espacio de aprendizaje en el cual no exista el concepto de superioridad que impone las clases catedráticas más tradicionales, logrando así un dialogo más ameno entre los participantes al seminario con el expositor dando incluso el espacio a debate entre ambas partes.

4. Proceso y resultados: la participación política desde la educación popular

En el marco del proceso de la EPMSEP, realizamos una serie de actividades propuestas desde nosotros siendo parte de la organización, apoyándonos en los diferentes procesos que están articulados a esta escuela; dentro de estas actividades, teniendo en cuenta el componente de participación política, realizamos dos observaciones participativas en dos diferentes espacios que se dispusieron desde la organización de la EPMSEP, también una cartografía social y varias entrevistas, para así recolectar información que articulara la educación popular, con la participación política de manera distinta a las mencionadas en la fundamentación del problema. También dialogamos con algunas y algunos educadores, educadoras, educandos y educandas, sobre su



acercamiento a la educación popular y su participación en los diferentes espacios y colectivos.

La primera observación se realiza en el primer encuentro académico que se realiza en la escuela, cuya temática gira entorno a pedagogías críticas y estrategias alternativas para la educación, en esta actividad se cuenta que se realiza ese día, que impresiones arrojan las actividades y el encuentro como tal. Nosotros junto con la EPMSEP y algunos educandos, diseñamos dos actividades, la primera, ¿Cómo sueñas tu país?, giro en torno a analizar en contexto histórico y coyuntural del país, soñarnos el país que queremos, y a reflexionar sobre qué acciones concretas estamos haciendo individual y colectivamente para llegar a este sueño. Y la segunda fue una actividad acerca de lo que ha sido el contexto histórico, las metodologías y la experiencia en la E.P, donde nos hablan de los lineamientos epistémicos de la E.P y su estructuración a lo largo de los años en Latinoamérica, un acercamiento mucho más profundo gracias al nivel de aprehensión de los conceptos dados por el profesor quien realizaba el taller, analizamos referentes históricos de la E.P, sus metodologías e ideologías tanto como el papel actual de la misma en la sociedad y la constante transformación de los espacios debido al contexto.





La segunda observación se realiza a la actividad propuesta en la escuela permanente en formación a movimientos sociales el día 22 de septiembre de 2018, la cual consiste en una salida territorial al barrio el salitre en la localidad de Suba junto con el colectivo Semillas de Memoria y Dignidad cuyo eje principal gira en torno al medio ambiente y sus afectaciones locales. Los integrantes rondaban entre los 12 y 50 años y eran alrededor de 30 personas, había presencia de varios niños de un colegio aledaño y los integrantes del colectivo con el que trabajamos en conjunto 2 mujeres y 3 hombres, quienes dirigieron las actividades a lo largo de la salida territorial.



En esta salida, evidenciamos a partir de la caminata y las distintas actividades que, hay puntos críticos dentro del territorio donde el tiradero de basura y de escombros, el consumo y tráfico de drogas ilícitas y la constante inseguridad se ven muy marcadas, en dichos puntos son donde las personas del colectivo Semillas de Memoria y Dignidad, realizan sus debates en torno a estas problemáticas y desde la misma comunidad se plantean soluciones donde ellos y ellas mismas, sin necesidad de alguna institución han logrado articular saberes para el bienestar del barrio y la naturaleza.

Dentro de las cartografías sociales, pudimos concluir que las personas desde su diario vivir y concurrir en diferentes espacios, ejerce participación política, desde el mas mínimo debate sobre el barrio, la universidad y diferentes ámbitos hay participación



política y desde la educación popular esta participación se vuelve aun mayor, por su principio emancipado y liberador.

Resultados y discusión

El papel de la educación dentro de las diferentes expresiones de participación política es fundamental como habíamos visto antes en nuestro marco teórico desarrollado, sin embargo el papel que juega la educación dentro de los márgenes de organización y participación dentro de procesos de agenciamiento es mucho mayor al ser utilizado para promover los diferentes aspectos culturales y hegemónicos que buscan asegurar el predominio de lógicas imperantes y orgánicas a la estructura presente en la sociedad. De esta forma si observamos las dinámicas de la educación popular y su tinte político podemos determinar que intenciones o lógicas promueve esta misma, el hecho de que se declare contra hegemónico o que no funciona bajo los mismos estamentos de la educación tradicional nos arroja un indicio de cuál es el papel de la educación popular sobre la individualidad del sujeto, formar un sujeto que no es una mercancía, o que solo pueda ofrecer su fuerza de trabajo, el diálogo de saberes presente en la educación popular, promueve los esfuerzos y la capacidad de colectivización de los sujetos, así como también los diferentes saberes encontrados en una sociedad cada vez más educada (tradicionalmente) pueden usarse en pro de las comunidades y del agenciamiento en su territorio, encontrando de esta forma un trasfondo de lo que consideramos como fortalecimiento de la participación política; recordemos que la participación política no solo se limita a la participación en procesos como el sufragio o participación activa en algún partido político, llamamos participación política a los diferentes procesos de agremiación, colectivización y movilización del sujeto. Como indica Hernandez Sanchez en su interpretación de participación (2012) "Un acontecimiento voluntario en el cual quien participa se siente reconocido en sus intereses y expectativas y requiere que el actor implicado esté abierto a la escucha y dispuesto a suspender el propio saber a favor del saber del otro semejante" (P.70). Si abordamos el concepto de participación política desde estos escenarios vemos como las herramientas y metodologías que se utilizan dentro de la educación popular pueden promover estos procesos, y más aún cuando la capacidad de agenciamiento de las comunidades es potenciada por procesos mutuales y solidarios que hacen parte de las categorías implícitas de la educación popular.

En el caso específico de la **EPMSEP** encontramos una serie de casos que nos permitieron demostrar que los procesos llevados a cabo desde las dinámicas de la E.P



dentro de este, primero aglutinaron a un sector de varios sectores de la esfera social, así como también de diferentes edades y grados de estudio, lo que permite establecer una asociación de redes tanto como locales, como de colectivos a los que los respectivos participantes pertenecían entablando un diálogo de múltiples saberes y perspectivas que convergen en una idea común y es el agenciamiento dentro de los diferentes procesos a los que están adscritos y el buscar alternativas a escenarios tradicionales. La capacidad de diálogo de forma horizontal permite que los diferentes procesos puedan articularse de una manera más efectiva, pues gracias a los estamentos de la E.P, su causalidad, su propósito y su lineamiento ideológico recogen a los diferentes integrantes, este escenario común permite de entrada una capacidad mayor a entablar un entramado con los diferentes procesos que entran a hacer parte de la escuela y aquellos que no hacen parte de uno ven una carta abierta a participar de los diferentes procesos en diferentes áreas y comunidades que hacen posible una retroalimentación positiva de los conocimientos y las banderas de lucha de los sectores sociales a los que es dirigida la E.P.

Conclusiones

Como conclusión podemos decir que los múltiples esfuerzos realizados no solo por la E.P sino por las personas y el conjunto de colectivos que alimentan de forma constante los pilares de una educación alternativa, incluyente y para los sectores vulnerados muestran un aporte valioso y pragmático, pues las diferentes banderas de las luchas sociales se alimentan de metodologías como la E.P y éstas alimentan las bases teóricas y ponen en facto los diferentes consensos que se logran dentro de estos escenarios, los diferentes objetivos de transformar la realidad del sujeto se hacen más visibles gracias a la agremiación de estos y el uso de las redes que ellos mismos han propuesto y entablado, alimentando de forma crítica el pensamiento en colectivo.

Por otro lado encontramos como la E.P dentro del contexto está en una constante construcción tanto discursiva como metodológica que va adoptando fuerza en los escenarios locales y que sientan su base en lazos de solidaridad y comunitarismo. La participación política se gesta desde la educación de las diferentes esferas sociales, y la apropiación de valores por medio de instituciones como la familia y la educativa, estos dos escenarios son vitales para la intervención de dinámicas alternativas, el uso de metodologías de la E.P dentro de estas puede generar un cambio paulatino de la concepción que se tiene acerca de estos procesos, reconocer una diversidad que está presente en el territorio, las diferentes facetas que tiene el sujeto como individuo que



ejerce el poder de una u otra forma y que busca transformar el territorio. Como experiencia propia podemos afirmar que los diferentes procesos realizados, no sólo promovieron la aglutinación de los diferentes procesos, sino que dentro del mismo se gestaron unos nuevos que permiten la reproducción de metodologías y estrategias que permiten nutrir de base las categorías propias de la E.P, y hacen de esta una alternativa positiva y factible para promover los lazos de colectividad que permiten una transformación del contexto, generando así sea una postura crítica de las situaciones que acontecen a nivel global.

La educación popular está en constante construcción, es nuestro (A.L) aporte para el mundo.

Referencias

Azpiru, Pilar,. (1989). *La educación popular y los jesuitas*, México D.F, México. Editorial Universidad iberoamericana departamento de historia.

Delfino, Gisela I, & Zubieta, Elena M. (2010). Participación política: concepto y modalidades. Tomado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3691/369139946011>

Freire, P,. (2001). *Política y educación*, Buenos Aires, Argentina, Siglo XXI editores argentina s.a.

Freire, P. (1998). Educación y participación comunitaria. *Revista tarea*, Vol (41), Pp 29-33

Gomez, R. (2016). La educación popular y la participación política ciudadana. *Principia Luris*, Vol 13 (26), PP 157-170

Puiggròs, A., (2012), *La educación popular en América Latina: orígenes, polémicas y perspectivas*, Colihue, Ciudad autónoma de Buenos Aires, España.

Sánchez L, Pérez D, Alfonso L, Castro M, Sánchez LM, (2008). Van der Stuyft P, et al. Estrategia de educación popular para promover la participación comunitaria en la prevención del dengue en Cuba. *Rev Panam Salud Publica*. 2008;24(1):61–9.

Torres, R,. (1987). *Educación liberadora y educación popular*. Corporación Ecuatoriana para el Desarrollo y la Educación. Quito, Ecuador, PP 40-41.



Educação Popular: experiências que ressignificam e (trans)formam

Maria Teresa Esteban
Marisa Narcizo Sampaio

Resumo

O trabalho apresenta pesquisa exploratória que teve como objetivo conhecer experiências educacionais orientadas pelos princípios da Educação Popular no Brasil e na Colômbia, dando especial atenção para a formação docente e práticas escolares. No contexto latinoamericano, brasileiro inclusive, em que professoras/es têm sido colocadas/os sob suspeita por exercerem a docência visando a formação integral e humana, propostas baseadas na ética, no diálogo, e na participação, princípios da Educação Popular (movimento *teóricoprático* caracterizado pela ação com as classes populares) mostram-se necessárias ao fortalecimento da formação e da ação docentes. Estes princípios orientam propostas de formação de professoras/es na universidade e suas práticas educativas em distintos contextos. O levantamento e conhecimento de diferentes propostas educativas nos países envolvidos, que desenvolvem práticas orientadas pelo referencial da Educação Popular, proporcionou o diálogo com espaços educativos, organizações e projetos diversos. Houve o contato com universidades, escolas, movimentos sociais e grupos, cujo trabalho tem buscado e criado propostas pedagógicas significativas. Construir uma educação pública e democrática para todas/os depende também de uma formação como prática política, que contribua para potencializar a ação docente em conexão e diálogo permanentes com distintos contextos. Uma formação que seja ato de resistência e defesa da educação como prática de liberdade (Freire, 1989). A Educação Popular ressignifica a formação docente e a prática social dos sujeitos em formação – observar, atuar, vivenciar práticas educativas em diferentes contextos (escolares e não escolares) – de modo a problematizar experiências de fracasso e reprodução das desigualdades, ainda recorrentes para as classes populares, para transformá-las.

Palavras-chave: Educação Popular, espaços educativos, formação docente.

Introdução

A escola básica e a universidade latino-americanas frequentemente são confrontadas com a sua insuficiente democratização – tanto no que se refere ao acesso quanto à qualidade do trabalho realizado – especialmente quando focalizamos o percurso escolar das classes populares. Observamos, nos projetos educacionais oficiais, a manutenção



da perspectiva eurocêntrica, na qual a própria ideia de escola de massas se concretiza, e uma crescente subordinação às demandas do mercado, como expressão da hegemonia neoliberal e a importação de modelos internacionais de governar/definir/organizar nossas formas de viver e educar, em detrimento das demandas de igualdade e justiça social e da garantia de direitos para toda a população. Nesse contexto, persiste a criação de obstáculos à plena escolarização dos segmentos subalternizados da população, de tal modo que estamos longe de alcançar sequer a universalização da alfabetização.

A educação, como se sabe, traz as tensões próprias de sociedades desiguais e sua configuração é parte das lutas sociais, nas quais se forjam mecanismos de resistência, de intensificação dos confrontos e de ampliação das conquistas. Como parte da luta e da construção de processos de luta que buscam a transformação, encontra-se a produção, na América Latina, da Educação Popular como prática política e pedagógica. Proposta de constituição múltipla, remonta ao trabalho de Simón Rodríguez e José Martí, passando por diversos outros educadores, se ressignifica por sua presença em diferentes movimentos sociais e contextos latinoamericanos, se atualiza em função dos momentos históricos em que emergem os projetos como respostas coletivas e criativas aos problemas encontrados nos distintos contextos, se conecta às demandas dos sujeitos subalternizados por sua capacidade de crítica e de problematização da realidade injusta e mantém seu vigor pelo diálogo com os processos educativos populares, nos quais se produzem práticas e saberes.

A Educação Popular se consolida, na segunda metade do século XX, especialmente em torno das ideias de Paulo Freire, como pensamento crítico ao eurocentrismo, e ao processo de subalternização dele decorrente, com a dominação dos países e povos constituídos, nessa relação, como periféricos, que ganha sentido como proposta de transformação. Proposta que se vincula aos movimentos sociais, culturais e políticos que atuam na transformação da ordem social dominante, em que se configuram relações que subjugam formas de ser e de viver, sendo os segmentos sociais subalternizados os principais sujeitos dessa transformação, na busca de relações mais justas em que a vida seja uma experiência digna e feliz para todas/os. Proposta e movimento *teóricopráticos* caracterizados pela ação com as classes populares, que articula a educação ao projeto histórico de libertação dessas classes, apoiados em um pensamento crítico, constantemente atacado pelos defensores do sistema político e



econômico hegemônico. Pensamento que se produz na luta, da qual a escolarização vem se mostrando parte expressiva.

Neste momento, vivemos no Brasil mais um período em que se intensificam os golpes contra a escolarização das classes populares. A desqualificação da escola pública e das/os professoras/es se acentua, com redução de financiamento, destruição de programas de apoio, desarticulação de instrumentos de democratização da escola e ações contundentes contra processos pedagógicos críticos e democráticos. Tais procedimentos estão evidentes na atual condução da política brasileira, entretanto, como sabemos, os princípios que os estruturam não conhecem fronteiras.

No contexto latinoamericano, brasileiro inclusive, em que professoras/es têm sido colocadas/os sob suspeita por exercerem a docência visando a formação integral e humana, propostas baseadas na ética, no diálogo, e na participação, princípios da Educação Popular (movimento *teóricoprático* caracterizado pela ação com as classes populares), mostram-se necessárias ao fortalecimento da formação e da ação docentes. Estes princípios orientam propostas de formação de professoras/es na universidade e suas práticas educativas em distintos contextos.

Considerando as especificidades da educação na América Latina, nos propusemos uma pesquisa exploratória que teve como objetivo conhecer experiências educacionais orientadas pelos princípios da Educação Popular no Brasil e na Colômbia, dando especial atenção para a formação docente e para as práticas escolares. Construir uma educação pública e democrática para todas/os depende também de uma formação como prática política, que contribua para potencializar a ação docente em conexão e diálogo permanentes com distintos contextos. O levantamento e conhecimento de diferentes propostas educativas nos países envolvidos, que desenvolvem práticas orientadas por esse referencial, proporcionou o diálogo com espaços educativos, organizações e projetos diversos. Houve o contato com universidades, escolas, movimentos sociais e grupos, cujo trabalho tem buscado e criado propostas político-pedagógicas significativas por suas características dialógica, problematizadora e participativa.

Neste artigo, trataremos da Educação Popular como articuladora da formação e da ação docentes, dialogando com nossas experiências como professoras de cursos de formação de professores/as e como pesquisadoras no Brasil, nos valendo das atividades de pesquisa realizadas na Colômbia.



Trabalhamos com a ideia de que a formação se dá em distintos contextos, dentre eles a universidade e a escola básica, priorizadas neste trabalho.

Educação Popular e Movimentos de Transformação de Práticas Educativas Institucionais

A Educação Popular se consolida como proposição relevante no âmbito dos paradigmas críticos em educação. Suas características crítica e transformadora e seus laços com os grupos e culturas subalternizados, desde sua origem, a configuram como proposta com potência para articular processos alternativos às formas de organização e práticas de educação hegemônica, conformadas pelas políticas neoliberais. Pensada, no sentido freireano, como uma educação tecida pelo compromisso com a libertação, pode ser tomada como possibilidade/modo de transformar o próprio sistema educativo, parte de uma ordem social injusta, que também precisa ser transformada.

Nesse sentido, para Torres (2013), sua inscrição nos paradigmas emancipadores articula três dimensões: gnoseológica, por referir-se à interpretação crítica da realidade; política, por encaminhar posturas alternativas à dinâmica social dominante; e prática, por sua articulação com as ações individuais e coletivas que mobilizam a transformação da realidade. A estas dimensões podemos ainda somar, com Cendales e Mariño (2004), o princípio da intencionalidade ética, ou a busca da inclusão de todas as pessoas nos processos sociais.

Seu caráter emancipador se encontra em seu próprio campo político-pedagógico, uma vez que tem uma consistente produção própria de pensamento, ainda que em seu desenvolvimento se conecte a um amplo conjunto de práticas e teorias no âmbito do pensamento crítico, com sua tradição de privilegiar a educação como instrumento de mudança social, e seja necessário atualizar a própria ideia de emancipatório, pelo diálogo com outras propostas críticas que também se abrigam sob a denominação emancipatórias. O que se busca, com o adensamento do debate e da reflexão, é a sustentação de sujeitos, coletivos e práticas questionadoras/es e transgressoras/es, capazes de, usando este referencial político-pedagógico, conceberem-se como sujeitos criadores de possibilidades de enfrentar a estrutura sócio-política dominante.

Esse potencial emancipatório resulta também das práticas inerentes às experiências educativas populares, dos saberes que geram e das vivências dos movimentos sociais.



Considerando os múltiplos movimentos, contextos e sujeitos que desenham a Educação Popular, Torres (2013) a propõe como pensamento pedagógico e movimento educativo, demarcando as ideias de Paulo Freire como sua origem. Como pensamento pedagógico, apresenta concepções, práticas, conceitos, formas de mediação e metodologias próprias, consoantes à opção ética que orienta sua ação transformadora, motivada por sua crítica à ordem social hegemônica. Ao identificar-se com a produção de alternativas, enseja a elaboração de “estratégias pedagógicas dialógicas,

problematizadoras, criativas e participativas” (Torres, 2013, p.19), tendo como questão relevante a incorporação dos segmentos sociais subalternizados como sujeitos da transformação.

Simultaneamente, sua compreensão como movimento educativo,

leva-nos a reconhecer que as experiências concretas não estão orientadas exclusivamente por concepções, pensamentos e teorias pedagógicas elaboradas, mas também por ideologias, imaginários culturais, representações e crenças compartilhadas e reelaboradas pelos educadores populares. Assim, o horizonte emancipatório e a radicalidade da educação popular não são exclusivamente uma questão de paradigmas, mas de imaginários culturais e subjetividades sociais (Berlanga, 2010). (Torres, 2012, p.19)

Como pensamento pedagógico e movimento educativo, é amplo e plural, abarcando desde movimentos sociais até experiências escolares. Sua atuação envolve como sujeitos pedagógicos: educandas/os individuais e coletivos, educadoras/es e as próprias organizações e instituições em que os processos educativos se realizam.

Importa-nos uma aproximação ao estudo dos movimentos de transformação que se produzem em contextos de educação formal – neste caso, na formação de professoras/es na universidade e na escolarização de crianças e pessoas jovens e adultas em escolas públicas – com produção de processos pedagógicos elaborados a partir de princípios da Educação Popular, em movimentos que pretendem romper com os procedimentos de educação bancária (Freire, 2006), ainda fortemente presentes nos processos de escolarização das classes populares. A permanência das experiências de fracasso e de reprodução das desigualdades, no ambiente escolar, expressa a presença da cultura do silêncio (idem) na composição da relação entre professor/a e estudante e do afastamento dos conteúdos e métodos escolares da vida.



O diálogo com os processos escolares comprometidos com a educação libertadora requer o encontro com professores/as que se desafiam a tomar a relação pedagógica como experiência de humanização daquelas/es que dela participam. Nesta perspectiva, entendemos como necessário *pensar/fazer* a formação de professoras/es como prática política, que contribua para potencializar sua ação em conexão e diálogo permanentes com distintos contextos em que se movem. Uma formação que seja, que viva e que ensine criação, recriação, contestação e transgressão.

Para refletir sobre a educação problematizadora, que tem na dialogicidade o núcleo da educação transformadora e que visa praticar estas concepções em ação de resistência e defesa da educação como prática da liberdade (Freire, 1989), é relevante retomar a discussão sobre a dimensão política desse pensamento pedagógico, de maneira a contribuir para orientar nossas propostas de formação de professoras/es na universidade.

Um primeiro aspecto dessa dimensão, para Torres (2013), está na percepção do político como processo macro-estrutural que coloca a Educação Popular em lugar de oposição à educação institucionalizada, vista como espaço de reprodução de relação de dominação social. O segundo aspecto, ao focalizar as dinâmicas em seu nível micro, evidencia todo ato educativo como ato político, conforme fora abordado por Freire, estando presente em todas as práticas educacionais relações de poder. Nesse âmbito se inscreve o estudo trazido a este texto, centrado nas alternativas pedagógicas produzidas para problematizar e recriar os atos cotidianos que dificultam o pensar autêntico (Freire, 2006) para torná-los parte de um movimento em que o saber se produz como busca inquieta, em que os conteúdos são objeto de admiração, nas interações em que os seres humanos se encontram para a pronúncia do mundo, a partir das leituras que dele fazem (Freire, 2006).

Torres (2013) afirma ainda a necessidade de se retomar o popular como categoria política, na qual o povo “é um processo de constituição de sujeitos (...) que a partir de suas condições singulares de opressão, exclusão ou exploração, agenciam projetos emancipadores” (p. 26). Pela ótica desse mesmo autor, trazemos a dimensão pedagógica da Educação Popular. Um primeiro ponto a destacar é sua natureza reflexiva, já que a pedagogia permite a sistematização e a conceitualização das práticas educativas e se constitui como um saber sobre essas práticas. Outro elemento relevante é sua potencialidade dialógica, pois a produção dessa pedagogia exige a participação



das/os educadoras/es populares como sujeitos que refletem sobre suas experiências, problematizam os processos vividos, sistematizam o saber pedagógico e potencializam as práticas educativas populares. Dessa forma, podemos apostar, como Mejía (2014), na Educação Popular como forma para lidar com as tensões próprias do nosso *tempoespaço*, a partir de suas práticas de diálogo, confrontação, negociação, e, por isso, como parte imprescindível da formação de professoras/es.

O fato de a Educação Popular surgir a partir dos contextos desiguais e das relações de poder existentes no nosso continente sul, constituindo-se, então, em um paradigma latino-americano e uma produção epistemológica nossa, nos levou a buscar (re)conhecer e vivenciar múltiplas experiências em nosso continente, mais especificamente na Colômbia, e com quem está *pensandofazendo* educação hoje nesta perspectiva, com especial atenção para a formação docente.

Percursos da Pesquisa

A escolha por conhecer experiências na Colômbia justificou-se por ser um contexto onde são desenvolvidas, já há bastante tempo, diferentes ações de Educação Popular, sistematizadas e registradas em publicações como “Colombia: ¡30 años de intentarlo! La Educación Popular (EP)” (Torres, 2010) e “Entretejidos de la Educación Popular en Colombia” (Mejía, Cendales e Muñoz, 2013). Encontram-se ainda neste país educadoras/es reconhecidas/os internacionalmente por seu trabalho nesta área (Cendales, Torres e Mejía), com os quais tivemos oportunidade de conversar e trocar experiências em relação a pesquisas e práticas de formação docente.

Em períodos diferentes, do ano 2018, cada uma de nós esteve na Colômbia e pode estabelecer contato com variadas experiências educacionais. Foram visitadas 10 cidades colombianas (nove em um dos projetos e dois no outro, sendo Bogotá comum aos dois) e mais de 30 espaços educativos, abrangendo associações de moradores/as, sindicatos, ONGs, corporações sociais, universidades, escolas normais e primárias públicas. Foram selecionados espaços, em diversas cidades colombianas, cujo trabalho tem buscado e criado propostas pedagógicas significativas a partir dos princípios da Educação Popular. Anteriormente e durante o contato e as visitas realizadas nestes espaços educativos, foram desenvolvidos estudos teóricos de aprofundamento sobre os princípios e as propostas teórico-metodológicas desse pensamento pedagógico, de modo a orientar as observações e trocas de experiências, bem como de produzir condições para a criação de grupo de pesquisa conjunto.



Durante estas visitas foram realizadas entrevistas com educadoras/es, conversas com professoras/es e estudantes da escola básica, bem como de graduação e pós-graduação das universidades e das escolas normais; levantamento de documentos e publicações produzidos pelos grupos com os quais travamos contato, além de registros escritos, fotográficos e videográficos. Todo esse material foi organizado em diferentes arquivos digitais que passaram a compor, juntamente com as publicações trazidas, o acervo dos grupos de pesquisa e dos cursos de formação docente onde atuamos.

O Cotidiano Escolar como *Espaçotempo* de Criação

Os dois trabalhos de pesquisa que dão origem a este artigo tiveram movimentos e objetivos distintos, com pontos convergentes. Considerando as especificidades deste texto e nosso campo de atuação, trataremos mais especificamente de questões afeitas à formação da/o educador/a; à ação docente na universidade, no curso normal e na escola básica.

As convergências de nossas observações, vivências e encontros se deram em três dimensões indissociáveis, que estão presentes nos aspectos acima citados (formação e ação docente e práticas escolares): a dimensão da forma/método, a dimensão do conteúdo e a dimensão política. Estas estão também diretamente relacionadas às dimensões identificadas na Educação Popular e anteriormente citadas neste texto: prática, gnoseológica e política (Torres, 2013).

O primeiro aspecto a destacar é metodológico, pelo caráter *teóricoprático* do processo formativo. Nas instituições visitadas, desde o início dos cursos de formação docente, a base do trabalho está na observação/atuação na prática, em diferentes contextos: escola, ONG, rural, urbano, infância em situação de risco, Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Ainda que essa relação na formação da/o educador/a não seja uma característica exclusiva da Educação Popular, o encaminhamento metodológico da relação com a teoria e com a prática evidencia a presença de princípios dessa proposta em seus projetos institucionais, que ensejam a formação política das/os professoras/es.

No âmbito da prática, há uma forte articulação com instituições, organizações ou experiências educacionais que se ligam a segmentos sociais subalternizados. A leitura da prática e seu diálogo com a teoria frequentemente derivam de processos de problematização do vivido, pautados na busca de uma interpretação crítica da realidade em consonância com o princípio da intencionalidade ética (Cendales e Mariño, 2004).



Este princípio se concretiza também ao orientar a produção de atos pedagógicos articulados pela necessária transformação da realidade, que só pode se dar com a participação dos sujeitos e a valorização da sua cultura e dos seus saberes; e só pode se realizar por sujeitos que, em sua formação, tiveram a oportunidade de (re)conhecer, vivenciar e refletir sobre a relação com os segmentos populares. Encontramos uma dinâmica em que o diálogo, a reflexão e a criação guiam a composição das estratégias pedagógicas, em sintonia com o pensamento pedagógico da Educação Popular.

Nesse sentido, a escola básica é tanto espaço de formação para as/os futuras/os educadoras/es, quanto para as/os profissionais que nela já trabalham. Como instituição pública que recebe estudantes dos grupos socialmente subalternizados e muitas vezes marginalizados, o enfrentamento das questões que emergem nos âmbitos educativo e pedagógico faz da experiência cotidiana *espaçotempo* de formação para quem já atua na docência, quando têm a oportunidade de problematizar e investigar seu contexto de atuação e sua própria prática. A incorporação dos princípios da Educação Popular no projeto político-pedagógico escolar demanda que professoras/es problematizem e estudem coletivamente: sua prática e para a prática.

O segundo elemento para nós significativo, como subsídio à nossa reflexão sobre o lugar dessa perspectiva de educação em nosso próprio trabalho na formação docente, se refere ao conteúdo do trabalho pedagógico nas experiências que conhecemos durante o desenvolvimento da pesquisa. O diálogo com diferentes espaços educacionais traz para o trabalho pedagógico questões, conceitos, saberes e princípios diretamente relacionados ao contexto sociohistórico e cultural das/os estudantes e professoras/es. Sendo o diálogo e a participação componentes teórico-metodológicos centrais na Educação Popular, também se inscrevem no processo educativo como conteúdos relevantes que se enunciam em diferentes experiências como objeto de estudo, para que se consolidem como eixos articuladores das alternativas que se produzem como resposta à leitura crítica da desigualdade e da injustiça presentes na ordem social dominante, cuja atuação se faz sentir também na escolarização.

Assim, ganha relevância o estudo das relações sociais e políticas que se estabelecem na sociedade colombiana que, marcadas pela subalternização e desigualdade, do mesmo modo que os demais países latinoamericanos, se produzem como conflituosas. A superação de conflitos cotidianos e a memória do conflito se mostraram questões comuns a diferentes sujeitos e contextos com os quais dialogamos. A elas se aliam



outras, como: história e cultura dos territórios em que vivem, a sabedoria ancestral, a multiplicidade de conhecimentos e a cultura da paz. A integração dos saberes de experiência feitos (Freire, 1991) ao trabalho pedagógico das instituições é especialmente interessante por se confrontar, como prática coletiva, dialógica e cotidiana, ao modelo prescritivo e eurocêntrico de currículo que prevalece nos projetos educacionais oficiais consoantes ao discurso neoliberal dominante.

Desse modo, o currículo que se produz no bojo das relações e interações cotidianas se faz também ato de resistência que se fortalece com a mirada crítica e emancipatória da Educação Popular. Movimento que coincide com o assinalado por Gómez e Torres (2018) sobre a pertinência de seus aportes para a proposição do “currículo como criação”, no qual a transformação resulta da ação coletiva de professoras/es, estudantes e demais participantes das comunidades educativas. Trujillo e Trujillo (2018) enfatizam esta ideia ao tratarem da construção de uma escola pública de Educação Popular, na periferia de uma cidade colombiana, indicando a reflexão sobre a prática, a análise dos processos vividos e a organização cooperativa como fundamentais para o êxito do projeto educativo.

As experiências com que nos encontramos afirmam a educação como ato político e a educação com as classes populares reitera seu papel transformador. Sua conexão com processos comprometidos com uma leitura crítica da realidade permite a reapropriação de elementos constituintes das relações sociais e das experiências cotidianas dos sujeitos populares e sua ressignificação, tornando pedagógico o que está excluído. Nesse sentido, observamos nos contextos estudados a conversão do conflito ao mesmo tempo em objeto de conhecimento e dispositivo cognitivo, enquanto forma de aprender, sendo pedagogicamente aproveitado e fundamental para a articulação ao processo educativo, o que permite uma ruptura com a negação dos conflitos, um dos pilares de ordenação e da unidade na construção da sociedade (Mejía, 2012). Romper com a pedagogia constituída como universal e normatizadora das práticas educativas, como assevera o autor, é necessário para que os saberes em sua multiplicidade sejam reconhecidos e trazidos à relação educativa.

Nossa pesquisa reafirma a necessidade e a possibilidade de que a formação seja ato de resistência e defesa da educação como prática de liberdade (Freire, 1989). A Educação Popular ressignifica a formação docente e a prática social dos sujeitos em formação – observar, atuar, vivenciar práticas educativas em diferentes contextos



(escolares e não escolares) – de modo a problematizar experiências de fracasso e reprodução das desigualdades, ainda recorrentes para as classes populares, para transformá-las.

Encontrar as experiências colombianas que tentam orientar suas práticas pelos princípios da Educação Popular, nos fortalece como professoras pesquisadoras que se dedicam a formar professoras/es, por vislumbrarmos possibilidades diversas de ações e práticas junto a coletivos subalternizados e precarizados em contextos semelhantes aos nossos.

A criação cotidiana de inéditos-viáveis (Freire, 2006, 1992) que apreciamos nos distintos espaços e propostas que visitamos, provam a todas/os que delas participam, e que as conhecem, que é possível não só resistir à força do pensamento hegemônico, mas principalmente demonstram a existência da possibilidade de se produzir uma educação outra, formuladora de um mundo outro.

Referências Bibliográficas

Cendales, D. e Mariño, G. (2004) *La Educación Popular: una propuesta para transformación educativa*. Fundación Santa María. Disponível em: http://www.minedu.gob.bo/micrositios/biblioteca/disco1/alternativa_especial/analisis/665.pdf. Acesso em: 7.ABR.2018.

Freire, P. (1989). *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra

Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo, Brasil: Cortez.

Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra

Freire, P. (2006). *Pedagogia do Oprimido*. 43 ed. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra

Gómez, Y. e Torres, A. (2018). A criação curricular cotidiana: crítica e apostas desde a Educação Popular. *Teías*, (19) 54, 275-290.

Mejía, M. R. J. (2014). *La Educación Popular: una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo*. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22,1-31.

Mejía, M. R. J. (2012). *Educação e pedagogias críticas a partir do Sul*. Rio de Janeiro, Brasil: Novamerica.

Mejía, M. R. J., Cendales, D. e Muñoz, J. (Comp.) (2013). *Entretejidos de la Educación Popular en Colombia*. Bogotá, Colombia: Ediciones Desde Abajo/CEAAL.



Torres, A. (2010). *Colombia: ¡30 años de intentarlo!* La Educación Popular (EP). Bogotá, Colombia: Desde Abajo, Disponible en <https://www.desdeabajo.info/ediciones/item/8227-colombia-%C2%A130-a%C3%B1os-de-intentarlo-la-educaci%C3%B3n-popular-ep.html>.

Acesso em 2.JUN.2018.

Torres, A. (2013). A Educação Popular como prática política e pedagógica emancipadora. In Streck, D. e Esteban, M.T. (Orgs.) *Educação Popular – lugar de construção social coletiva*. (pp. 15 - 32) Petrópolis, Brasil: Vozes.

Trujillo, G. e Trujillo, M. (2018) Construir convivencia en un país en medio del conflicto: una experiencia pedagógica alternativa. *Teías*, (19) 54, 262-274.



¿Educaciones alternativas o construcción de nuevos Estados?

Reflexiones sobre las tensiones entre el Estado y la educación popular.

Lilia Inés Marchesi
María Laura Bragone

Resumen

Este trabajo se propone analizar a la educación, que, como política pública fue diseñada, a lo largo de la historia de la República Argentina, para reproducir el sistema productivo; para homogeneizar la diversidad a los efectos de lograr la cohesión social; para sustituir “civilización” por “barbarie”; para suprimir del imaginario social a los pueblos originarios como sujetos creadores de cultura. Para que sea una herramienta constructora de inclusión social, el Estado debe privilegiar la promoción de los Derechos Humanos y desarrollar sus políticas con ese enfoque. En ese contexto, los sectores populares se han organizado de diversos modos y en torno a diferentes identidades y, desde allí, buscan, construyen, visibilizan, y fortalecen estas subjetividades que tienden a reflexionar críticamente y propiciar alternativas a nuestra sociedad actual. Para ello se requiere aunar esfuerzos para generar un Estado diferente, capaz de incluirnos a todos/as; y solidarizándonos con las luchas de los pueblos hermanos construir una sociedad que respete el derecho a vivir dignamente.

Palabras clave: educación alternativa, educación popular, nuevos estados.

Introducción

“...La definición de políticas públicas universales e integrales sólo es posible en el marco de un Estado que privilegie, promocióne y proteja a los derechos humanos como centro de sus políticas...”¹.

El Estado Argentino contrajo esas obligaciones cuando ratificó los tratados Internacionales de Derechos Humanos. El derecho a la educación es uno de los derechos reconocido en la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (Art. XII); en la Declaración Universal de Derechos Humanos (Art. 26); en el Pacto de San José de Costa Rica (Art. 26); Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales (Art. 13); la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (art. 5°, inc. V); Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (Art. 5° inc. b); y en la Convención sobre los Derechos del Niño (art. 28). Estos tratados fueron incorporados, con rango constitucional, al texto de nuestra Carta Magna (art. 75, inc. 22)



a partir de 1994. Además, en el art. 75 inc. 17 se explicita que el Estado Argentino debe garantizar a los pueblos originarios de la república “el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural...”. El cumplimiento de las obligaciones estatales en ese sentido, exige el diseño políticas públicas que reconozcan a los pueblos originarios como sujetos de derecho activos (individuales y colectivos). Ello implica incluirlos en todos y cada uno de los debates en los que se ponga en cuestión el sistema educativo, el modo de abordar el conocimiento, o los contenidos de los lineamientos curriculares, sólo por mencionar algunos de los temas, a modo de ejemplo.

Ahora bien, el derecho a la educación intercultural, no puede interpretarse como un derecho exclusivo de nuestros pueblos originarios. Tratándose de un derecho humano (inherente a la persona humana por su carácter de tal), y de raigambre constitucional, debería garantizarse toda forma de educación popular, es decir, surgida de espacios de la cultura popular.

Sin lugar a dudas, el derecho de “...enseñar y aprender...”, garantizado en la Constitución Nacional de 1853, tenía un contenido y un alcance diferente al que le otorgamos hoy en día. Los avances científicos, tecnológicos así como el sustento normativo que se nos ofrece dan cuenta de ello.

Es propósito de este trabajo, describir la función histórica de la educación, su rol en la formación de la identidad nacional mediante la sustitución de las culturas originarias por la europea; analizar la tensión entre el Estado actual y la educación popular y, al mismo tiempo, reflexionar acerca de la educación con enfoque en derechos humanos como práctica constructora de inclusión social.

Los pueblos originarios.

Los pueblos originarios que habitaron nuestro territorio desde mucho antes de la invasión española tuvieron una riquísima historia con más de doce mil años de duración.

Fueron artífices de un pasado con todas las variantes culturales posibles. Y de ese modo urdieron, como si fueran las hebras de un tapiz, el rico panorama que encontraron los conquistadores españoles.

Agricultores sedentarios; cazadores de las llanuras; navegantes del litoral; canoeros del confín del continente; y también los habitantes de nuestras selvas, formaron ese mosaico cultural que destruyó, por lo menos en parte, la conquista española.



Eran grupos humanos sumamente organizados. Habían llegado hasta allí luego de un trabajoso proceso de conformación socio-cultural.

Algunos de estos pueblos, contaban con grandes centros urbanos en los cuales las concentraciones demográficas eran muy importantes. Otros se desplazaban libremente por las llanuras persiguiendo sus presas. Y otros vivían gran parte de sus días a bordo de canoas. Muchos de ellos realizaron maravillosas obras de regadío para extensos campos de cultivo y pastoreo. Todos fabricaban sus instrumentos y enseres; y poseían complejas cosmovisiones y líderes espirituales. Tenían jefes, guerreros y consejos de ancianos; practicaban medicinas propias cuya tradición se afincaba en tiempos remotos; y establecían un vínculo con la tierra muy diferente del que traían los hombres blancos.

Dejaron múltiples manifestaciones, sumamente elaboradas, de su cotidianeidad. Lo que los occidentales llamamos arte, resultó ser el relato ancestral de esa cotidianeidad.

El territorio ha sido y es, para nuestros pueblos, un concepto polivalente de cinco dimensiones, a saber: 1) espacio geográfico de autodeterminación; 2) espacio geográfico a delimitar y titularizar; 3) hábitat (superficie, sub-suelo, aguas, bosques, etc.); 4) biodiversidad, en la que se funda el conocimiento ancestral; y 5) espacio histórico cultural base de la identidad (conf. Miguel Benedetti; 24/5/2012; CPACF. Mesa de Debate. Reforma del Código Civil y Propiedad Comunitaria).

La tierra los contiene, los alimenta, les ofrece medicinas para aliviar sus dolencias, y los conecta con sus ancestros.

Los dueños de la tierra no la consideraban como un recurso económico susceptible de apropiación. A partir de ahí, la suerte de nuestros pueblos estaba echada. El hombre blanco iniciaría el camino del despojo.

Tampoco eran iguales las formas de transmitir los saberes a los niños, niñas y jóvenes. Los saberes eran transmitidos en espacios abiertos, a partir de la práctica y en función de su propia vida cotidiana. Es importante tomar nota de ello, porque es una parte de lo que luego recupera la educación popular.

El período de Organización Nacional. Cronología del despojo

La organización política de la República Argentina culmina con la sanción de la Constitución Nacional en 1853, en cuyo artículo primero se establece, la república federal como forma de gobierno, y la democracia como sistema.



Si bien el aspecto normativo había concluido conforme a los intereses de las élites dominantes, no resultaba suficiente a efectos de insertar a la Argentina en el comercio mundial, que era la pretensión última de quienes ostentaban el poder político y construían su poder económico.

Había que garantizar el control efectivo del territorio, sustituir la fuerza de trabajo existente con una más adecuada e iniciar una explotación de la tierra de conformidad con las reglas del capitalismo de la época. Y pusieron manos a la obra. A partir de 1870 aproximadamente, comienza una avanzada militar sobre los territorios indígenas, y en 1880, aproximadamente, quedó consumado el despojo. Los antiguos dueños de la tierra pasaron a ser peones en las estancias que el hombre blanco había erigido en esos lugares.

Asegurado el control territorial, cambió drásticamente la distribución de la propiedad de la tierra. Las leyes sancionadas a partir de entonces, otorgaron grandes extensiones de tierras, que habían devenido en públicas a todos aquéllos que, ya sea con financiación o con participación directa en la campaña, hicieron posible dicha apropiación.

Efectivamente, la ley de remate público del 3 de diciembre de 1882 otorgó 5.473.033 de hectáreas a los especuladores.

Otra ley, la 1552 llamada con el irónico nombre de “derechos posesorios”, adjudicó 820.305 hectáreas a 150 propietarios.

La ley de “premios militares” del 5 de septiembre de 1885, entregó a 541 oficiales superiores del Ejército Argentino 4.679.510 hectáreas en las actuales provincias de La Pampa, Río Negro, Neuquén, Chubut y Tierra del Fuego.

La cereza de la torta llegó en 1887: una ley especial del Congreso de la Nación premió al general Julio Argentino Roca (jefe de la campaña militar) con otras 15.000 hectáreas.

“...Si hacemos números, tendremos este balance: La llamada ‘conquista del desierto’ sirvió para que entre 1876 y 1903, es decir, en 27 años, el Estado regalase o vendiese por moneditas 41.787.023 hectáreas a 1.843 terratenientes vinculados estrechamente por lazos económicos y/o familiares con los diferentes gobiernos que se sucedieron en aquel período...”².

Para los militares de la generación del 80, artífices de uno de los más brutales genocidios de nuestra historia, al igual que para los intelectuales de la época, el concepto de progreso importaba, necesariamente, el inter-cambio comercial con las



potencias de Europa. Estas élites locales proponían la exportación de materias primas esencialmente agrícolas y la importación de productos elaborados.

Europa era la civilización y el progreso, el modelo a seguir y a desarrollar. Por lo tanto, la primera tarea que se imponía a los dirigentes argentinos era dotar al país de los recursos humanos, que sustituyeran a los “salvajes”; y de los económicos que impulsaran su desarrollo. En definitiva, había que sustituir “la barbarie local” por la “civilización europea”. En este contexto, resultaba imprescindible diseñar una política de inmigración que cubriera esas expectativas. Y así lo hicieron. La inmigración europea, fomentada por el Estado Nacional con mucho ahínco, fue en aumento entre 1861 y 1910. Entre 1861 y 1870 se recibieron en Argentina 160.000 extranjeros; entre 1881 y 1890, 841.000 y entre 1901 y 1910 1.764.000 extranjeros. Esta dinámica tuvo su pico hacia 1914, disminuyó abruptamente luego, y se detuvo poco después de la Segunda Guerra Mundial.

Durante este período se instalaron en nuestro país colonias de campesinos, es cierto, pero también arribaron militantes anarquistas, comunistas perseguidos huyendo de las miserias europeas, incipientes dirigentes de incipientes sindicatos que pugnaban por un espacio para la discusión política. Ellos, justamente, serían el origen de un movimiento obrero urbano que, a mediados del siglo XX adquiriría un peso notable en la lucha por los derechos sociales y que, pese a los embates del tiempo y de la historia, todavía continúa.

En ese lapso también, se había producido un importante flujo de capitales europeos, sobre todo británicos. En ese contexto, se puede afirmar que, a principios del siglo XX la economía argentina había quedado diseñada a la medida de los intereses británicos.

La educación, una política pública

Nuestra sociedad se constituyó con grandes corrientes inmigratorias. Colectividades diversas culturalmente, compartiendo espacios diversos de interacción. En ese contexto, resultaba necesario modelar estas nuevas subjetividades en un espacio común con una perspectiva de cohesión.

“...La prensa y la escuela son los dos conductos institucionales para esa infiltración ideológica que contribuye a moldear mentalidades [...]”⁹. La escuela pareció a los dirigentes argentinos, preocupados por el peligro de la desnacionalización, una forma de arraigar en el país a los hijos de extranjeros. En lugar del apego a la tierra que pocos poseían, la admiración por los prohombres de la patria elegida por sus padres para huir



de la ancestral miseria europea, parecía capaz de incorporar a los nuevos argentinos a la defensa de los valores tradicionales. La escolarización más amplia tenía que afianzar la cohesión nacional...”.

La generación del 80 concibió la educación como una herramienta política y un ámbito legítimo para la construcción de ciudadanos nacionales. A través del sistema educativo, se buscó, allí donde había heterogeneidad cultural generar la homogeneidad necesaria para construir de ese modo una identidad nacional. En este proceso abundaron las tensiones y las contradicciones. Por un lado se “eliminaban” las diversidades y por el otro se integraba socialmente —a través de la educación y del trabajo— a grandes colectivos, detrás de un proyecto nacional; de la misma manera en que se consolidaba el Estado-nación como modelo político, lo hacía el capitalismo agroexportador como modelo económico. En ese contexto, la escuela sirvió tanto para reproducir el sistema de producción como para suprimir del imaginario social a los pueblos originarios como sujetos creadores de cultura. Subsumidos a los pueblos originarios quedaron los inmigrantes limítrofes, igualmente morenos, igualmente pobres y, por lo tanto, igualmente “incivilizados”.

Cada momento histórico y cada sistema social configura un tipo de subjetividad particular. Durante la modernidad, el Estado-nación desplegaba una serie de instituciones (familia, iglesia, fábrica, escuela) que funcionaban dentro de un mismo paradigma. De ese modo, el sujeto transitaba por las diversas estructuras con un mismo lenguaje, una misma lógica, y una misma práctica. El tipo subjetivo propio de este período es el ciudadano. El ciudadano se presentaba como un individuo racional, libre, y autónomo, insertado en el mercado laboral y respetuoso de la autoridad. Gozaba de la igualdad formal ante la ley y tenía aspiraciones de ascenso social a través de la educación. En ese contexto, el rol fundamental de escuela consistía en legitimar el proceso que permitía hacer útiles a los individuos para desarrollarse en una sociedad capitalista. A su vez, la institución escolar suponía y construía una subjetividad pedagógica que contribuía a la formación de este ciudadano. En esta subjetividad específica, se sostenía el proceso didáctico que habría de proveer el modo de abordar el conocimiento y de relacionarse con los otros sujetos con quienes se compartía el espacio escolar. Durante el período de la modernidad, la subjetividad de los niños, niñas y jóvenes estuvo circunscripta a la de estudiantes. Ello significó, legitimar ciertas prácticas como valiosas (el esfuerzo, el trabajo, la disciplina), y prescindir o invisibilizar la diversidad de identidades configuradas a partir de los distintos espacios de pertenencia. En efecto, los alumnos y alumnas, recibían una cantidad de información en



las diversas áreas de las ciencias y las artes, y eran formados, en el ámbito escolar, para ejercer, en el futuro, los derechos de ciudadanía, es decir, para que, cuando tuvieran la edad suficiente pudieran votar, que era el único modo de ejercer esa ciudadanía. Si bien, esta perspectiva de ciudadanía se vinculaba estrechamente con el ejercicio de los derechos civiles y políticos, éstos se relacionaban casi exclusivamente con el derecho al sufragio. A ese respecto cabe señalar que recién en 1912 se sancionó la ley de sufragio universal, secreto y obligatorio y más tarde, en 1947, se sancionó la ley de voto femenino.

En la periferia de este contexto social quedaron nuestros pueblos indios, reclamando la propiedad y posesión comunitaria de la tierra, resistiendo la miseria y sumidos en una pobreza estructural que, en muchos casos, todavía perdura.

La escuela resultó ser un espacio poco amigable para los indígenas que llegaban a ella; su cultura había sido desvalorizada durante siglos, ellos estigmatizados con la “barbarie” que la modernidad había depositado sobre sus cabezas; sin duda no eran la mejor combinación para favorecer el abordaje del conocimiento.

Finalizada la Segunda Guerra Mundial, los países victoriosos establecieron las reglas de juego, económicas y políticas, para el mundo. Diseñaron organismos y tratados internacionales que determinarían los roles de los países centrales y periféricos, y, por lo menos por algún tiempo, generaron un mundo bipolar.

Para ese entonces, la Argentina, un país periférico productor fundamentalmente de alimentos y con escasa industrialización se posiciona en la región y en el mundo de una manera peculiar cuando irrumpe en la escena política, el Movimiento Nacional Justicialista. Conducido por el General Juan Domingo Perón, esta corriente política, hace pie en el movimiento obrero, lo vertebra y avanza en el reconocimiento y garantía de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

El peronismo tiene como uno de sus objetivos de gobierno incrementar la Industrialización Sustitutiva de Importaciones mediante el diseño de políticas públicas con una fuerte intervención en estatal.

En lo que a educación se refiere, en 1948, se crea la Universidad Obrera, que luego sería la Universidad Tecnológica Nacional. De este modo, se institucionalizan los saberes de los trabajadores en un ámbito académico de nivel terciario. El modelo educativo peronista tiende a incluir a algunos de estos sectores que la generación del 80 había dejado en la periferia del contexto social. Aparecen el “aprendiz” y el “maestro”,



dos nuevos sujetos en este proceso de enseñanza-aprendizaje vinculados con los saberes de los obreros. En el aspecto de enseñanza técnica se creó la CNAOP (Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional, 1944), esta comisión implementó las escuelas fábricas, las escuelas de aprendizaje y las escuelas de capacitación obrera y capacitación profesional femenina, los cuales contaban con prioridad de ingreso en la universidad.

El General Perón fue derrocado en 1955, pero los derechos de cuya titularidad se habían apropiado los trabajadores, devendrían en el objeto de resistencia y lucha de los sectores populares hasta nuestros días.

En el contexto internacional, los años 60 y 70, aparecen como una década sumamente convulsionada. Las guerras de liberación en África, de las cuales Argelia y Angola son ejemplo, Cuba, desafiando al poder norteamericano, o el Mayo Francés que desafió al pensamiento burgués de la época. Estos acontecimientos impulsaron, sin duda, profundos cambios en la dinámica social que, entre otras cosas, pusieron en cuestión también el proceso enseñanza-aprendizaje.

Desde el punto de vista pedagógico, la epistemología genética aparece como una teoría del desarrollo del conocimiento que trata de descubrir las raíces de los distintos tipos de conocimiento desde sus formas más elementales, y seguir su desarrollo hasta los niveles superiores, inclusive hasta el pensamiento científico. Jean Piaget, su fundador, parte de la convicción de que el conocimiento es una construcción continua y de que la inteligencia no es más que una adaptación del organismo al medio a la vez que el resultado de un equilibrio entre las acciones del organismo sobre el medio y de éste sobre el organismo.

También en esa década de cambios, los sistemas educativos de América Latina son puestos en cuestión. Se inicia la búsqueda de una identidad común en una América Latina diversa y heterogénea que se manifiesta en situaciones de desarrollo bastante diferenciadas y, dentro de cada país, heterogeneidades sumamente complejas. Aunque la relación entre educación y sistemas educativos es similar en el continente.

La problemática de esta relación tiene que ver con algunos hechos objetivos, por ejemplo "...la dinámica de distanciamiento socioeconómico entre los países centrales ricos y los países pobres del Tercer Mundo al cual pertenecemos; los mecanismos de dependencia económica, tecnológica y de información con respecto a los países avanzados, especialmente a los Estados Unidos; [...] la injusticia social y la desigualdad,



en muchos casos creciente, entre estratos sociales o regiones dentro de cada país; la carencia en varios países de la región de procesos políticos orgánicos e institucionales que aseguren la representatividad de intereses en la toma de decisiones políticas...”⁴. En este marco, resulta hasta un absurdo que estuvieran operando en nuestro continente, sistemas escolares diseñados conforme a patrones de países desarrollados. Las consecuencias más evidentes de ello: el analfabetismo (no sólo funcional), y la deserción escolar, entre otros. Esto se corrobora cuando se consideran ciertos fenómenos de conciencia colectiva específicamente latinoamericana. Por ejemplo, la incipiente convicción en América Latina de que tiene que apartarse de los modelos de desarrollo “occidentales” y definir un propio estilo que garantice su mayor independencia e identidad cultural, desde este punto de vista se plantearon las necesarias modificaciones al sistema educativo adecuándolo a las concepciones políticas de entonces.

El Magisterio, hasta 1968, era una de las variedades de las escuelas de nivel medio. A partir de entonces se convirtió en una carrera de nivel terciario, lo que permitió profundizar en algunas cuestiones pedagógicas, didácticas y de psicología evolutiva.

A partir de 1976, se produjo en nuestro país la más feroz dictadura que haya conocido nuestra historia. Miles de perseguidos, exiliados, asesinados y desaparecidos fueron su consecuencia inmediata. Al igual que en otros países de América Latina los sectores populares fueron los más castigados tanto a nivel económico como cultural y social.

El período 1976/1983 fue, una suerte de burbuja en la que se detuvo el tiempo. En ese letargo de pesadilla sucumbieron las discusiones en materia educativa entre muchas otras cosas. Cuando, recuperada la democracia, comenzamos lentamente a retomar la problemática educativa como un objetivo de las políticas públicas aparecieron algunos intentos de replantear reformas educativas, como fuera el Congreso Pedagógico de 1985. Resultó un intento valioso aun cuando no fue eficaz en sus resultados.

La década del noventa fue otra época de grandes cambios a nivel mundial. Mientras la economía y el mercado de trabajo excluían y desintegraban, paradójicamente, la escuela escolarizaba a proporciones cada vez más elevadas de niños y jóvenes. Sin embargo, la escuela perdió su rumbo. Se quedó sin la función que históricamente había tenido de ser el artífice del ascenso social de los ciudadanos. “...El paradigma escolar tradicional ya no sirve para dar sentido a la experiencia escolar. No les sirve a los alumnos, ni a los docentes, ni a la sociedad...”⁵. Los nuevos alumnos eran diferentes. Habían variado profundamente no sólo en sus condiciones materiales sino también en



dimensiones muy profundas de su subjetividad, marcada por las huellas que habían dejado los nuevos contextos familiares y los consumos culturales que los caracterizaban.

En ese contexto, es preciso señalar que hoy en día, es difícil sostener la idea de que existe una correlación entre la escolarización y el desarrollo de conocimientos poderosos en las personas. De este modo, "...la inclusión escolar en muchos casos está ocultando la exclusión del conocimiento. Pero como el conocimiento es un capital (riqueza que produce riqueza), quienes no lo poseen en cantidad suficiente quedan excluidos de otros bienes sociales tan estratégicos como la integración social, la capacidad expresiva y productiva, la riqueza y el poder. De este modo el círculo se cierra: la desigualdad y la exclusión social son al mismo tiempo causa y consecuencia de la exclusión cultural..."⁶.

Los procesos de globalización reforzaron las tendencias al desarrollo desigual. Los sectores urbanos, en mejores condiciones de reconvertirse, se pudieron adaptar a las nuevas lógicas de producción e intercambio.

Las comunidades originarias de hoy permanecen tan excluidas como las que habitaban en nuestro territorio en el siglo XIX, y, a este colectivo se suman grandes cantidades de desocupados y sub-ocupados para quienes la escolarización no sólo no los incluye sino que los consolida en su exclusión. Las desigualdades históricas en materia de oportunidades de acceso y calidad, se fueron profundizando como consecuencia de las transformaciones económicas e institucionales. Esto es, las políticas públicas vinculadas con la educación fueron fragmentando y descentralizando los sistemas educativos. Las escuelas, que eran nacionales, dependientes del Ministerio de Educación de la Nación, fueron transferidas a las provincias sin los recursos económicos con que afrontar esa erogación. En un país con un desarrollo desigual notable, como es la Argentina, las provincias más pobres fueron las que llevaron la peor parte. En efecto, las políticas neoliberales de los años 90 vulneraron el derecho a la educación de muchos de nuestros compatriotas.

Teniendo en cuenta que las consecuencias de estas políticas excedieron el ámbito educativo, resulta conveniente efectuar algunas precisiones al respecto.

El gobierno del Presidente Menem reivindicó la libertad absoluta, o con mínimas restricciones, de los mercados; la drástica disminución del gasto público y la flexibilización laboral como base de sus políticas públicas. El libre tránsito de



mercaderías importadas contribuyó a la destrucción del mercado interno. La flexibilización laboral incrementó notablemente el desempleo generando al mismo tiempo, la pérdida de la fuente de trabajo y la destrucción de los lazos de solidaridad que los trabajadores habían construido con sus compañeros en el espacio laboral que compartían. En este marco, y con una abrupta reducción de las políticas sociales, se constituyeron gran número de ONG's representantes de grupos sociales determinados, como forma institucional de reivindicación y lucha por los derechos (por ejemplo, ONG de lucha contra el HIV, de reconocimiento de identidades homo y trans-sexuales, de mujeres, de pueblos originarios, de protección de la niñez, etc.). Es decir, frente al desentendimiento de estos temas por parte del Estado, la responsabilidad por propiciar y defender los derechos de estos grupos recayó sobre las entidades que los aglutinaban, y la gestión de esas demandas, en tanto se hacía por cada colectivo en forma individual, fragmentaba la fuerza del reclamo.

Al mismo tiempo que se vulneraban derechos garantizados en Tratados Internacionales de Derechos Humanos, se impulsaba una reforma constitucional con el propósito de que el Presidente en ejercicio pudiera acceder a un segundo mandato. Obtenida la reforma, se incorporan a nuestra Carta Magna y con rango constitucional, los Tratados Internacionales de Derechos Humanos. A partir de entonces, la perspectiva de derechos humanos integra la problemática educativa tanto en lo que hace a la práctica como a la investigación educativa.

La entrada del nuevo milenio ha traído consigo la profundización de las transformaciones sociales. "...No estamos viviendo una de las periódicas crisis coyunturales del modelo capitalista de desarrollo, sino la aparición de nuevas formas de organización social, económica y política. La crisis actual, en consecuencia, es una crisis estructural, cuya principal característica es que las dificultades de funcionamiento se producen *simultáneamente* en las instituciones responsables de la cohesión social (el Estado-Providencia), en las relaciones entre economía y sociedad (la crisis del trabajo) y en los modos de constitución de las identidades individuales y colectivas (crisis del sujeto)..."⁷.

El Estado de hoy es otro y la relación Estado-sociedad también. Las relaciones de fuerza entre poderes económicos y políticos generan nuevos dilemas.

Cada vez se produce más riqueza con menos fuerza de trabajo y cada vez más ciudadanos quedan fuera del sistema económico.



El 2001 fue un año de gran inestabilidad económica y política. Las tensiones entre la sociedad y el Estado fueron de tal magnitud que determinaron el alejamiento de su cargo del Presidente De la Rúa. En ese desamparo institucional, los sectores populares fueron desarrollando **espacios asamblearios**, en los que se resolvían colectivamente diversas cuestiones. Los antes obreros y obreras, ahora mayormente trabajadoras y trabajadores desocupados comenzaron a impulsar el desarrollo de nuevas organizaciones y movimientos sociales acompañados por algunos sectores del sindicalismo. De este modo fueron apareciendo, los movimientos de trabajadores/as desocupados/as; y recuperaron su vitalidad los movimientos de campesinos/as; estudiantes; feministas; pueblos originarios que retoman las luchas por sus derechos; movimientos de fábricas recuperadas (esto es fábricas vaciadas por sus dueños, tomadas por los trabajadores y convertidas en cooperativas de trabajo); medios de comunicación alternativos; los nuevos movimientos ambientalistas. En muchos casos, confluyendo en sus luchas los diferentes grupos y articulando las acciones para potenciar la visibilización y los resultados de sus reclamos.

En ese contexto aparecen también, en el ámbito de muchas de estas organizaciones populares, los Bachilleratos Populares. Una forma de abordaje del proceso enseñanza-aprendizaje diferente a la educación formal, que aún hoy pugna por el reconocimiento de la certificación de estudios por parte del Estado. Sobre este punto profundizaremos más adelante.

No son un tema menor los procesos desarrollados en América Latina entre 2003 y 2015. El Estado Plurinacional de Bolivia tiene, por primera vez un presidente indio; Brasil, Venezuela, Ecuador, Uruguay, Chile y la propia Argentina han protagonizado profundos cambios en las dinámicas políticas. Con distinta intensidad y tensiones diversas a la hora de incluir a los grupos estructuralmente desaventajados, se ha avanzado en la garantía de protección de los derechos humanos de los ciudadanos bajo su jurisdicción.

La garantía y protección de los Derechos Humanos, sobre todo los vinculados con la desaparición forzada de personas durante la última dictadura, avanzaron notablemente. Se lograron llevar a juicio y condenar a los responsables de graves violaciones a los Derechos Humanos. Además de la recuperación de nietos apropiados y la identificación de cuerpos que también fueran recuperados.

En este momento, los gobiernos populares de nuestra América del Sur están en retroceso. Es implacable el avance de los poderes económicos concentrados sobre los derechos de los pueblos.



Al mismo tiempo, y aun cuando la relación de fuerzas no favorece a los sectores populares, éstos siguen dirimiendo sus conflictos, ocupando las calles. Todo parece indicar que, por algún tiempo, ese será el modo de expresión del conflicto.

Educación Popular

Partir de la pregunta de qué son los Bachilleratos Populares nos hace reflexionar, por supuesto, sobre la idea de Educación Popular. Pedagogos como Paulo Freire, o Simón Rodríguez nos encaminan en la búsqueda de una definición. La Educación Popular es, pues, una educación pensada y actuada (ejercida) “desde” y “con” los sectores populares, “junto” a ellos, a diferencia de la Educación tradicional, diseñada en los orígenes del Estado-Nación y con fuerte impronta en muchos ámbitos de la educación formal actual.

Por otra parte, la Educación popular, es entendida en este trabajo como necesariamente territorial, intercultural y con perspectiva de género. Qué significa esto? Pues, pensarla en términos de recuperar y escuchar las voces de los sectores históricamente acallados; y valorizar sus saberes previos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Partir de dichos saberes para desnaturalizar y problematizar las relaciones sociales propias de nuestras sociedades latinoamericanas, capitalistas y profundamente patriarcales.

*Por qué decimos también “intercultural”?

En general se entiende a la interculturalidad como una concesión del Estado a las “minorías” culturales que tiende a “incluirlas” dentro un sistema hegemónico ya prefigurado.

Aquí proponemos pensar la interculturalidad en dos sentidos (que se relacionan y determinan mutuamente):

a) en términos de políticas públicas, de reconocimiento a la diversidad y valoración de las diferencias sin jerarquización, es decir, en términos de extensión real de derechos como consecuencia de largas luchas y demandas; y

b) también en el sentido de que la interculturalidad se ha logrado a partir de la época de la conquista, a través de acciones de resistencia de los actores populares (a través del lenguaje, las creencias, las comidas, la música, incluso del mestizaje como estrategia de obtención de libertad para la descendencia, etc.). Tiene más que ver con los modos de resistir y dar continuidad a lo propio frente a la imposición de un Estado colonizador, y luego de un Estado–Nación, que en sus inicios resultó puramente homogeneizador.



Aníbal Quijano definió ese modelo, ese patrón de poder específico que se establece en Latinoamérica desde la conquista a esta parte, como “colonialidad del poder”, el cual se funda en dos ejes: uno, el de las relaciones sociales jerárquicas en base a la idea de raza; y dos, el de las relaciones sociales de producción capitalista donde la modalidad del trabajo está determinada por dicho modo de producción).

Desentrañar estas matrices de relaciones sociales, historizándolas y contextualizándolas es parte de la tarea que supone la educación popular. Todo esto desde una perspectiva pedagógica basada en los vínculos personales cercanos, el juego, y la participación de estudiantes y docentes en modalidades asamblearias de resolución de conflictos y de producción de propuestas de actividades escolares y territoriales, estableciendo redes de articulación con otros actores locales.

Nacimiento de los Bachilleratos Populares en la Argentina.

Los años 90's constituyen un período de consolidación y profundización de grandes cambios que venían diseñándose e insinuándose en la economía, en la forma de administrar el Estado y, consecuentemente, en las subjetividades. Esta época se caracteriza por la implementación de políticas de corte neoliberal que causaron el quiebre de las economías locales con un fuerte correlato en el tejido de la sociedad: desocupación, pobreza, desigualdad, marginalidad y fragmentación. Al mismo tiempo, se implementaron políticas de ajuste del gasto público y la retirada del Estado Nacional como garante y administrador del sistema educativo. La consecuencia más evidente de estas políticas fue un marcado proceso de deserción escolar y expulsión de amplios segmentos de jóvenes y adultos de las instituciones educativas medias formales.

A su vez, comenzó un proceso de transformación respecto de las funciones de la escuela.

Las urgencias alimentarias y sociales que estos entornos presentaban hicieron girar, en muchos casos, el eje de la tarea docente desplazándose hacia la contención social, como prioridad.

Fue en medio de esta coyuntura que las organizaciones sociales comenzaron a propiciar y abrir espacios de enseñanza en el seno de sus organizaciones con el fin de brindar la contención que no habían recibido de parte de las escuelas oficiales y, a su vez, poniendo en práctica un modelo educativo acorde “a las problemáticas concretas de sujetos concretos y que pusiera en cuestión críticamente desde la praxis, las concepciones fundamentales del modelo hegemónico y tradicional. Este intento,



entonces, toma el camino de democratizar la escolarización, configurar modelos escolares alternativos en los cuales se pueda materializar el derecho a la educación y también contrarrestar la hegemonía capitalista en su versión neoliberal. Por esto mismo, se reconoce el surgimiento de los primeros Bachilleratos Populares para Jóvenes y Adultos hacia fines de la década del '90.

Tensiones entre la Educación Populares y el Estado-Nación.

Hemos visto hasta aquí el contexto socio-político y económico en el que surgieron los Bachilleratos Populares. Pero antes de adentrarnos en los conflictos que surgen entre la Educación Popular y el Estado-Nación es importante hacer un breve análisis del contexto general que se dio en Latinoamérica luego del período neoliberal que, consolidado en la década del 90, desató una profunda crisis hacia los primeros años del siglo XXI. En efecto, en muchos países de la región, se produjeron serios conflictos, al menos en términos de representación política de los gobiernos y, en muchos casos, en términos de profundos cuestionamientos del pensamiento hegemónico.

A pesar de los procesos progresistas que se dieron en América Latina entre 2003 y 2015; y los avances en algunos temas de Derechos Humanos, no fue la educación intercultural un tema central en las políticas públicas.

En 2015 se produjo en Argentina un cambio drástico en la conducción del Estado. El gobierno de Mauricio Macri, de corte neoliberal, abandonó toda política vinculada con los Derechos Humanos, con lo que los espacios de reflexión se redujeron y tuvieron dificultades para funcionar. En la Región, en general, hubo un embate violento del neoliberalismo. Este viraje motivó que en el diseño de las políticas públicas en materia educativa el objetivo estuviera puesto en satisfacer las necesidades del mercado.

De conformidad con lo expuesto hasta aquí, resultan claras las dificultades con las que nos enfrentamos para llevar adelante espacios de Educación Popular en estos contextos. De hecho, por sus fundamentos conceptuales, cuando la Educación Popular se institucionaliza comienza a entrar en tensión con las lógicas estatales en todas sus formas: algunos por permanecer por fuera del Estado, otros si bien reconocidos en la certificación de los estudios y en los salarios de los docentes –aunque en ningún caso se reconoce pareja pedagógica-, carecen de recursos suficientes.

Los desafíos que se plantean en los Bachilleratos Populares en estos contextos tan difíciles comprenden una diversidad de temas que se vinculan estrechamente con su propia construcción. ¿Es posible pensar a los bachilleratos como organizaciones



autogestivas? ¿En qué medida?; más aún, ¿es posible una educación popular-estatal? Estas y otras preguntas, difícilmente puedan responderse afirmativamente sin poner en cuestión el modelo político e ideológico en que aún hoy se sostiene la estructura del Estado-Nación.

Dicho modelo, que especialmente hoy se está poniendo en crisis –no sólo por razones de índole económica- sino por las luchas populares desatadas en reclamo de mayores derechos y espacios de toma de decisión por parte de los grupos históricamente oprimidos (pueblos originarios, mujeres, diversidades sexuales, etc.) es justamente lo que debe repensarse y discutirse para poder emprender la construcción de nuevos modos de organización Estatal que puedan resultar de la participación plena de los sectores “subalternizados”.

Por el momento, lo que sí podemos afirmar es que, considerando las realidades políticas latinoamericanas del Estado-Nación, la Educación Popular se ha constituido en un espacio (y una forma de resistencia) de estrategias de los sectores populares para la construcción de nuevas subjetividades que nos permitan problematizar lo existente y construir nuevos modos de enseñar y aprender, de vincularnos y de vivir en nuestras sociedades que superen las opresiones del sistema constituido sobre bases patriarcales, clasistas y racistas.

Conclusiones

Proponemos algunas reflexiones a partir de lo expuesto: por un lado, consideramos que para lograr un avance contundente en el sentido de la construcción de estas nuevas subjetividades, se requiere de una modificación política y cultural muy profunda que implicaría dejar de lado los estereotipos que la cultura hegemónica ha construido durante siglos en un esquema jerárquico que considera a la cultura blanca y europea superior a cualquier otra expresión cultural. En este proceso tiene un rol fundamental la educación, la promoción de los derechos humanos y la inclusión social.

En este sentido, resulta evidente que educación y derechos humanos son conceptos interdependientes. Siguiendo a Ana María Rodino (2011) “...la educación debe entenderse siempre desde y con un enfoque de derechos humanos...”⁸. Esta es la definición más inclusiva en tanto abarca a todas las personas sin distinción de etnia, fisonomía, nacionalidad, sexo, orientación sexual, creencias religiosas, políticas. Para lograr este objetivo resulta imprescindible que el diseño de políticas públicas se base en los principios del Derecho Internacional de los Derechos Humanos; que los docentes se



formen en educación en Derechos Humanos; y también que la sociedad civil comprometida con temas de Derechos Humanos (ONGs.; militantes en derechos humanos) contribuyan a la formación de la conciencia de titularidad de derechos y obligaciones de los grupos estructuralmente excluidos, a los efectos de que obtengan las herramientas suficientes para efectuar los reclamos adecuados. En ese sentido ni el Estado Nacional ni los provinciales desarrollan actualmente una labor eficaz a ese respecto.

Por otra parte, el buen vivir del que hablan los pueblos originarios tiene que ver con la posibilidad del ser humano de vivir feliz y en armonía con la Madre Tierra. Educación, derechos humanos e inclusión social resultan imprescindibles para que este objetivo se cumpla.

Las nuevas formas del capitalismo internacional, basada en la concentración de la riqueza en escasísimas manos y la miseria distribuida por el resto del planeta, es un panorama, por lo menos, desolador. Sin embargo, las experiencias de distintos sectores populares organizados de diversos modos y en torno a diferentes identidades, significan una búsqueda en la construcción, visibilización y fortalecimiento de estas subjetividades que tienden a reflexionar críticamente y propiciar alternativas a nuestra sociedad actual. Las organizaciones populares, los trabajadores de la educación y de la cultura en todas sus expresiones, los militantes en el respeto a los Derechos Humanos, estamos compelidos a seguir re-pensando nuestras prácticas, a ser creativos en las propuestas y a aunar fuerzas, para construir un Estado diferente, capaz de incluirnos a todos y solidarizarnos con las luchas de los pueblos hermanos para generar una sociedad que respete el derecho a vivir dignamente de todos y todas.

Notas

¹ Área Derechos Humanos y Pedagogía de la Memoria, INFD (2015), pág. 12

² Fuente: Pigna, Felipe: 'Los Mitos de la Historia Argentina 2', Buenos Aires, págs.. 317-321 adaptado para El Historiador.

³ Rouquie, Alain. 'Poder Militar y Sociedad Política en la Argentina hasta 1943. Cap. 1, pág. 2

⁴ Latapí, Pablo 'Educación y Sistemas Escolares', pág. 120

⁵ Tenti Fanfani, Emilio. Cátedra de Teoría de la Educación Pág. 3

⁶ Tenti Fanfani, Emilio op.cit.

⁷ Tedesco, Juan Carlos. 'La Educación en el marco del capitalismo'.



⁸ Rodino, Ana María. La Educación con enfoque en Derechos Humanos como práctica constructora de inclusión social.

Bibliografía

Área de Derechos Humanos y Pedagogía de la memoria. INFD (2015). Educación en Derechos Humanos: Clase 01 Perspectivas acerca de la Educación en Derechos Humanos. Especialización en Derechos Humanos. Clase 02 Enseñanza de los derechos y formación de ciudadanos. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Gelli, María Angélica. Constitución Nacional. Comentada y Concordada. Buenos Aires. La Ley. 2003.

Hevia, Ricardo. Frente a la crisis de sentido, una pedagogía de la confianza.

Latapí, Pablo. Educación y Sistemas Escolares en América Latina. Problemáticas y Tendencias de solución. Vol. Sistemas escolares. Págs. 115/137. Jornadas Adriano Olivetti de Educación. Ediciones Culturales Olivetti. Buenos Aires. 1971

Magendzo, Abraham. La Pedagogía de los Derechos Humanos. Lima 2001.

Martínez Sarasola, Carlos. "De manera sagrada y en celebración. Identidad, cosmovisión y espiritualidad en los pueblos indígenas". Editorial Biblos. 2010. Cap. 1.

Pautassi, Laura y Arroyo, Laura "Enfoque de derechos en las políticas de infancia". Indicadores para su medición. ONU. UNICEF CEPAL. En www.cepal.org.

Piaget, Jean. "Psicología de la Inteligencia". Editorial Psique. Buenos Aires. 1973.

Quijano, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En libro: La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (comp). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000. Pág. 246. Disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/libros/lander/quijano.rtf>

Rodino, Ana María. 'La Educación con enfoque en Derechos Humanos como práctica constructora de inclusión social'. Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Vol. 61. 2015. Pág. 201.

Rouquiè, Alain. "Poder militar y sociedad política en la Argentina. I. hasta 1943. EMECE. Buenos Aires. 1982.

Tedesco, Juan Carlos. "La educación en el marco del nuevo capitalismo. Revista IIDH, N°36. Julio-Diciembre 2002. San José. Costa Rica.

Tenti Fanfani, Emilio. "La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación. Buenos Aires. Siglo XXI.2007.



Tenti Fanfani, Emilio. Teoría de la Educación. Módulo 3. Texto N| 3. Escuela y Política. Formación del Ciudadano del año 2000.

Valko, Marcelo. "Pedagogía de la Desmemoria. Crónicas y estrategias del genocidio invisible". Buenos Aires. Ediciones Madres de Plaza de Mayo. Buenos Aires. 2010.



Práticas educativas e posturas de vida: alternativas para quem pretende educar educando-se

Adriel Rodrigues do Nascimento
Jaqueline Barbosa da Silva

Resumo

O artigo busca compreender as práticas educativas dos educadores populares do CEPA – Centro de Educação Popular Assunção, uma organização da sociedade civil, localizada na região do nordeste brasileiro. As contribuições de Brandão (2006; 2005), Souza (2009), Gohn (2005), Sacristán (2002) e Freire (1996; 2009; 1983; 2005) subsidiaram as reflexões acerca das categorias teóricas construídas, sendo elas Educação Popular; Espaço Não Escolar, e; Prática Educativa. Quanto aos procedimentos metodológicos, a escolha pelo enfoque fenomenológico, com ênfase na pesquisa participante, efetiva-se por tratar da possibilidade de investigação na relação significativa entre participante-e-pesquisador. Os resultados da pesquisa evidenciam que os/as educadores/as, no processo de reelaboração das práticas educativas, consideram o contexto sociocultural do público atendido, atribuindo sentido aos fazeres formativos e educativos.

Palabras clave: Educação Popular; Práticas Educativas; Educação não escolar; CEPA

Introdução

Desde a década de 1920, no Brasil, o conceito de Educação Popular - EP vem sofrendo um processo de refundamentações na sua intencionalidade política/teórica. Nos anos de 1960, a partir das contribuições do Educador Paulo Freire com o trabalho de base nos círculos de cultura, a EP contextualizada culturalmente reproblematisa questões da realidade dos camponeses e operários durante o processo de alfabetização. Já nos anos 1990, com a ascensão da globalização neoliberal a EP busca problematizar a questão econômica propriamente dita, associando-a as questões de gênero, raça, social, etc., na interpretação dos fenômenos sociais.

Cabe, pois, lembrar que a EP seja por parte do Estado ou pela releitura dos movimentos sociais passou por refundamentações para atender esses contextos que são diversos e complexos em suas análises. Atualmente, a Educação Popular é compreendida como um fenômeno de intencionalidades, de concepções e de práticas distintas, atendendo uma gama de finalidades a que se tem prestado tocando às raias de polissemias ambivalentes. O advento da globalização e as tendências neoliberais, na década de



1990, evidenciaram os problemas com o desemprego, as drogas, as crianças em situação de rua, entre outros; desencadeando análises cada vez mais complexas sobre às classes socialmente marginalizadas.

O processo de redemocratização alavanca a participação da sociedade civil organizada e a luta dos movimentos sociais, fazendo com que a Educação Popular, como aponta Fleuri (2005), passa-se por uma espécie de crise de identidade, em decorrência da diversidade dos novos desafios, cuja interpretação teórica se mostrava insuficiente.

Assim, a trajetória no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Campus Agreste, possibilitou-nos uma incursão na discussão política, social e pedagógica nos espaços não escolares. Essa vivência foi concretizada com a participação no Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina, em grupo de estudo¹ e através da participação no movimento estudantil, através do Diretório Acadêmico (DA) de Pedagogia.

Logo, as práticas educativas de educadores/as que se identificam com as tendências de Educação Popular ganham sentido epistemológico nas nossas investigações acadêmico-científicas, permitindo-nos pensar no processo de construção do conhecimento para além do âmbito escolar.

No intuito de considerar os vários conhecimentos, sobretudo nos contextos não escolares é que a Educação Popular, apresenta-se como uma ferramenta de inspiração pedagógica e educativa. Nesse sentido, Freire (2009) declara-nos que o conhecimento, enquanto processo educativo, advém da “leitura de mundo”, antecipadamente contextualizada para a interpretação da palavra escrita no texto.

Para avançarmos na compreensão das estruturas sociais, suas relações e a especificidade da educação, primeiramente, precisamos situar a função social do conhecimento historicamente produzido. A quem serve o conhecimento oficializado? O que se pretende produzir nesses discursos, e qual a repercussão política dessa base formativa nas classes populares, principais usuárias de seus serviços?

Nesse conjunto de estruturas, o aparelho ideológico da escola pode se configurar na reprodução da política neoliberal que orienta desde a elaboração de planejamentos a sistematização de currículos. Contraditoriamente, essa política tem sido eficaz na sua ineficácia, isto é, na sua precarização; aludindo-nos ao pensamento de Freire quando nos diz que “seria uma atitude muito ingênua esperar que as classes dominantes



desenvolvessem uma forma de educação que permitisse às classes dominadas perceberem as injustiças de forma crítica”.

Estas distorções impõem-se enquanto mecanismo reprodutor do discurso neoliberal, sob a culpabilização individual e meritocrática. É mais convincente culpar as pessoas de seus “próprios” fracassos a questionar as regras que determinam as diferentes oportunidades que desigualmente são impostas pelo sistema. Nessa perspectiva, admiravelmente, Darcy Ribeiro apresenta-nos uma definição desse fenômeno quando nos diz que “ A crise da Educação no Brasil não é uma crise; é um projeto”.

Atentos/as a esta realidade, e problematizando suas intersecções temáticas, inseridos/as nesse contexto, é que o Centro de Educação Popular Assunção – CEPA, intenciona desenvolver práticas educativas, considerando: a participação, a autonomia, o respeito, e o compromisso social, enquanto elementos indispensáveis à dignificação da vida de crianças, adolescentes e suas famílias no contexto periférico e comunitário no qual o CEPA está inserido.

O CEPA, está situado numa área periférica da cidade de Caruaru, no agreste pernambucano, nordeste brasileiro; enquanto espaço educativo tem sido reconhecido por aliar perspectivas da educação popular no conjunto de suas práticas educativas. As atividades desenvolvidas pelo CEPA têm produzido significativos impactos socioculturais, comunitários e cidadãos na vida dos/as seus/suas participantes, conforme constatações a partir de observações e de reuniões com educadores/as, educandos/as, pais e/ou responsáveis e membros da comunidade.

Nesse sentido, toda prática pedagógica é educativa por revelar uma pretensão, uma intencionalidade. Define-se por prática educativa a mediação dos conhecimentos adquiridos nas relações sociais com ou sem a intervenção dos sistemas de educação pública. O CEPA, filiado à proposta de Educação Popular, procura desenvolver práticas educativas de conscientização através da problematização das assimetrias contextualmente evidenciadas.

Com base nos pressupostos freireanos de que “a educação não pode tudo, mas alguma coisa fundamental ela pode”, remetemo-nos a ação pedagógica desenvolvida nas atividades do CEPA como uma possibilidade para ressignificar os efeitos fenomenológicos da contradição neoliberal.



Nesse sentido, interrogamo-nos acerca de como os/as educadores/as populares contextualizam as práticas educativas no âmbito não escolar?

As práticas educativas e a dinâmica de atuação nos espaços não escolares

Para darmos conta da discussão acerca da dinâmica que orienta a prática pedagógica dos/as educadores/as populares, aproximamo-nos das práticas educativas no contexto da Educação Popular. Dessa maneira, elegemos as contribuições de (Sacristán, 2002 e Freire, 1996; 2009; 1983; 2005) para tratar sobre a Prática Educativa. No que se refere à Educação Popular, nos apoiamos no pensamento de (Brandão, 2006; 2005 e Souza, 2009) e, por último, para entender como a prática educativa (re)configura-se no contexto não escolar, recorremos as contribuições de (Gohn, 2005).

A busca pela superação dos condicionamentos que obstaculizam a formação do pensar crítico, se volta para a elaboração de práticas educativas que, proponham atender às necessidades das camadas financeiramente desfavorecidas. Esse projeto educativo, democrático e político, visa não apenas restaurar a humanização da classe trabalhadora, como inseri-la num permanente processo de participação na transformação do mundo.

O confronto ideológico que ocorre entre o conhecimento escolar e não escolar, tem se perpetuado, inclusive, na resistência de muitos/as Educadores/as populares quando precisam atuar nos espaços escolares. Desse modo, entendemos que a dicotomia entre os conhecimentos sistematizados dos não sistematizados, além de reforçar no imaginário social uma espécie de hierarquia do conhecimento, também sugere a impossibilidade do trabalho pedagógico/educativo a ser realizado pelos/as educadores/as dentro das escolas. A deturpação teórica de que a educação popular é apenas uma extensão das políticas educacionais destinada aos setores populares, é praticamente a mesma lógica que torna exclusiva a prática educativa aos contextos não escolares.

As contribuições da educação popular nas metodologias e propostas curriculares, por exemplo, já fazem parte da rotina de muitas escolas ainda que os/as docentes/educadores não se percebam nesse processo, muitas iniciativas já atestaram através das diversas experiências a viabilidade necessária de uma educação problematizadora e inculturada nas realidades com as quais os educandos convivem cotidianamente, desta feita



A escola, dando mais um passo, com seus programas carregados de informação sistematizada, pode fazer com que o sujeito aprenda essa informação sem que tenha significado para ele, ou sem que lhe proporcione tudo o que lhe poderia dar. A aprendizagem passa a ser conhecimento quando tem um sentido para quem adquire, o que significa que ilumina algo novo, faz de outra forma ou com um tipo de compreensão mais profunda o que já se conhece por experiências prévias (Sacristan, 2002, p. 211).

Para este autor, não basta a escola informar se não levar em consideração a repercussão desse conhecimento na vida dos/as educandos/as em sua plenitude. Isto é, uma educação integral que valoriza as identidades e as suas culturas no processo educativo. Quando a educação não é capaz de favorecer a humanização ela não está a serviço da dignidade humana; e muito se tem feito nesse sentido o de combater pedagogicamente as diversas formas de descriminalização.

A compreensão acerca das práticas educativas, enquanto prática de socialização de saberes que revela intencionalidades nas ações específicas, podem também atuar conforme o pensamento freireano enquanto uma forma de 'intervenção no mundo' correspondendo aos anseios das classes populares.

Nesse sentido os conteúdos curriculares escolarizados não começam e terminam em si mesmos. Muito pelo contrário, servem-se de ponto de partida para a problematização dos currículos não oficializados que se reconstróem a partir das histórias e lutas populares. Temos a impressão de que a finalidade dos currículos escolares na sua abordagem teoricamente empirista, eurocêntrica e elitista, visa em última instância defender e reproduzir os interesses econômicos, para isso desumaniza e reduz o ato de educar a inculcação ideológica da meritocracia e do individualismo neoliberal, em contraposição

O princípio básico adotado da educação popular foi o do desenvolvimento de uma ação pedagógica conscientizadora, que deveria atuar sobre o nível cultural das camadas populares, em termos explícitos dos interesses delas. O ponto de partida deveria ser uma análise dos “determinantes do estado atual da cultura do povo” e da formulação de projetos populares de “atualização social (Gohn, 2005, p. 48).

Conforme a autora declara, a Educação Popular não se trata de um projeto constituído alheio a uma determinada realidade, muito menos sem a participação dos/as sujeitos/as que atuam nesses contextos, mas no processo de participação coletiva. Trata-se de um processo de democratização do conhecimento que decorre, necessariamente, dos interesses do povo².



Para que essas tensões sociais sejam amenizadas, a ferramenta da educação estrategicamente atua na reprodução dos discursos para formar os consensos, contrapondo-se e/ou colocando-se a favor da manutenção das estruturas vigentes, tal qual, atualmente, acomete o sistema de educação público brasileiro tomado pela militarização das escolas, no esvaziamento total de atitudes que possam favorecer relações e processos educativamente humanizadores. Neste sentido, Freire (1996) afirma-nos que,

Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades. Toda vez, porém, que a conjuntura o exige, a educação dominante é progressista à sua maneira, progressista “pela metade”. As forças dominantes estimulam e materializam avanços técnicos compreendidos e, tanto quanto possível, realizados de maneira neutra (FREIRE, 1996, p. 99).

Nesta afirmação a educação é compreendida enquanto proposta política por revelar intencionalidades na sua ação e, mesmo que a educação possa se apresentar na condição de “neutralidade”, diga-se de passagem, o projeto Escola Sem Partido³, parafraseando Paulo Freire “não existe neutralidade política, porque todos somos orientados por uma base ideológica” até mesmo a nossa posição disfarçada de neutralidade. É muito importante quando somos capazes de nos identificar politicamente. O não posicionamento é tão devastador quanto o posicionamento equivocado. Muitas pessoas dos meios populares ainda apresenta dificuldades para se localizar nessas definições políticas, facilmente manipuladas por discursos populistas utilizados pelas elites conservadoras que se elege e se volta contra o povo que a elegeu.

A educação enquanto ferramenta política libertadora busca se construir na relação sujeito-mundo-consciência. Ao contrário da educação utilitária que determina a sua finalidade numa técnica específica, a educação libertadora promove a auto definição dos sujeitos e sua inserção transformadora no mundo. A condição de sujeito é uma construção pedagógica, uma opção política, um modo de ser. Por favorecer a autonomia este projeto de sociedade valoriza as subjetividades, sem deslocá-las de sua classe social.

Como já tratamos anteriormente, há uma tensão política-ideológica entre os conhecimentos produzidos socialmente do conhecimento sistematizado/escolar. Pensar o conhecimento apenas do ponto de vista escolar é desconsiderar outros conhecimentos que, por sua vez, apresentam outras interpretações e significados. No



que se refere às intencionalidades da educação sistematizada e da não sistematizada, é preciso distinguir que

Enquanto a intenção de uma é criar as suas próprias unidades locais de “organização”, segundo os moldes do seu “programa de educação”, o que sirva, basicamente, a assegurar a sua legitimidade “nas bases populares”, o objetivo da educação popular deve ser o de fortalecer as próprias organizações locais e populares de poder de classe na comunidade (Brandão, 2006, p.99).

Brandão (2006) alerta-nos que, diferente da educação sistematizada, a Educação Popular é legitimada por aqueles/as que estão, permanentemente, junto aos coletivos sociais. Desse modo, o conhecimento deixa de ser hegemonicamente cultural e passa a ser culturalmente reconhecido em suas diferenças e peculiaridades num constante processo de (re)construção.

Na educação popular, o conhecimento se constitui na relação sujeitos-sujeitos e destes/as com a realidade. Daí ressaltamos a dimensão das práticas educativas que revelam-se nos mais diversos contextos, de modo que estas práticas têm contribuído, principalmente, no desencadeamento de iniciativas em favor do enfrentamento aos interesses de uma educação excludente. Em consonância a esta assertiva, Brandão declara-nos que,

[...] o trabalho é mais fecundo quando em uma comunidade aprendente, todos têm algo a ouvir e algo a dizer. Algo a aprender e algo a ensinar. Lugares de trocas e de reciprocidades de saberes, mas também de vidas e de afetos, onde a aula expositiva pode ser cada vez mais convertida no círculo de diálogos (Brandão, 2005, p. 90).

Quando Brandão sugere-nos que os saberes produzidos nas relações sociais se revelam como uma possibilidade de troca de experiências por intermédio da relação/interação entre os sujeitos, significa interpretar também que não existe uma escala que justifique tais hierarquizações: (acadêmico/popular, escolar/não escolar, eurocêntrico/não-eurocêntrico) que não seja a própria seletividade da força ideológica.

Nessa dinâmica, evidenciam-se a participação e a autonomia dos sujeitos que ensinam e aprendem, simultaneamente, de modo que a participação se dá quando os conhecimentos são socializados nas diversas ocasiões e contextos sociais, sem nenhuma ou pouca hierarquização; quanto à autonomia, revela-se não apenas na participação propriamente dita, mas na iniciativa de socializar algum tipo de conhecimento, quer seja de interesse coletivo ou pessoal.



Situar a educação não escolar⁴, no campo da formação educativa, é não perder de vista a sua dimensão política e humana. Haja vista que, ambas foram perdidas em decorrência de uma sociedade subjugada sob a lógica capitalista, não obstante os espaços não escolares, a exemplo dos movimentos sociais e organizações afins, continuam desenvolvendo práticas educativas e de participação que buscam atender aos interesses das camadas desfavorecidas, explicitamente posta na seguinte afirmação:

O saber popular politizado, condensado em práticas políticas participativas, torna-se uma ameaça às classes dominantes à medida que ele reivindica espaços nos aparelhos estatais, através de conselhos etc, com caráter deliberativo. Isto porque o saber popular estaria invadindo o campo de construção da teia de dominação das redes de relações sociais e da vida social (Gohn, 2005, p. 51).

Nesse sentido, a rejeição intransigente com relação ao projeto educativo protagonizado pelos espaços não escolares, retomam o confronto político que envolve a contraposição de forças na luta de classes. Nessa acepção a educação popular configura-se num projeto de sociedade que possa favorecer a democratização dessas forças, ao contrário da maneira que estão desigualmente organizadas na centralização de forças econômicas e distribuição de misérias para a classe trabalhadora, principal geradora de riquezas.

Além disso, vale ressaltar que o caráter deliberativo por parte dos movimentos sociais não se trata, meramente, de uma disputa pelo poder, mas uma incansável tentativa de resgatar o direito de participação que foi relegado por parte daqueles/as que, intencionalmente, se apropriaram dos cargos de decisão. Talvez esse seja o principal motivo da perseguição contra os movimentos que resistem através de suas próprias maneiras de existir, reafirmando-se socialmente enquanto classe trabalhadora, que não se condiciona enquanto sujeito capaz de construir a sua história.

Nesse sentido, compreendemos que a formação educativa pode ocorrer no processo educativo desenvolvido tanto na dimensão dos espaços da não formalidade, quanto nos contextos da educação informal. Sobre a primeira definição, embora não esteja filiada a nenhum sistema de educação propriamente dito, possui princípios ideológicos/religiosos, a exemplo das associações de bairro/artesãos/comerciantes, das Igrejas, das próprias escolas e espaços educativos institucionalizados ou não, dos partidos políticos, dos sindicatos, ONGs, dos movimentos sociais, etc,. Já a segunda definição, trata-se de um conhecimento difuso, espontâneo, no sentido de não estar



vinculado a uma tendência pedagógica ou finalidades específicas. Geralmente, esse tipo de educação ocorre no âmbito familiar, no convívio com a vizinhança, com os/as amigos/as, entre tantos outros espaços e ocasiões.

Ancorados/as nos princípios da ação pedagógica, praticada a partir da reflexão sobre a ação transformadora, definimos o conjunto de ações desencadeada nos processos educativos do CEPA. Leva-se em consideração a influência dos condicionamentos culturais e econômicos para aliarmos à proposta de Educação popular às diversas intervenções pedagógicas/educativas.

Para Souza (2009), a *práxis* pedagógica define-se numa ação coletiva que se realiza a partir de uma intencionalidade assumida pelos sujeitos na dimensão subjetiva e objetiva. Para tanto, os/as educadores/as do CEPA, por meio dos encontros de formação continuada, dos momentos de socialização e reflexão sobre os conhecimentos adquiridos na experiência da prática, na sistematização dos planos de ação pedagógica, na elaboração de relatórios, no contato com a comunidade, entre outros; são capazes de perceber, analisar e estabelecer articulações entre os fazeres desenvolvidos na prática à proposta pedagógica institucional. Busca-se através da reflexão sobre a ação desenvolver posturas de criticidade e de redirecionamento de ações a partir dos fundamentos pedagógicos e filosóficos pretendidos institucionalmente.

O Educador popular é um dos agentes na articulação entre a ação pedagógica/educativa e o conceito de educação popular. Ele precisa ter consciência desse processo, sem essa compreensão, corre-se o risco de reproduzir práticas autoritárias em nome da educação libertadora. Para tanto é preciso educar educando-se correspondendo ao pensamento freireano de que “não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes”. Considerando que o processo educativo é continuamente formativo, inacabado, inconcluso tanto para o educando quanto para o educador.

Se por um lado o/a educador/a precisa ter consciência do seu inacabamento gnosiológico, por outro lado ele precisa atribuir sentido a sua prática educativa; também precisa ter clareza de que sua tarefa não é transferir a responsabilidade de problematização aos educandos ou fazer da sua prática um improviso, afinal, o improviso, revela a ausência de planejamento e sem este a ação pedagógica perde o seu sentido de politização.



Procedimentos teórico-metodológicos

A escolha pelo enfoque fenomenológico, com ênfase na pesquisa participante, justifica-se por tratar-se da possibilidade de investigação que considera a relação sujeito-e-pesquisador, rompendo com o paradigma da coisificação⁵ dos sujeitos estudados.

Ao realizar uma catalogação acerca das organizações da sociedade civil em Caruaru, Lage (2013) elenca um total de 52 organizações registradas na cidade de Caruaru, estando subdivididas através das seguintes categorias: Organização de ação política e/ou cultural; Organizações de setor e/ou categoria profissional; Organizações de caráter religioso; filantrópico e de solidariedade; Organização de gestão territorial; e, Organizações de apoio aos setores econômicos. Deste conjunto de espaços, o Centro de Educação Popular Assunção (CEPA), situa-se entre as 17 instituições que se caracterizam por seu caráter religioso, filantrópico e de solidariedade (Lage, 2013).

Somou-se a este levantamento, o estado da arte das pesquisas publicadas na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), com ênfase no Grupo de trabalho de Educação Popular, a fim de identificarmos os trabalhos que tratam sobre a atuação dos educadores/as populares nos espaços não escolares. Dos 158 trabalhos publicados, durante o período de 2003 a 2013, apenas 11 aproximaram-se da temática de investigação, mencionando os educadores/as no processo de formação, sobretudo os/as que atuam nos sistemas de ensino, nas práticas educativas que se revelam por meio de atividades/projetos que valorizam a participação e a criatividade.

Nestas produções, as concepções de Educação Popular apresentam-se como uma possibilidade na implantação de políticas públicas no sistema de educação, tomando como referência a atuação de Paulo Freire (1989-1992) enquanto secretário de Educação na cidade de São Paulo/SP.

Assim, chegamos ao Centro de Educação Popular Assunção (CEPA), *locus* da investigação. O reconhecimento do CEPA, em âmbito social, alia-se à aproximação acadêmica, ocasião de vivência do componente curricular obrigatório, Estágio Supervisionado IV - Movimentos sociais.

O CEPA surge da iniciativa de uma congregação católica - as irmãs/irmãzinhas da ordem da Assunção, juntamente com algumas lideranças da comunidade da Vila Padre Inácio (antigo Mutirão), no ano de 1996. Porém, sua existência, juridicamente, oficializou-se em 13 de Maio de 2003⁶. Trata-se, pois, de um espaço que busca



incentivar a participação popular, considerando a necessidade do diálogo capaz de propiciar práticas educativas através da problematização de temáticas diversas, articuladas as bases epistemológicas da educação popular, sob a perspectiva de uma cultura de paz.

Naquele momento, o espaço contava com 20 (vinte) Educadores/as, incluindo os funcionários que trabalham na cozinha, na coordenação pedagógica e no setor financeiro. No conjunto deste quantitativo, apenas nove educadores/as atuavam no processo de educação propriamente dito, através de projetos educativos/pedagógicos, são eles: curso profissionalizante de informática⁷, oficina de meta-reciclagem⁸, oficina de capoeira⁹, oficina de dança¹⁰, áudio visual¹¹, oficina de teatro¹², e a oficina de Maracatu¹³. Além da educação infantil, a qual atende crianças de quatro e seis anos de idade.

Para atender aos objetivos deste trabalho, utilizamo-nos do questionário perfil, da observação participante, do diário de campo e da entrevista semiestruturada.

O questionário perfil foi organizado em três partes, subdivididas por perguntas referentes ao objeto de estudo. Na primeira parte, as perguntas consistiam em traçar a identificação pessoal dos sujeitos através de perguntas objetivas em relação ao sexo, estado civil, idade, etc. Na segunda parte do questionário, elencamos quatro perguntas abertas para atender a nossa temática de estudo - Prática Educativa. Na terceira parte, apresentamos perguntas referentes à temática de pesquisa, emergindo uma nova categoria teórica, a saber: processo aprendente.

De posse do resultado advindo do questionário perfil, selecionamos os sujeitos da pesquisa, atendendo aos seguintes critérios: concepção de Educador/a popular, apresentar certa experiência de atuação em espaços não escolares e, por fim, participar na elaboração de projetos e/ou práticas educativas junto ao público alvo (educandos/comunidade) e, assim, os submetemos a entrevista semiestruturada, buscando identificar o processo de contextualização das práticas educativas dos educadores.

Num total de 10 questionários respondidos, uma pessoa optou por não responder ao quesito idade, quanto às outras nove que responderam, sete declararam ter entre 19 e 29 anos de idade, já as outras duas têm 39 e 44 anos. Sobre o Estado civil, seis destas pessoas são solteiras e quatro são casadas, destes sujeitos há um quantitativo de nove mulheres e um homem. Ainda levando em consideração estas respostas, sobre os



espaços de atuação não escolar, das 10 pessoas que responderam, três haviam desenvolvido algum tipo de atividade em espaços não escolares, enquanto as demais, não haviam se aproximado deste campo de atuação. Ademais, a análise do processo de contextualização das práticas educativas dos educadores populares subsidiou-nos na análise de conteúdo temática.

O processo aprendente nas práticas educativas dos Educadores Populares no Centro de Educação Popular Assunção

O processo aprendente surge-nos como categoria empírica após a análise de conteúdo temática advinda dos dados coletados. Na troca de experiências, os/as educadores/as interagem na incursão de atividades dinâmicas (não lineares) e variadas, reconfigurando não apenas suas práticas, mas também seus conhecimentos/concepções.

Para evidenciarmos o conjunto das práticas educativas por meio dos projetos que são reelaborados e realizados pelos/as educadores/as do CEPA, fez-se necessário a organização das temática(s) e subtemática(s) que emergiram dos dados obtidos nos diferentes instrumentos de investigação, a saber: Diário de Campo, Questionário Aberto, e Entrevista semiestruturada.

As práticas educativas evidenciaram-se nos depoimentos, discussões e sugestões que acrescentaram/aprimoraram as iniciativas que vêm sendo desenvolvidas pelo CEPA. As rodas de diálogo, envolvendo a participação comunitária, na ocasião em que acontecia a assembleia geral do CEPA; esse momento é vivenciado a cada ano e busca envolver a participação comunitária na auto avaliação das atividades em execução, como prospectar ações que possam ser realizadas, durante a roda de diálogos algumas propostas foram explicitadas, a seguir apresentamos algumas delas:

“A criação da capoeira para os pais, ampliação do espaço físico, ampliação da parceria com outras instituições, sistematização de um cronograma de atividades para fomentar a participação da comunidade nas decisões, a exemplo daquele momento, ainda foi sugerido uma biblioteca ambulante onde as pessoas aposentadas pudessem ter acesso à cultura e aos livros” (Anotações do diário de campo, 14 de maio de 2016).

As rodas de conversa vivenciada nas ocasiões diversas, envolvendo a participação dos/as educandos/as, pais, mães e/ou responsáveis, o encontro de formação continuada de educadores/as, as visitas domiciliares, além de outros mecanismos de incentivo à mobilização participativa na comunidade viabilizam o diálogo, principal



instrumento teórico-metodológico presente nos fazeres da dimensão da prática educativa.

Esses encontros propiciam a conscientização dos sujeitos, na troca de conhecimentos socializados coletivamente, configurando-se numa prática educativa de emancipação social. Nessas iniciativas, busca-se fortalecer a democracia participativa descentralizando o poder institucional com finalidades de sua democratização. Envolver a participação popular nos espaços de decisão é um ato político amoroso.

Ademais, a ferramenta do diálogo enquanto mecanismo de aproximação com as famílias e demais agências comunitárias, arriscamo-nos a dizer ao menos do ponto de vista qualitativo, essa atitude possibilita a desinstitucionalização simbólica dos/as educadores que trabalham na instituição-CEPA. Ao contrário das posturas docentes baseadas na arrogância e/ou na pedagogia do exibicionismo modista.

A educação popular começa nas agências familiares, isto é, nas bases sociais. Naqueles grupos que mais sofrem os efeitos produzidos pelo neoliberalismo, atua nos 'exércitos' de reserva da mão de obra barata/explorada, que se sujeita a sobreviver precariamente do jeito que está, e doutrinados para se manter exatamente onde e como estão.

A presença de uma educação comprometida capaz de dialogizar no sentido dialético de aprender a falar escutando possibilita exercer espaços políticos de democratização desde a elaboração dos consensos locais, para as decisões institucionais, comunitárias, etc. Culturalmente fomos naturalizando as práticas autoritárias que se institucionalizaram em grande parte das agências ideológicas do Estado.

Retomando a grande contribuição de Althusser ao definir os aparelhos ideológicos e a reprodução da ideologia estatal, notamos que a família, as igrejas, as escolas, as mídias, etc., se configuram nessa definição, verticalmente aparelhada. Por não favorecer ou pouco favorecer a democratização nas relações de poder, se centraliza decisões e burocratiza os acessos à participação democrática. O mecanismo da burocracia adotada nos aparelhos do Estado tem obstaculizado muitas tentativas de inserção popular, quando os coletivos e grupos comunitários conseguem se articular o Estado apresenta-lhes o sistema de coerção da institucionalização, para que possa se manter em permanente estado de vigilância e controle.

A tarefa árdua de exercitar a palavra, a escuta, a reflexão, e a criticidade, numa sociedade que aprendeu a ser autoritária, torna-se um tanto desafiador, uma verdadeira



desconstrução que compreende desde a formação dos imaginários e suas dimensões simbólicas até a sua materialização culturalmente reproduzida. A possibilidade de coexistência de forças colonizadoras e descolonizadoras nos apresenta dois projetos de mundo, isto é dois posicionamentos políticos.

Nessa perspectiva um não domina o outro, ambos estão em constante disputa na formação dos consensos sociais, nesse aspecto até que ponto o confronto entre as forças colonizadoras e descolonizadoras não estão operando na mesma direção dominadora? Em outras palavras, como combater as discriminações de uma forma violenta e amorosa, como combater as diversas formas de preconceitos sem gerá-los? Eis os nossos desafios!

Nessas ações intencionamos recriar a cultura da participação democrática, ousadamente vivenciadas nas rodas de diálogo, nas visitas domiciliares, nas oficinas e atividades inspiradas na cultura popular e seus representantes. Essa troca mútua e contínua a qual os sujeitos se formam coletivamente se reconstrói a cada mudança de atitude nos processos educativos conforme afirma Silva (2011), “[...] é na repetição que vão sendo geradas a autonomia e a criação” (p.213). Neste sentido, cada sujeito procura a maneira de dizer a sua palavra a partir da palavra de outros sujeitos que, assim como estes, aprendem com aquele e aquele com estes.

Tais processos educativos podem também perpassar a reconstrução das relações de poder entre educadores/as, educandos/as e coordenadores/as. O fato de haver uma organização aparentemente hierárquica a dinâmica da prática é reconstruída democraticamente, envolvendo a representação participativa, a saber que essas decisões ocorrem “ De forma coletiva com os educandos e membros da equipe técnica e pedagógica” (educador popular, 06 de maio de 2016). No intuito de consolidar a identidade do educador popular as formações continuadas apresentam no seu conjunto de reflexões e problematizações diversas aliar a perspectiva da educação popular aos fazeres da prática pedagógica e educativa vivenciadas nas atividades do CEPA.

Algumas considerações

Os resultados da pesquisa constataram que os/as educadores/as reelaboram e desenvolvem práticas educativas tomando como base temáticas que, normalmente, associam-se ao contexto social, econômico e cultural do público atendido, possibilitando o desenvolvimento da autonomia e do diálogo que agregam sentido aos fazeres subjetivos e objetivos.



Nesse sentido, evidencia-se o caráter multifacetado que a Educação Popular apresenta, tornando-se insuficiente uma análise apenas do ponto de vista econômico, muito embora esta categoria seja utilizada como uma das principais lentes de análise, situando-nos em torno das questões socioeconômicas. A refundamentação teórica na qual a educação popular vem se forjando aponta-nos a intersecção temática/conceitual como possibilidade de análise acerca dos contrastes sociais para além do determinismo econômico.

Para terminar, sem a pretensão de esgotar esta discussão, sabendo da sua complexidade e abrangência, este trabalho nos convida a refletir sobre a(s) concepção(ões) de Educação Popular que se apresentam na atualidade, sobretudo nos espaços não escolares. É certo que o vírus econômico neoliberalista está em toda parte não há como escapar, mas podemos coexistir e combater os seus danos. Esse combate pedagogicamente encorajador apresenta um projeto de educação em constante desejo de transformação.

Desse modo, o CEPA apresenta-se como um espaço formativo que está sendo reconhecido por desencadear práticas educativas, considerando: a participação, a autonomia, o respeito, e o compromisso social, enquanto elementos indispensáveis à dignificação da vida, sobretudo das camadas socialmente desfavorecidas pelo sistema ao serem vilipendiadas em seus direitos. A proposta da Instituição é, em última instância, por meio de processos educativos libertadores, promover a transformação do mundo, e acesso às oportunidades equacionadas pela condição humana e não pelas representações simbólicas determinadas pelo dinheiro.

Notas

¹ Referente ao grupo Educação, Trajetos Formativos e Prática Educativa, coordenado pela Profa. Dra. Jaqueline Barbosa da Silva, vinculada ao Núcleo de Formação Docente, do Campus Agreste, da Universidade Federal de Pernambuco. O mesmo visa discutir a educação, enquanto prática social que busca contribuir com o desenvolvimento da pessoa humana e da sociedade em geral, e seus desdobramentos nas redes associacionistas, nos trajetos formativos e nas práticas educativas dos sujeitos aprendentes.

² A designação de povo, na nossa compreensão, diz respeito às classes populares, especificamente àqueles/as que, por alguma razão, tiveram que desistir do seu processo formativo.



³ Atualmente este Projeto de Lei está “apensado” após muitos enfrentamentos com os docentes de todas as regiões do Brasil favoráveis ao pluralismo de concepções pedagógicas na escola. Desde 2014 este PL está em tramitação na câmara federativa e foi um dos mecanismos fortalecedores da campanha bolsonarista em 2018.

⁴ Embora os autores, a exemplo da Maria da Glória Gohn, utilizem-se o termo educação não formal, nesta pesquisa optamos pela nomeação da educação não escolar.

⁵A respeito desse termo, Freire (1983) trata sobre a invasão cultural e da desigualdade entre opressores e oprimidos, ao ponto destes últimos serem tratados como meros objetos.

⁶ Disponível em: <<http://www.cepacaruaru.com.br/pagina-exemplo> > acesso em 05/06/2016.

⁷ A oficina de Informática trabalha conceitos básicos deste recurso, para o aprimoramento de habilidades tecnológicas através da inserção de adolescentes e jovens nos meios de comunicação midiáticos, e da utilização competente e segura de computadores, como forma de elaborar conhecimentos e efetuar comunicações em suas interfaces.

⁸ Nesta oficina através da recuperação de recursos tecnológicos, problematiza os impactos ambientais gerados pelo consumismo desenfreado, e a partir de ações locais vislumbra relacioná-las as realidades globais. Conceitualmente a oficina de metareciclagem não consiste necessariamente num curso técnico/profissionalizante. Em suas bases epistemológicas, ambiciona aprimorar nos/as educandos/as o senso de criticidade e consciência ecológica, alertando para a diminuição dos impactos ambientais e do compromisso com as diversas formas de vida que não seja apenas a espécie humana.

⁹Envolve crianças e jovens da comunidade nos processos de arte e educação, na apresentação problematizadora da capoeira como uma ferramenta cultural de resistência no enfrentamento as diversas e sutis discriminações étnico-raciais. No conjunto de ações desenvolvidas nesta oficina, realizam-se encontros e intercâmbios com outros grupos de capoeira, aulas passeio, realização de batizados e troca de cordas, apresentação do maculelê, entre outras ocasiões de divulgação para a conscientização da formação cultural a partir das negritudes.

¹⁰ Esta oficina propõe fomentar a cultura popular através da música e dos movimentos corporais sob os ritmos do samba de roda, ciranda, frevo, maracatu, coco, xote, baião, arrasta-pé, xaxado, afoxé, entre outras expressões artísticas que compõe a formação e recriação das culturas populares. A problematização dos ritmos musicais favorece o



resgate histórico de cada ritmo de dança a sua relação com a cultura Afro-brasileira/indígena para o fortalecimento étnico-racial representado pelos/as educandos/as.

¹¹ Nesta atividade os/as adolescentes aprendem a operar equipamentos e linguagens para registro e confecção de material publicitário relativo a conteúdos críticos enfocando as temáticas: violência familiar, drogas, exploração sexual de crianças e adolescentes, cidadania, diversidade cultural e solidariedade. Também realizam exposições fotográficas e produzem vídeos que possam contribuir na incursão de narrativas inspiradas nos modos de vida dos moradores residentes na Vila Padre Inácio e nos bairros adjacentes.

¹² Apresenta como proposta educativa o alinhamento conceitual entre a proposta teórico-metodológica do CEPA, e as produções de esquetes/peças teatrais concomitante associadas aos modos de vida apresentados pelos/as educandos/as. No contexto das linguagens artísticas, sugere-se por meio dos sons produzidos através do corpo, das expressões faciais, da comunicação corporal, e tantos outros procedimentos estratégicos, educar através e para o lazer.

¹³ A oficina de Maracatu, denominada Nação do Barro, é ministrada no bairro do Alto do Moura e no Loteamento Luíz Bezerra Torres apresenta como proposta fomentar o fortalecimento e divulgação da cultura local, na (re)afirmação étnica de crianças e jovens que participam da oficina. Em sintonia com os propósitos do CEPA, esta atividade cumpre importante função social, denunciando as assimetrias sociais locais e globais, ao mesmo tempo que anuncia a arte como uma possibilidade de superação e transformação sócio-política dessas realidades.

Referências

- Brandão, Carlos Rodrigues. O que é Educação Popular?. SP: Brasiliense, 2006.
- Encontros e Caminhos: Formação de Educadores Ambientais e Coletivos Educadores. Comunidades Aprendentes, Brasília/DF: MMA, 2005.
- CEPA- Centro de Educação Popular Assunção. Projeto Político Pedagógico, Caruaru, Brasil: CEPA, 2019.
- Fleuri, Reinaldo M.; Costa, Marisa V. Travessia: questões e perspectivas da pesquisa em Educação Popular, Ijuí: Editora Unijuí, 2005.
- Freire, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa, SP: Paz e Terra, 1996.
- Educação como prática da liberdade, RJ: Paz e Terra, 2009.



Extensão ou comunicação?, 7ª ed., RJ: Paz e Terra, 1983

Pedagogia do Oprimido, RJ: Paz e Terra, 2005

Sacristán, Gimeno J. Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania, Porto Alegre: Artmed, 2002.

O currículo: uma reflexão sobre a prática, 3ª Ed., Porto Alegre: Artmed, 2000.

Gohn, Maria da Glória Marcondes. Movimentos sociais e educação, 6ª Ed., São Paulo: Cortez, 2005.

Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Revista Ensaio-Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro/RJ, 2006. p.: 11-25.

Lage, Allene. Educação e Movimentos Sociais: caminhos para uma pedagogia de luta, Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

Silva, Everaldo Fernandes da. Processos aprendentes e ensinantes dos/as artesãos/ãs do Alto do Moura: tessitura de vida e formação, Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Recife: UFPE, 2011.

Souza, João Francisco de. Prática pedagógica e formação de professores, Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.



El Juego Cooperativo y la orientación para la vida. Una propuesta de integración educativa

Ángela Alfaro R.

Resumen

Nos parece natural que los más pequeños aprendan jugando. Sin embargo, el juego no es sólo para las edades iniciales. Es posible seguir aprendiendo por medio de actividades divertidas que nos dejen una enseñanza. Cuando se trabajan juegos cooperativos con adolescentes, el beneficio es doble, porque con la capacidad de comprensión que ya tienen, pueden propiciarse espacios de aprendizaje para estimular ambos hemisferios cerebrales, practicar una vida saludable y reflexionar sobre su comportamiento en grupo, aprendizajes que seguro serán útiles en su vida después de su etapa escolar. Es la propuesta que se presenta con esta investigación que además espera contribuir a la comprensión y relación entre hombres y mujeres, en una sociedad en la que las polaridades y posiciones extremistas puede llegar a ser un peligro para la misma humanidad.

Palabras clave: juego cooperativo, integración educativa, adolescentes.

Introducción

La investigación de pedagogías novedosas para la labor educativa es uno de los principales objetivos que han guiado este trabajo de investigación, además de rescatar y reconstruir una experiencia didáctica de juegos cooperativos que ha tenido la aceptación y propagación en los sitios donde se han llevado a cabo. Esa experiencia es la de los Juegos de la Unidad (JU), realizados y promovidos por la Universidad Pedagógica de El Salvador.

La producción de propuestas prácticas y teóricas es una tarea de investigación poco realizada, y sobre todo cuando las temáticas parecen estar lejanas a lo académico por su concepción socialmente aceptada, como son las prácticas relacionadas con la educación física y el juego. Sin embargo, los temas vistos en su contexto teórico-académico logran ampliar las nociones pre concebidas que podamos tener sobre ellas. Por ejemplo, la temática relacionada con el juego y el aprendizaje es algo ya concebido desde científicos tan importantes como Piaget, pero que aún no se han explorado lo suficiente como para develar todo el potencial que puede tener en el ámbito educativo. Piaget le brinda mucha importancia a las capacidades sensorio motrices, al simbolismo,



para el desarrollo de la inteligencia, y esto por medio de la asimilación y el razonamiento de la realidad que se va obteniendo en cada etapa. De hecho, el juego se manifiesta desde la infancia hasta la etapa de la senectud en los seres humanos, es algo que forma parte de la vida de cada persona.

Con la base teórica que respalda tanto los juegos cooperativos como el juego en sí como herramienta de aprendizaje, se conjugan en el texto la metodología cualitativa y cuantitativa para la reconstrucción de la experiencia pedagógica de los Juegos de la Unidad. Los juegos cooperativos son herramientas importantes en la educación física como pedagogía lúdica, precisamente los Juegos de la Unidad, como juegos cooperativos son una muestra de ello. Esta investigación se ha realizado a partir de la experiencia de los JU, en la elaboración de una propuesta en la que se devela la importancia de combinar dinámicas de la pedagogía de la educación física, con la asignatura de Orientación para la Vida, para estudiantes de Educación Media.

Actualmente en el sistema social, los valores preponderantes suelen ser los relacionados con el consumismo, la individualidad, el éxito material, la competencia, éstos no son los más indicados para brindar respuestas a problemas de convivencia, al contrario los aumenta. Por tal motivo se nos presenta un reto a las instituciones dedicadas a la formación humana, buscar alternativas de educación. En la búsqueda de soluciones, se propone con esta investigación una *apuesta por una educación más del ser*, aunque a lo largo de los siglos haya predominado la educación de lo académico, lo cual es totalmente positivo; sin embargo, es posible que con nuevos planteamientos como este que se presenta podamos llegar a una enseñanza más completa y compleja de los estudiantes y así contribuir a la mejora de nuestra sociedad, ese es al menos el objetivo mayor.

Fundamentación del problema

La práctica del juego brinda muchos beneficios, pero cuáles son, qué es el juego. Huizinga, en su *Homo Ludens*, expone la idea de que en lugar de decir: “el juego es lo no serio”, decimos “el juego no es cosa seria”, Huizinga, (1968) sin embargo, el juego bien puede ser cosa seria.

Para otros teóricos como Piaget, el juego es una parte trascendental en el desarrollo de la inteligencia de la niñez, éste tiene el papel de mediador y de adaptación entre el entorno y el aprendizaje de niñas y niños. En ese sentido el juego puede desempeñar



un rol importante en la formación del ser humano, por supuesto adecuándolo a las edades y circunstancias, así como a los objetivos que se persigan. No es igual utilizar el juego en un salón de párvulos para desarrollar en éstos el sentido de ubicación que utilizarlo como herramienta de socialización con un grupo de adolescentes o de estudiantes de primaria. Cada población y circunstancia dicta la adecuación que ha de realizarse para obtener los resultados deseados. Por ejemplo en el caso de los juegos cooperativos, se busca realizar actividades lúdicas que demandan de los participantes una forma de actuación orientada hacia el beneficio del grupo, que además integra a cada persona para conseguir un fin común Omeñaca y Ruiz (2007).

Los juegos cooperativos y su relevancia pedagógica

La pedagogía de la Educación Física en El Salvador, se ha limitado a la educación físico-deportiva, cuando hay una infinidad de actividades que pueden enseñarse a través de la educación psico-motriz, el juego y la expresión corporal . La práctica pedagógica de la educación física, orientada hacia la educación del movimiento y el aprendizaje de actitudes sociales integradoras con metodologías lúdicas puede tener como resultado múltiples beneficios. Como ejemplo se puede mencionar específicamente, la práctica realizada desde el proyecto Juegos de la Unidad, que se desarrolló en un inicio en coordinación con la Universidad de Brock de Canadá y la Universidad Pedagógica “Dr. Luis Alonso Aparicio”, de El Salvador, que se menciona a continuación.

Si por medio de la práctica de juegos cooperativos se evidencian buenos resultados y su ejecución se extiende, es muy probable que las habilidades sociales mejoren, ya que mediante estos se pretende enseñar un tipo de competencia sana, en el sentido de liberar a las personas de la necesidad de superar a otros sin ningún objetivo más que la satisfacción vana de engrandecimiento personal. Por esa razón los juegos cooperativos también contribuyen a la humanización porque al reconocer que todos como especie común compartimos estructuras biopsicosociales, el mejoramiento común sólo puede llevarnos a una sostenibilidad y estabilidad de nuestras relaciones como seres humanos, y más aún si se pertenece a una misma comunidad o territorio nacional.

El aprendizaje social que puede lograrse entre los estudiantes con los juegos cooperativos, está relacionado con la aceptación de otras personas a pesar de las diferencias que puedan observarse. Esto sería de gran beneficio para la sociedad considerando los niveles de desigualdad en el país que a su vez genera divisionismo.



En los centros educativos esas desigualdades pueden volverse obvias entre los estudiantes, la interacción entre alumnos pueden ser generadoras de conflictos, en investigaciones anteriores se ha evidenciado como los adolescentes suelen interactuar formando grupos de acuerdo a las características comunes, pero esto a su vez genera dificultades de convivencia, Alfaro (2013).

Ciertamente el control de los aspectos problemáticos que pueden intervenir, como los mencionados, aprendizajes previos, egocentrismo, incumplimiento de reglas llega a convertirse en limitantes si no se tienen estrategias y experiencia en el manejo grupal. Las interacciones entre los estudiantes varían y presentan escenarios diversos, no obstante ese es el reto más grande para una pedagogía de educación física que incluya lo lúdico. Los adolescentes manifiestan características de distensión, relajación y otras relacionadas con la diversión, precisamente es el aspecto que puede rescatarse para educar desde esa perspectiva didáctica.

Metodología

Atendiendo a la metodología propuesta por Jara (1999), para la recuperación de experiencias educativas, se desarrollan a continuación cada uno de los pasos para trabajar con dicha metodología. Para el trabajo se consideró además una práctica significativa en parvularia, como evidencia de los resultados positivos y expansivos que han tenido los Juegos de la Unidad. La propuesta final sin embargo, está referida a la Educación Media, porque la asignatura de Orientación para la Vida es impartida solamente en este nivel.

La primera parte se elaboró con la metodología propuesta por Jara (1999), tomando en cuenta los 5 pasos: El punto de partida, las preguntas iniciales, recuperación de las experiencias, la reflexión de fondo y el punto de llegada. En esta primera parte y para la recuperación de experiencias fue necesario enfocarse en los centros educativos que han dado continuidad a los juegos, para este trabajo se seleccionaron: El CE Natalia López del municipio de San Matías y, el Instituto Nacional de San Sebastián de San Vicente. La razón es porque su participación en los JU, llevaron a propuestas nuevas en sus instituciones, en las que se reconocen aspectos que interesan a los objetivos de esta investigación, como la interacción con adolescentes y el aprendizaje a través del juego. Asimismo, las entrevistas realizadas fueron diseñadas para reconstruir las experiencias novedosas pero también para reconocer en esas experiencias aspectos que puedan ser de utilidad para la orientación para la vida de los estudiantes adolescentes.



En la segunda parte, para la elaboración y refuerzo de la propuesta se realizaron entrevistas a docentes de Educación Física y Orientación para la Vida y se aplicó un cuestionario a estudiantes.

Para indagar sobre los elementos de educación física y la orientación para la vida se elaboraron cuestionarios dirigidos a población adolescente de estudiantes pertenecientes a centros educativos en los que la Universidad Pedagógica tiene convenio para que los futuros docentes de educación física realicen sus prácticas docentes.

Se llevaron a cabo entrevistas a profundidad con los docentes de los centros educativos seleccionados y se indagó sobre cómo la educación física puede o no contribuir a que los adolescentes practiquen relaciones respetuosas a partir de la enseñanza de valores con pedagogía de la educación física. Aspectos como la sexualidad, liderazgo, resolución de conflictos y metas personales, que se abordan en la asignatura de Orientación para la Vida se incluyeron en el instrumento diseñado, así como algunos beneficios de la educación física, como el autoconocimiento, la disminución de expresiones agresivas, entre otros. Todos los aspectos considerados sirvieron para el análisis de la relación entre la orientación para la vida y la educación física.

Análisis de resultados y discusión de datos

Los resultados se presentan en dos partes, la primera sobre la experiencia educativa en la que se utilizó la metodología de Jara y, la segunda, la propuesta de integración educativa.

Primera Parte

La reconstrucción de experiencias

En el primer apartado de la reconstrucción de experiencias, que es *el punto de partida*, se presenta en resumen los lugares y las personas que han sido parte y conocen sobre los Juegos de la Unidad, y en qué consisten.

En *las preguntas iniciales* se identifican los puntos que interesan para lograr el objetivo de la reconstrucción, que en este caso consiste en visibilizar los aportes del proyecto Juegos de la Unidad así como los obstáculos y los retos que enfrentan. En la *recuperación de experiencias*, se presenta la reconstrucción de las experiencias del



nivel de parvularia y de Educación Media a partir de las entrevistas con los docentes de los centros educativos seleccionados.

Es en el cuarto apartado, reflexión de fondo, en el que se anota la síntesis, así como las relaciones analíticas de la teoría y la práctica pedagógica de los juegos cooperativos y los aprendizajes. Al final de este capítulo se presenta en el apartado denominado, *punto de llegada*, la propuesta para la integración de la asignatura Orientación para la vida y los juegos cooperativos.

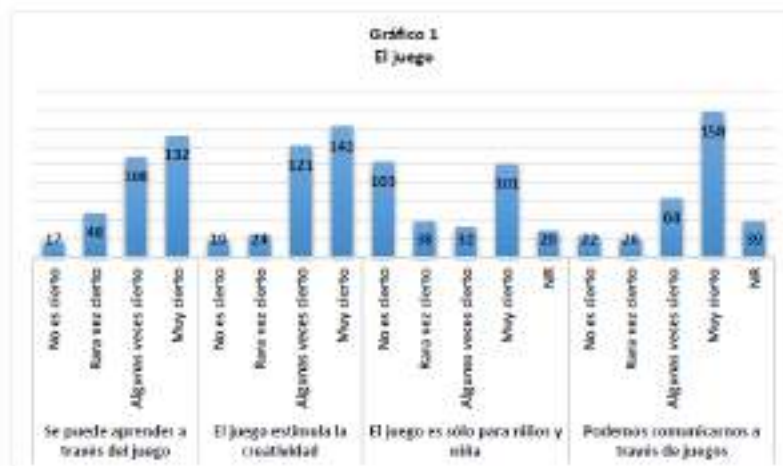
Segunda Parte

La propuesta de integración educativa

En la segunda parte se concretiza esta propuesta iniciando con la exposición de los elementos teóricos que la conforman, a saber: lo biológico, lo físico, lo psíquico y lo social. Posteriormente se presenta la propuesta didáctica de integración educativa y su explicación, la cual se ha trabajado considerando los elementos siguientes:

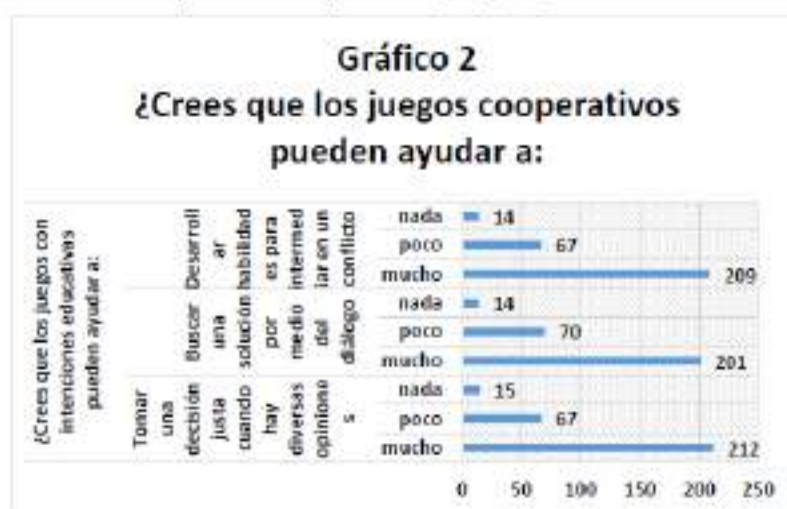
- Nombre de la Unidad de la asignatura Orientación para la Vida
- Temáticas propuestas para desarrollar. Según el programa de la asignatura, se han seleccionado algunas temáticas que se considera pueden ser abordadas con la dinámica propuesta.-
- Dinámica propuesta, seleccionada del texto Por Mí Salud.
- Notas de práctica, que contiene sugerencias prácticas para desarrollar la actividad de juego cooperativo.
- Notas de contenido, se anotan algunas ideas teóricas relacionadas con la temática de la unidad.

Finalmente se presentan los resultados de la consulta realizada a 303 estudiantes, y las percepciones de los docentes de Educación Física y Orientación para la Vida de algunos centros educativos visitados, que han participado y realizado en algún momento los Juegos de la Unidad. Estos resultados sirven de respaldo a la consideración de los elementos que conforman la propuesta. A partir de los resultados (Ver gráfico 1) las respuestas entre los adolescentes a pensar que el juego es sólo para los pequeños se disocia entre la mitad que creen que es muy cierto y quienes dicen que no es cierto. Si se continúa fomentando esta forma de pensar, es decir, que el juego es sólo para niños y niñas, se está limitando los aprendizajes a una educación académica que prioriza las enseñanzas temáticas. La respuesta "algunas veces es cierto" es la segunda en todas las opciones, es posible que las potencialidades del juego y la expresión física esté siendo subvalorada entre los jóvenes.



Sin embargo, en general los resultados obtenidos están brindando una llamada de atención a la educación integral adolescente, ya que todas las opciones (aprender, fomentar la creatividad, comunicarse a través del juego) obtuvieron buena cantidad en la respuesta “muy cierto”, considerando que el ser humano tiene mucho potencial y su desarrollo no debería limitarse a los aprendizajes académicos. Además, la identidad de la persona es compleja, ya que es un ser biopsicosocial, en ese sentido las tres áreas que la conforman son importantes para su conocimiento y aprendizajes.

Las percepciones de los adolescentes sobre la educación del comportamiento hacia otros por medio de juegos (ver gráfico 2) no son totalmente a favor, aunque sí la mayoría respondió que se puede trabajar mucho estos aspectos, en las tres propuestas las opciones de “poco” representan más del 20%, así se observa en el gráfico 5 los siguientes resultados: desarrollar habilidades para intermediar en un conflicto (67 poco), buscar una solución por medio del diálogo (70 poco). Tomar una decisión justa cuando hay diversas opiniones (67 poco).





El escepticismo hacia abordar dificultades en las relaciones por medio del juego no es fortuito, ya se ha observado en los gráficos 4 y 5 la tendencia de considerar el juego como algo para niños. La concepción positiva y el reconocimiento de las bondades de practicar ya sea la educación física o los juegos pasan por el conocimiento y la experiencia, además de otros aspectos como las metodologías, técnicas para desarrollarlos. Es decir, la experiencia que las personas tengan con estas actividades influye en su percepción al respecto. Lo cual significa que la práctica de la educación física así como de otro tipo de actividad física como los juegos cooperativos puede y debe mejorarse entre los adolescentes, así como la formación de quienes están a cargo de estos procesos de aprendizaje.

Reflexiones finales

Integrando Orientación Para la Vida y Educación Física

La Educación Física como herramienta de mediación pedagógica para trabajar ya sea la inclusión, la cooperación o la integración está relacionada con aspectos como el perfil y experiencia del docente, la incorporación de nuevas dinámicas y la adecuación de éstas según las edades o contextos. La investigación y reconstrucción de la experiencia de los Juegos de la Unidad, ha evidenciado que a partir de las características de la población los juegos pueden, y de hecho han sido adecuados, para obtener mejores resultados. Es el caso de la integración de aspectos de identidad en la población adolescente con la construcción de estandartes, gritos de batallas y otros aspectos que le dieron un poco más de dinamismo a las actividades, según los requerimientos, observados por el docente en los estudiantes de Educación Media.

En el desarrollo de los juegos cooperativos es de reconocer la importancia de la figura del docente de educación física o, de la figura adulta que orienta el trabajo con grupos de jóvenes. El trabajo de la formación docente también suele enfocarse en aspectos académicos, olvidando la parte de la formación humana en el más amplio sentido del concepto, que se necesita para atrevernos a “educar”, por eso, es sin duda un aspecto clave de continuar investigando es el papel de los docentes que son responsables de la educación de las futuras generaciones en la etapa adolescente.

Hay sin embargo, por parte del Ministerio de Educación un abandono de la actividad física, el MINED por ejemplo, no proporciona un programa de esta formación en el nivel de Educación Media, aumentando con eso las excusas para no contribuir con la educación física entre adolescentes. Sin embargo, como se ha visto eso no es



problema en algunas instituciones, como el Instituto de San Sebastián, en el cual se realizan proyectos, torneos y actividades relacionadas con la educación física. La formación integral incluye el movimiento, lo físico, sin embargo es reconocible que entre adolescentes puede generarse dinámicas con un

nivel de actividad física de más exigencia, por las características propias del desarrollo biológico, psíquico y social en esa etapa. Precisamente, esto puede convertirse más bien en una ventaja si al frente de los estudiantes se cuenta con una persona que oriente su desarrollo hacia actitudes de respeto, de convivencia sana entre ambos sexos, formando de manera conveniente en la educación sexual. En nuestro país los embarazos precoces, los maltratos entre parejas, incluso asesinatos, y muchos problemas afectan a las familias y por consiguiente a la sociedad, porque se generan ambientes violentos, discriminatorios, irrespetuosos. Es necesaria la orientación adecuada sobre los riesgos de las dificultades de convivencia, para generar ambientes de tolerancia desde la concepción de un nuevo ser, es decir desde la estimulación temprana, pasando por la infancia,

adolescencia, adultez y vejez.

En ese sentido, la combinación adecuada entre Orientación para la Vida que es el programa aprobado por el MINED para desarrollarse en el nivel de Educación Media y la educación física, como ciencia de educación del movimiento, del conocimiento autoreflexivo y de las relaciones, pueden combinarse de tal manera que los beneficiados sean los adolescentes, y en un futuro la sociedad, tomando en cuenta momentos propicios para intervenir y abordar temas que se consideren adecuados con dinámicas propias de la educación física, **orientando sobre todo** las relaciones de respeto entre ambos sexos.

En el texto se ha retomado solamente una dinámica, del texto Por Mí Salud, para cada una de las áreas del programa de orientación para la vida: Conociendo la sexualidad humana, Preparándonos para ser Líderes positivos, Planificación a corto y mediano plazo y resolución de conflictos, pero pueden intentarse nuevas dinámicas según la creatividad, conocimiento y experiencia de los docentes de orientación para la vida y educación física.

El juego y la educación

El juego, ya sea practicado de manera insólita o con un objetivo, solitaria o común, con reglas o sin reglas es una actividad cien por ciento humana. A pesar de que aún existen



posturas dualistas sobre la concepción mente y cuerpo, las explicaciones y teorías que refutan esta separación están siendo respaldadas por investigaciones y también consideradas en nuevas concepciones didácticas-pedagógicas.

La práctica del juego de manera individual y sin reglas es una expresión de libertad para quien la realiza, en el juego se encuentra felicidad para quien lo practica desde su propia voluntad. No obstante, el juego cuando es compartido, es decir, con más de dos personas requiere cierta reglamentación, demarcación del espacio de la otra persona o las otras, es decir, ayuda a comprender el valor del respeto. Pero además, en la práctica de los juegos en los que intervienen más de dos personas, las expresiones de poder, de personalidad se evidencian, en el juego se pueden observar conductas de poder pero también de colaboración, comprensión hacia los otros. La escuela como espacio de relaciones cotidianas está complejizada por los roles y las expresiones de poder, al igual que en cualquier espacio en que convivan al menos dos seres humanos siempre existirán expresiones de poder, el nivel cambia pero siempre estamos frente a dos roles o somos dominados o dominamos. Sin embargo, existen posibilidades de educar esos niveles, a fin de que no desemboquen en conflictos o en expresiones violentas.

Las muestras de dominación excesivas son las que debemos regular, pero eso es cuestión de ser conscientes de cada momento, de cada palabra. Si pensamos en esa educación, nos damos cuenta del larguísimo camino que nos falta recorrer, pensar cada palabra, gesto, emoción, reacción que tenemos en un solo día, no se diga en toda nuestra vida es crear personas más conscientes, “sin despertar la conciencia continuaremos repitiendo patrones dominantes y aceptando lo que nos sea impuesto sin siquiera cuestionar”.¹ Por ejemplo, las pre concepciones de lo que es ser mujer, niña, niño, hombre, en fin, eso influye en la forma como nos relacionamos ambos sexos, la violencia y el autoritarismo con que tratamos a los demás. Con la educación del movimiento y las relaciones, es decir, la forma de dirigirnos a otras personas, es posible fomentar una comunicación asertiva. Por esa razón también es posible por medio de esta disciplina, integrar los aprendizajes de las relaciones entre ambos sexos.

Cambios sociales y paradigmas educativos

La vida y su desarrollo individual y social son una compleja mezcla de progreso y decadencia, que en su constante confrontación provocan que en ocasiones la



humanidad avance en su tarea de humanización, y algunas veces retroceda. Por su misma complejidad la vida es imposible definirla o encasillarla en conceptos, “se vive en estados emotivos que nos llevan a actuar, y el emocionar no es lógico ni ilógico, pertenece al fluir de los dominios relacionales en el devenir del vivir, y no al dominio de lo argumentativo”².

Según Maturana, las emociones corresponden a códigos biológicos ancestrales que se constituyen en formas de comunicación que han acompañado a los seres humanos desde tiempos remotos. En el caso de las relaciones entre docentes y estudiantes, esos esquemas para ejercer el dominio o para ser dominado está presente en las formas que tenemos de comunicar nuestros estados de ánimo, nuestro ser.

Entonces, si por medio de la educación física de los adolescentes contribuimos a que se den cuenta de esos procesos para liberarse de patrones preestablecidos, de acciones que pueden generar destrucción en lugar de construcción, podemos ayudar a fundar un nuevo estado de consciencia social. Y no es necesario pensar en cambios tan evidentes en el principio, una pequeña acción puede comenzar a hacer la diferencia en un entorno familiar. Ser conscientes, por ejemplo, de no alzar la voz, o hacer valer su opinión por medio de la intimidación o violencia, porque eso perjudica las relaciones, son acciones que pueden parecer mínimas, pero pueden contribuir a disminuir las tensiones entre las personas. Esas percepciones se hacen más evidentes por medio de tomar conciencia de nuestra propia humanidad, es decir, nuestro cuerpo físico y a la vez nuestro entorno que son los demás, pero también el ambiente.

Sin duda orientar la educación y los aprendizajes hacia el conocimiento de nuevas relaciones entre los seres humanos y su entorno para construir una ciudadanía responsable, es un reto que pasa por los más pequeños detalles que pueden estar llenos de mucho significado, tanto para el emisor como para el receptor de los mensajes emitidos. La educación es en esencia un proceso comunicativo, ya sea que los contenidos sean académicos, éticos, sociales o de cualquier índole.

En el contexto pedagógico de la propuesta de conjugar la asignatura de Orientación para la Vida con la Educación Física, es conveniente orientar los aprendizajes adolescentes expresando la individualidad y reconociendo la de los demás, reforzando las relaciones, desde el interior y exterior. Un elemento importante que hará que esos procesos de aprendizaje avancen, es una actitud consciente, orientando la educación hacia las enseñanzas a un comportamiento más ético y por lo tanto autoreflexivo.



Según la teoría de los sistemas vivos, el aprendizaje autorregulador está dentro del individuo, y su aprendizaje será externado a través de su forma de expresarse. “En la teoría emergente de los sistemas vivos, los procesos vitales –la continua corporeización de un patrón autopoiesico de organización en una estructura disipativa--- son identificados con la cognición, el proceso de conocer. Ello implica un concepto radicalmente nuevo de mente, que es quizás el más revolucionario y apasionante aspecto de esta teoría, porque conlleva la promesa de la trascendencia de la división cartesiana entre mente y materia.”³ En este sentido, el aprendizaje se vuelve un proceso holístico, unificador, que toma en cuenta al individuo en su totalidad, pero además inmerso en su entorno. “En esta concepción de aprendizaje, este es un proceso vivo de unificación, ese proceso de aprendizaje, que emerge del “ser” mismo de la persona, es creativo, innovador, porque nace del despertar de la conciencia, es un aprendizaje por convicción, porque ha pasado a través del ser humano como algo vivido, experimentado.”⁴ Lo anterior tiene mucho que ver con la inteligencia emocional, si ese aprendizaje se lograra desarrollar en las escuelas podría haber mayor armonía en la interacción social, como lo encontramos expuesto por Maturana y Varela: “La coherencia y la armonía en las relaciones y las interacciones entre los integrantes de un sistema social humano se deben a la coherencia y la armonía de su crecimiento en él, en un continuo aprendizaje social que su propio operar social (lingüístico) define, y que es posible gracias a los procesos genéticos y ontogenéticos que permiten en ellos su plasticidad estructural.”⁵

Finalmente, como lo señalo también en Mandala Androginopoético, si aprendemos en relación con el entorno a través de la educación emocional, tendremos la oportunidad de elegir lo que percibimos, lo que observamos, cómo lo observamos y utilizamos para construir una mejor sociedad, para trabajar por el mejoramiento de las condiciones de vida humana y nuestro entorno.

Notas

¹ Alfaro, (2016). Mandala Androginopoético, Grupo Almix, San Salvador, El Salvador, pág. 45.

² Maturana, Humberto. (1997). El Sentido de lo Humano. Ed. Dolmen. Colombia.

³ Capra F. (1998) La Trama de la Vida. Ed. Anagrama, Barcelona, pág. 185.

⁴ Alfaro, A. (2016) Mandala Androginopoético, Grupo Almix, pág. 10.



⁵ Maturana, H. y Varela, F. (2003). El Árbol del Conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano. Lumen Ed. Universitaria. Buenos Aires, Argentina, pág. 132.

Referencias bibliográficas

- Alfaro, A. (2016). Mandala Androginopoético. Grupo Almix, San Salvador, El Salvador.
- Alfaro, A. (2014) Pedagogía de las Habilidades Sociales en Educación Física. Universidad Pedagógica. "Dr. Luis Alonso Aparicio" San Salvador, El Salvador.
- Alvarado, E. (2007). Educación, Ecología y Economía. Pasos hacia otra epistemología 1ª. Ed. San José Costa Rica.
- Boff L. y Murano R. (2004). Femenino y Masculino, una nueva conciencia para el encuentro de las diferencias. Trotta, S.A. Madrid, España.
- Capra F. (1998) La Trama de la Vida. Ed. Anagrama, Barcelona, España.
- Huizinga, J. (2007) Homo Ludens, Alianza Editorial, Buenos Aires Argentina.
- Jara, O. (1989) Reconstrucción de Experiencias Educativas. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, San José, Costa Rica.
- Maturana, Humberto. (1997). El Sentido de lo Humano. Ed. Dolmen. Colombia.
- Maturana, H. y Varela, F. (2003). El árbol del conocimiento: las raíces biológicas del entendimiento humano. Buenos Aires, Argentina.



O projeto esportivo social como *habitus* de prática extensionista: relato de experiência

Magale Konrath
Denise Berlese
Sueli Cabral

Resumo

O esporte, como fenômeno social, tem importante papel no desenvolvimento da sociedade. A sua prática envolve o desenvolvimento de habilidades físicas, vivências com valores e normas construtivas. Tem sido destacado como uma possibilidade ímpar de contribuir no processo de inclusão social, contribuir na qualidade de vida, no crescimento pessoal e na promoção da cidadania de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. Nesse sentido, o estudo visa evidenciar os resultados obtidos num projeto esportivo social, *habitus* de prática extensionista e fruto de parceria privada, desenvolvida na comunidade de um município da região do Vale dos Sinos/RS desde 2017. Os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa foram: paradigma qualitativo para os relatos dos atores sociais e paradigma quantitativo para avaliar os resultados obtidos pelo projeto. A pesquisa possui uma proposta explicativa e, como procedimento técnico, foi adotada a análise documental, embasada nos relatórios anuais com indicadores descritivos e de resultados. Como principais resultados, identificamos o aumento do conhecimento esportivo e o diagnóstico das crianças e adolescentes com sobrepeso/obesidade que se encontram em zona de risco para a saúde. Baseados nestes dados, conseguimos direcionar nossas ações a fim de melhorar estes indicadores. Evidências científicas destacam que a saúde de crianças e adolescentes pode ser beneficiada pela prática regular de atividades físico desportivas, seja na prevenção de doenças ou na promoção da saúde. Por fim, destacamos que o projeto esportivo social favoreceu a autonomia de todos os envolvidos, bem como trabalhou a diversidade e o respeito com as diferenças.

Palavras chaves: projeto social – esporte – inclusão – cidadania – vulnerabilidade.

Introdução

O esporte, como fenômeno social, acaba por incorporar as várias faces da cultura, tornando-se um elemento que agrega os acontecimentos sociais, enquanto fonte de produção cultural e um elemento imprescindível para entender os acontecimentos contemporâneos. Portanto, a qualidade de vida como acesso aos bens culturais e



incorporação de hábitos saudáveis tem no esporte uma possibilidade ímpar para desenvolver políticas que buscam o movimento e a incorporação de práticas corporais no cotidiano das pessoas. O esporte é uma prática entre sujeitos, definida no mundo das relações sociais, que carrega consigo os significados importantes da sociedade contemporânea.

A concepção de uma relação positiva entre a prática do esporte e saúde tem sido construída ao longo da história humana. Um exemplo é o acervo histórico do American College of Sports Medicine que inclui quase uma centena de títulos que fazem menção à importância da prática do esporte para a saúde e para a vida humana, com publicações ao longo de mais de 200 anos. A saúde de crianças e adolescentes pode ser beneficiada pela prática de atividades esportivas tanto no campo da prevenção de doenças como na promoção da saúde (OMS, 2013).

Essas contribuições podem ser observadas durante a infância e adolescência (Hallal, 2006; Patton, 2016). Além do fato de o esporte ser importante na prevenção e promoção da saúde, não podemos esquecer da contribuição do mesmo na formação do sujeito autônomo, responsável por si, pelo outro e pelo seu ambiente, capaz de transcender a mera adaptação social.

Neste sentido Reis *et al* (2017) contribui destacando que o esporte desempenha um importante papel na formação do homem e da vida em sociedade, como matriz de socialização e transmissão de valores, forma de sociabilidade moderna, instrumento de educação e saúde. O esporte como fenômeno social tem importante papel na sociedade visto que ele abrange vários setores, sendo bastante relevante na área da saúde, educação, psicologia, entre outros. A prática deste envolve a aquisição de habilidades físicas e sociais, valores, conhecimentos, atitudes e normas. A prática do esporte na infância, em especial em crianças em zona de vulnerabilidade tem sido destacado por estudiosos como uma possibilidade ímpar de oportunizar a inclusão social, contribuir na qualidade de vida, no crescimento pessoal e na promoção da cidadania de crianças e adolescentes marginalizados pela sociedade.

A fim de minimizar o agravo da vulnerabilidade social, no Brasil, vem aumentando o número de projetos sociais vinculados às atividades físicas e esportivas, tanto no âmbito das instituições públicas quanto privadas. Os projetos sociais são destinados principalmente às crianças e adolescentes e têm como discurso central a ocupação do tempo livre desses indivíduos (Neto *et al.*, 2016.). Nessa perspectiva, o esporte tem sido



muito utilizado como conteúdo em programas sociais, propostos enquanto políticas de governo e ações desenvolvidas por empresas e organizações não governamentais, com a finalidade de educação, ocupação do tempo livre, lazer, formação esportiva, diminuindo, assim, o risco social em diferentes partes do mundo (Moraes *et al.*, 2017).

As atividades físicas e esportivas têm se tornado um dos principais meios pelos quais os projetos sociais se valem para as suas intervenções, principalmente quando são formados por crianças e adolescentes de comunidades carentes (Castro *et al.*, 2017). Para Santos *et al.* (2016) e Melo *et al.* (2016), os projetos estão vinculados às políticas compensatórias e assistenciais, com o objetivo principal de reduzir as desigualdades de um sistema político econômico que mantém as injustiças sociais. Ainda assim, os projetos sociais podem contribuir consideravelmente para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes (Araújo *et al.*, 2012).

Os esportes formam fenômenos muito importantes em relação a esse imenso poder que exercem sobre a vida das pessoas e, como consequência, geram mudanças de comportamento que as acompanham por toda a vida. É importante dizer que não deixamos de lado a importância do esporte na formação e caráter do cidadão, pois as práticas esportivas estão direcionadas para o aprendizado e, quando instrumentalizadas de forma a trabalhar o desenvolvimento do ser humano, passam a contribuir para o caráter do indivíduo. O esporte coletivo e individual pode contribuir na formação do jovem, a trabalhar em grupo, a buscar resolver problemas, mudando sua forma de agir, tanto socialmente quanto individualmente na promoção do seu bem-estar (Silva, 2017).

A Universidade Feevale, proponente deste Projeto, está sediada em Novo Hamburgo e pertence à região metropolitana de Porto Alegre. Mantida pela Associação Pró-Ensino Superior de Novo Hamburgo (ASPEUR), a Feevale foi constituída em 1969 com o objetivo de agregar os interesses da comunidade. Comprometida com o desenvolvimento regional, tem como missão “promover a produção do conhecimento, a formação integral das pessoas e a democratização do saber, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade”. A Extensão, em consonância com essa missão, na articulação com o Ensino e a Pesquisa, contribui para a produção e socialização do conhecimento através de seus programas, projetos, atividades de formação continuada e serviços comprometidos com as demandas da sociedade.

Alinhada com esta proposta, o projeto “Joga Aurora” surgiu a partir do interesse da Nike em firmar parceria com a Instituição e promover a prática esportiva com o público de 7



a 12 anos em situação de vulnerabilidade social na região. Marcadamente estas comunidades apresentam desigualdades sociais onde se destacam indicadores que marcam para a violação dos direitos humanos básicos, como baixa renda familiar, evasão escolar, baixo índice de escolaridade, carência de espaços de lazer que causam outros fenômenos, como a violência e a drogadição. A oferta de atividades de cunho sócio-recreativo-educativo, como a prática de atividade físicas e desportivas, busca fomentar o exercício da cidadania e a inclusão social, contribuindo para a permanência na escola e a melhora de indicadores de saúde dos beneficiários.

Neste contexto, consideramos importante relacionar os aspectos oriundos do projeto, a partir dos relatórios anuais e anotações a partir da prática diária com o conceito de *habitus*, construído por Bordieu e baseado em ideias de Aristóteles e Durkheim. Para Bourdieu (2007, p. 191), o *habitus* é um “sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes”.

Assim, apresentamos como problema de pesquisa: quais os resultados obtidos num projeto esportivo social, *habitus* de prática extensionista e fruto de parceria privada, desenvolvida na comunidade de um município da região do Vale dos Sinos/RS desde 2017?

Metodologia

O estudo visa evidenciar os resultados obtidos num projeto esportivo social, *habitus* de prática extensionista e fruto de parceria privada com a Nike, desenvolvida na comunidade de um município da região do Vale dos Sinos/RS desde 2017. Os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa foram: paradigma qualitativo para os relatos dos atores sociais e paradigma quantitativo para avaliar os resultados obtidos pelo projeto. A pesquisa trata de um relato de experiência, possui uma proposta explicativa e, como procedimento técnico, foi adotada a análise documental, embasada nos relatórios anuais com indicadores descritivos e de resultados.

Resultados e discussão

O Projeto Joga Aurora é uma oportunidade ímpar para o desenvolvimento integral dos acadêmicos vinculados ou não ao projeto, constituindo um *habitus* de prática



extensionista. Além do foco nas crianças e tendo o esporte como a ferramenta para o desenvolvimento social, também é uma possibilidade concreta aos estudantes de diversos cursos de terem um espaço formal para aplicação de conhecimentos teóricos e para a vivência de uma nova realidade social. Os acadêmicos têm, ainda, a disponibilidade para produção acadêmica e científica relacionada às crianças, esporte e a cidadania, assim como as oportunidades de participar dos eventos do Projeto, que primam pela integração entre voluntários, crianças e família.

Do ponto de vista epistemológico, a Universidade Feevale vem se solidificando a partir da compreensão de que o conhecimento se produz a partir da relação entre teoria e a prática, pois entende que a função primordial da universidade é garantir, aos estudantes, uma sólida formação técnica, científica e humana, onde a formação moral e ética são partes importantíssimas deste processo. Neste sentido, o Projeto vem ao encontro desses princípios, buscando a indissociabilidade na relação com componentes curriculares e demais projetos, visto que se constitui como uma excelente oportunidade de aprendizado aos acadêmicos, em especial dos cursos de Educação Física e Psicologia (vinculados ao projeto), bem como de outros que possam ter aderência. Os acadêmicos têm a possibilidade de realizar observações e intervenções inerentes aos seus cursos. Essa experiência não apenas enriquece a formação acadêmica, como também viabiliza importantes experiências práticas na formação técnico científica dos alunos. Nesse sentido, o princípio da pesquisa ocorre como ação educacional, contemplando a formação técnica, científica e humana.

A partir dos objetivos propostos, o projeto atendeu as demandas dos beneficiados, alcançando bons resultados, promovendo um espaço saudável para prática esportiva e de socialização entre as crianças. As atividades ocorrem sob a perspectiva metodológica estruturalista-cognitivista, proporcionando aos alunos o desenvolvimento da criatividade, criticidade e das relações interpessoais, uma vez que são incumbidos de solucionar problemas técnicos e táticos durante os jogos, sob o prisma de uma aprendizagem implícita.

No decorrer do desenvolvimento do projeto foram realizadas avaliações com intuito de investigar-se tanto os aspectos da qualidade de vida, como também os aspectos motores e de aptidão física dos beneficiados. Relatos a partir das observações dos profissionais e acadêmicos envolvidos foram fundamentais para construir a avaliação qualitativa e compreender o conceito de *habitus* no contexto da prática extensionista.



O conceito de *habitus* formulado por Bourdieu é um importante instrumento de interpretação desta realidade, uma vez que busca dissolver as fronteiras entre os sujeitos e a sociedade (Wacquant, 2006). O *habitus* se constitui não apenas das representações, de si e da realidade, mas igualmente dos sistemas de práticas em que a pessoa se inclui, os valores e crenças que veicula, suas aspirações, identificações etc., neste caso específico no sistema de práticas esportivas de um projeto de extensão universitária.

Habitus surge então como um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais. Capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. Habitus é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano. (Setton, 2002, p.63).

As crianças e adolescentes atendidas no projeto encontram-se em situação de vulnerabilidade econômica e social e considerando uma série de elementos presentes e nas condições objetivas do grupo, elas acabam por ocuparem uma certa posição na estrutura social que forja uma forma de agir, voluntária ou não, e que constitui um sistema de disposições – *habitus* – reproduzindo padrões de condutas verbais, conceituais, corporais e até perceptíveis de um determinado grupo.

Ao analisar os resultados do conjunto de todas as atividades do projeto, percebe-se que estas acabam quebrando uma certa previsibilidade do futuro, as relações concretas vivenciadas pelos sujeitos começam a ter diferentes determinações, suas subjetividades passam por diferentes limites e seus desejos por diferentes ações. O projeto contribui para a reconfiguração do *habitus* das crianças e adolescentes atendidos.

Complementando a análise do universo pesquisado e como forma de avaliar o processo de aprendizagem, especificamente em relação ao esporte, dos sujeitos envolvidos, aplicou-se um questionário desenvolvido pelos professores. A partir dos dados obtidos pelo questionário em questão, observou-se que a maioria apresenta um percentual superior de acertos para as variáveis.

Inicialmente o projeto possuía em seu quadro um docente do curso de Educação Física, mais um profissional formado, um bolsista de extensão e um estagiário. Já no primeiro



ano de projeto entendemos ser necessária a ampliação de profissionais para atender a demanda e a inclusão de um docente e acadêmicos do curso de Psicologia foi realizada a partir de 2018. Desta forma podemos qualificar o trabalho realizado em rede com a escola, família e Centro de Referência de Assistência Social, como forma de suprir as demandas psicossociais dos beneficiados.

Os principais aprendizados entre os envolvidos (professores, acadêmicos, parceiros e voluntários) durante a execução do projeto, até momento foram:

Trabalhar a diversidade e o respeito com as diferenças entre as crianças, sendo o primeiro desafio gerador de discussões e reflexões nas reuniões entre os professores. Essas reuniões foram relevantes para a proposição de estratégias e para facilitar a integração e inclusão das crianças, respeitando suas especificidades. A promoção de um ambiente de respeito e de convivência social durante as atividades do projeto foi fortalecido com a continuidade das ações. Reitera-se que o engajamento em atividades de interesse, a participação em eventos, as oportunidades de experiência diferenciadas, a valorização das individualidades das crianças, somado ao olhar atento dos voluntários e acadêmicos, tem propiciado este espaço saudável de relações.

Parcerias: A participação dos Embaixadores Comunitários Nike é um aspecto valioso e relevante para o sucesso do projeto. Ocorreu o engajamento dos voluntários com o andamento das aulas, quando as crianças se sentiram acolhidas e à vontade na presença dos mesmos, numa relação de reciprocidade para com as crianças. O engajamento dos embaixadores nas atividades é fundamental para o desenvolvimento da integração social dos beneficiados. A permanência dos voluntários nas aulas amplia a proposta pedagógica de trabalho, uma vez que proporciona, às crianças, uma abordagem afetiva diferenciada. Também destacamos que tanto a escola, como a prefeitura se mostraram solícitas e receptivas frente à execução do projeto.

Mudança do comportamento: Com o início das atividades do projeto na escola, somado à participação dos Embaixadores Comunitários Nike, o engajamento dos alunos nas aulas foi melhorando significativamente, sendo que os mesmos começaram a se concentrar mais nas atividades e a manter a calma frente a uma posição de contrariedade, nas situações mais diversas. Também foi possível identificar um aumento da afetividade das crianças. A participação e conquista de título no Basquete, na Olimpíada Escolar realizada pelo município de Campo Bom, foi motivo de muito orgulho para escola e alunos. Acredita-se que o desempenho esteja relacionado diretamente ao



trabalho realizado no projeto.

Destaca-se o evento “1ª Corrida Joga Aurora”, realizado em 2018, tendo a articulação com o “Projeto Vida Corrida” de São Paulo, no qual constatamos que as crianças identificaram que o projeto e as dificuldades que elas apresentam são similares a de outras crianças no Brasil. Outro ponto relevante foi a visita do CEO da Nike do Brasil às crianças no projeto, pois esta aproximação do projeto com a equipe da Nike, torna-se relevante e motiva os participantes.

A uniformização do grupo para realização das atividades esportivas, com vestimentas e calçados adequados para as crianças realizarem a prática, considera-se como positiva e indica o pertencimento. Embora não seja este o nosso objeto de estudo, é outro importante conceito sociológico que permeia o projeto.

Numa ação específica para as meninas e alusiva à campanha “Feita para Jogar”, na qual se busca a inclusão de meninas no esporte, foi realizada em março de 2019 a distribuição do top esportivo. O momento foi acompanhado da estagiária de Educação Física e da bolsista do curso de Psicologia. Inicialmente foi feita a avaliação do projeto, perguntado como elas se sentiam ali, reforçada a importância da prática esportiva e o uso da vestimenta adequada. Comentamos sobre a fase de desenvolvimento em que se encontram, razão pela qual o top começa a ser de uso fundamental para o conforto das atividades. A fala das meninas foi diversa e espontânea, sendo que algumas já possuíam algum top, mas para a maioria delas era o 1º. Todas demonstraram muita empolgação, as meninas saíram felizes vestindo o top e fizeram questão de sair com a sacola e o cartão dentro dela. Percebemos aí o quanto a identificação com a marca e o projeto social apresenta pontos de consolidação.

O subsídio financeiro também proporcionou a contratação de instrutor e estagiário, que planejam e executam as propostas, permitindo regularidade às atividades. E por fim, pode-se sinalizar também a importância dos recursos que viabilizaram a execução dos eventos, custeio de transporte e alimentação.

No que tange aos aspectos quantitativos, o projeto tem apresentado resultados importantes quanto ao desenvolvimento dos aspectos motores das crianças, tornando-as mais ativas e promovendo o esporte como uma experiência positiva. Em contraponto, o desafio do projeto é garantir que estes resultados perdurem e contribuam na formação de indivíduos mais saudáveis e felizes, em um contexto que apresenta muitas



dificuldades.

Na primeira coleta realizada em 2018 foram investigadas 102 crianças, a segunda coleta contemplou 104 crianças de ambos os sexos. Na tabela 1 apresentam-se os resultados comparativos referente ao conhecimento do esporte das crianças avaliadas nos anos de 2018 e 2019.

| Variáveis | COLETA 1-2018 | | COLETA 2- 2019 | | p≤0,05 |
|-----------|---------------|-----------|----------------|------------|--------|
| | ACERTO | ERRO | ACERTO | ERRO | |
| | N(%) | N(%) | N(%) | N(%) | |
| Q1- | 69 (67,6) | 33 (32,4) | 85 (75,22) | 19 (24,78) | 0,001* |
| Q2- | 60 (58,8) | 42 (41,2) | 96 (92,3) | 8 (7,6) | 0,001* |
| Q3- | 92 (90,2) | 10 (9,8) | 90 (86,5) | 14 (13,5) | 0,7 |
| Q4- | 85 (83,3) | 17 (16,7) | 77 (74) | 27 (26) | 0,7 |
| Q5- | 46 (45,1) | 56 (54,9) | 80(77) | 24 (23) | 0,001* |
| Q6- | 57 (71,3) | 29 (28,7) | 73 (71) | 31 (29) | 0,001* |
| Q7- | 76 (74,5) | 26 (25,5) | 87(83,6) | 17 (16,4) | 0,4 |
| Q8- | 80 (78,5) | 22 (21,5) | 94(90,3) | 6 (9,7) | 0,007* |
| Q9- | 81 (79,4) | 21 (20,6) | 102 (98) | 2 (2) | 0,006* |
| Q10- | 18 (17,7) | 84 (82,3) | 79 (76) | 25 (24) | 0,003* |
| Q11- | 74 (72,6) | 28 (27,4) | 91(87,5) | 13 (12,5) | 0,26 |
| Q12- | 57 (55,9) | 45 (44,2) | 46 (44,2) | 58 (55,8) | 0,15 |
| Q13- | 58 (56,8) | 44 (43,1) | 53 (50,96) | 51 (49,04) | 0,001* |

Tabela 1- Conhecimento do esporte de crianças participantes do projeto

Observa-se na tabela 1 que ao comparar os resultados da primeira com a segunda coleta houve uma melhora do conhecimento do esporte nas questões 1,2,5,6,8,9,10 e 13 com diferença significativa.

Os esportes formam fenômenos importantes em relação à vida das pessoas e, como consequência, geram mudanças de comportamento que as acompanham por toda a vida. Assim o conhecimento esportivo traz benefícios tanto para a sociedade quanto para o indivíduo, uma vez que promove o interesse pelas diferentes modalidades, instigando a prática. Nesse sentido entendeu-se a importância de avaliar o conhecimento esportivo, uma vez que, segundo Marques, Kuroda (2000); Contreras *et al.* (2001) conhecer o esporte potencializa a capacidade educativa desenvolvendo atitudes necessárias na vida social e individual da criança, como aprender a lidar com as experiências como confiança e auto-imagem.



Moreno (2000) define o processo de ensino-aprendizagem do conhecimento do esporte facilita a aquisição da capacidade de execução prática, considerando este conhecimento o contato com o esporte até a capacidade de praticá-lo com adequação à sua estrutura funcional.

No que diz respeito ao estado nutricional de uma criança, este é fundamental para que o crescimento seja progressivo e para que ocorra o desenvolvimento das aptidões psicomotoras e sociais. Um estado nutricional inadequado na infância e adolescência pode ocasionar alterações físicas e motoras significativas. Para Ancona e Campos Junior (2007), as carências nutricionais podem acarretar problemas de crescimento e desenvolvimento cognitivo, atraso na vida escolar e redução da capacidade de trabalho na vida adulta.

É crescente o número de crianças e adolescentes com excesso de peso nas últimas décadas, apresentando-se como uma epidemia global. No Brasil, o número de crianças obesas atinge proporções tão elevadas quando comparado a países desenvolvidos, e em função do crescimento do sedentarismo e hábitos alimentares inadequados, com um expressivo crescimento da população infantil e adolescente obesa e, por consequência, uma população adulta sofrendo com doenças crônicas. (Coutinho *et al.*, 2008).

Na tabela 2 e 3 apresentam-se os resultados referentes à classificação do estado nutricional e as médias e desvio padrão das variáveis: peso, estatura e IMC das crianças investigadas nos anos de 2018 e 2019.

| Classificação do IMC | Ano 2018 | Ano 2019 | p≤0,05 |
|----------------------|-----------|-----------|--------|
| | N 102 (%) | N (%) | |
| Eutrófico | 56 (27,2) | 68 (33) | 0,7 |
| Sobrepeso/Obeso | 46 (22,3) | 36 (17,5) | 0,5 |
| Total | 102 (100) | 104 (100) | |

Tabela 2- Classificação do estado nutricional das crianças investigadas

Observa-se na tabela 2 em relação a classificação do estado nutricional das crianças investigadas que houve um aumento do número de crianças eutróficas (peso adequado para estatura e adequado para a idade) no ano de 2019 (33%) em relação ao ano de 2018 (27,2%) e uma redução dos percentuais de sobrepeso e obesidade, porém, sem diferença significativa (p= 0,5).



| Variáveis | Coleta 1 | | Coleta 2 | |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | Ano 2018 | | Ano 2019 | |
| | Média±DPM | Média±DPM | Média±DPM | Média±DPM |
| Peso | 32,2±8 | 32,7±8 | 32,7±8 | 0,26 |
| Estatura | 1,31±0,8 | 1,33±0,8 | 1,33±0,8 | 0,07 |
| IMC | 18,5±3 | 18,4±3 | 18,4±3 | 0,4 |

Tabela 3- Média e desvio padrão da média das variáveis peso, estatura e Índice de massa corporal (IMC) das crianças investigadas

Na tabela 3, apresenta-se os dados referente a média e desvio padrão das variáveis peso, estatura e IMC das crianças investigadas. Nesse sentido evidencia-se que não houve diferença significativas nas variáveis peso, estatura e IMC, do ano 2018 para o ano de 2019, ou seja, os resultados são semelhantes após a comparação um ano de projeto.

Em relação as variáveis nutricionais e aos dados de peso, estatura e IMC apresentadas na tabela 2 e 3 Aires, *et al.* (2011) apontam que no Brasil, tem sido detectada a progressão da transição nutricional, caracterizada pela redução na prevalência dos déficits nutricionais e ocorrência expressiva de sobrepeso e obesidade, principalmente, em crianças e adolescentes. Os mesmos autores destacam que vários fatores são importantes na gênese da obesidade, como os genéticos, fisiológicos e os metabólicos, no entanto, pode-se explicar que esse crescente aumento do número de indivíduos obesos parece estar mais relacionado às mudanças no estilo de vida e hábitos alimentares.

Silva *et al.* (2016) destacam que aproximadamente 25% dos investigados de seu estudo apresentaram excesso de adiposidade corporal. A obesidade e sobrepeso na infância vêm aumentando nos últimos anos, atingindo índices de 10,6% nas meninas e 4,8% nos meninos (Temme *et al.*, 2010)

Corroborando com nossos resultados, Palmeiro (2017) encontrou 39% dos investigados com massa corporal normal (eutrófico), com tendência à obesidade e ao sobrepeso no estudo realizado com escolares de dois polos do Rio Grande do Sul. Silva *et al.* (2016) ao investigarem jovens de quatro países diferentes, encontraram um padrão nutricional semelhante aos achados em nosso estudo, ou seja, índices superiores para o critério eutrofia, com tendência ao sobrepeso e à obesidade.



Pedraza e Menezes (2016) apontam que, atualmente, crianças vêm sendo diagnosticadas com sobrepeso desde os períodos de creche, bem como sinalizam que o perfil nutricional no Brasil passa por uma transição, com prevalências no sobrepeso. Nessa perspectiva, Pedraza *et al.* (2017), ao avaliarem 1093 escolares de 5 a 10 anos, concluem que o estado nutricional dos indivíduos manifesta-se com características de transição nutricional, sendo o excesso de peso diagnosticado em 21,5% (232) dos escolares.

Ferrari *et al.* (2017), ao investigar escolares, moradores de São Caetano do Sul, na faixa de 9 a 11 anos, observou que, em sua grande maioria, a prevalência é voltada para o sobrepeso e a obesidade (51,8%). Nesse sentido, Cordel *et al.* (2018), ao finalizar sua pesquisa com 468 crianças na faixa de 8 a 10 anos, também constatam tendência à obesidade.

Minatto, Petroski e Silva (2016), em um estudo com crianças e adolescentes, concluíram que a prevalência de adolescentes que não atingiram a eutrofia foi alta. A maior ocorrência de escolares com zona de risco à saúde na medida de IMC está na região sul do Brasil (Lowry *et al.*, 2013; Barbosa *et al.*, 2014), o que foi confirmado na revisão sistemática de Junior *et al.* (2018) após analisar mais de 42 estudos e encontrar o percentual de 43,8% na região sul.

O aumento da prevalência de obesidade, a redução da desnutrição e as mudanças no padrão de consumo alimentar são características do processo de transição nutricional e variam de acordo com o grau de desenvolvimento de cada país. Para enfrentamento destas situações, estratégias devem ser pensadas e executadas.

Considerações Finais

Mais do que relacionar dados e pontuar resultados acerca do projeto, buscou-se trazer o relato de experiência do projeto esportivo social como *habitus* de prática extensionista.

Após avaliar o conhecimento do esporte, o estado nutricional e as variáveis peso, estatura e IMC das crianças investigadas nos anos de 2018 e 2019 pode-se inferir que a prática esportiva realizada no projeto Joga Aurora melhorou o conhecimento esportivo. Entretanto, as variáveis estado nutricional, peso, estatura e IMC não apresentaram diferença quando comparadas após um ano de projeto. Mesmo evidenciando um número maior de crianças eutróficas em nosso estudo, observou-se também uma tendência ao sobrepeso e a obesidade. Nesse sentido, sugere-se que ações educativas



referentes a hábitos alimentares e a importância de permanecerem engajados em atividades esportivas sejam fomentadas.

Podemos relacionar o conceito de *habitus* ao escopo do projeto, já que os sujeitos fazem parte de um determinado grupo, organizado por hábitos que dão significado às ações de cada um deles dentro deste contexto. O esporte é o que identifica o grupo e através da prática temos os objetivos e resultados comuns sendo produzidos: bem-estar, diversão, motivação e as mais diferentes emoções sendo trabalhadas pela equipe.

A relação entre *habitus* e as práticas esportivas no projeto social Joga Aurora contribuem para a solidificação do trabalho desenvolvido e repercutem nas ações individuais e coletivas, seja no momento de diversão e interação com o outro, ou seja na superação e ruptura da realidade social na qual os sujeitos estão inseridos.

Prospectar sonhos e perspectivas que vão além da situação vivida por seus pais e por eles próprios é vislumbrar uma novo amanhã, uma nova aurora. Por isso, Joga Aurora!

Referências

- Aires, A. P. P.; et al. (2011) Consumo de alimentos Industrializados em pré escolares. *Revista da AMARIGS*, v. 55, n. 4, p.350-355.
- Ancona L., F.; Campos Jr., D. (2007). *Tratado de pediatria*. São Paulo: Manole.
- Araújo, J.P. et al. (2012). História da saúde da criança: conquistas, políticas e perspectivas/ History of the child's health: conquers, policies and perspectives/ Historia de la salud del niño: conquistas, políticas y perspectivas. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v.67, n.6, p.1000.
- Barbosa Filho, V. C.; Campos, W.; Lopes, A. S. (2014). Epidemiology of physical inactivity, sedentary behaviors, and unhealthy eating habits among Brazilian adolescents: a systematic review. *Ciencia & Saude Coletiva*, v. 19, n. 1: p. 173- 193.
- Bourdieu, P. (2007). *A economia das trocas simbólicas* (5a ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Castro, G. G. et al. (2016). Qualidade de vida em crianças escolares com sobrepeso e obesidade. *Cinergis*, v.17, n.4.
- Contreras, O.R., La Torre, E. de, Velázquez, R. (2001). *Iniciación deportiva*. Madrid, Espanha: Ed. Síntesis.
- Cordel, P. T., de Souza, W. C., de Lima, V. A., Junior, P. H., Danziato, A. V. H., de Oliveira, V. M., & Mascarenhas, L. P. G. (2018). Comparação da Aptidão Física Relacionada à Saúde e a Prática Esportiva em Crianças. *Revista Saúde* (Santa Maria), 44(1).



Coutinho, J. G.; Gentil, P. C.; Toral, N. (2008). A desnutrição e obesidade no Brasil: o enfrentamento com base na agenda única de nutrição. *Cadernos de Saúde Pública*, v.24, n.2, p.332-340.

Ferrari, G. L de M.; Matsudo, V.; Katzmarzyk, P. T.; Fisberg, M. (2017). Prevalence and factors associated with body mass index in children aged 9-11 years. *Jornal de Pediatria*,93(6), 601-609.

Hallal, P. C. et al. (2006). Atividade física e saúde do adolescente: uma revisão sistemática. *Sports Medicine*, v. 36, n. 12, p. 1019-30.

Junior, M. D. S. G.; Fraga, A. S.; Araújo, T. B.; Tenório, M. C. C. (2018). Fator de risco cardiovascular: a obesidade entre crianças e adolescentes nas macrorregiões brasileiras. *RBONE- Revista Brasileira de Obesidade, Nutrição e Emagrecimento*,12(69), 132-142.

Lowry, R.; Lee, S.M.; Fulton, J.E.; Demissie, Z.; Kann, L. (2013). Obesity and other correlates of physical activity and sedentary behaviors among US high school students. *Journal of Obesity* 1(10).

Marques, J.A.A., Kuroda, S.J. (2000). Iniciação esportiva: um instrumento para a socialização e formação de crianças e jovens. In: K. Rubio (Org.) *Psicologia do esporte: interfaces, pesquisa e intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo. p. 125-137.

Melo, E.L.; Sousa Neto, V. A. de. (2016). A relevância da temática saúde e qualidade de vida nas aulas de educação física do ensino médio em uma escola de comunidade carente de Fortaleza. *Revista Redfoco*, V.3, n.1. 2016.

Minatto, G., Petroski, E. L.; Silva, D. A. S. (2016). Health-related physical fitness in Brazilian adolescents from a small town of German colonization. *Revista Andaluza de Medicina del Deporte*,9(2), 67-74.

Moraes, P.M., et al. (2017). O programa segundo tempo na região centro-oeste: continuidade e estrutura burocrática do esporte nos municípios. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, v.25, n.1.

Moreno, J.H. (2000) La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica: aplicación a la educación física escolar y al entrenamiento deportivo. Barcelona, Espanha: *INDE Publicación*, 1ª Ed.

Neto, E. D. C.; Dantas, M. M. C.; Maia, E. M. C. (2016). Benefícios dos projetos sociais esportivos em crianças e adolescentes. *Saúde & Transformação Social/Health & Social Change*, v. 6, n. 3, p. 109-117.



OMS. (2013). Organización Mundial da Saúde. *Uma análise das abordagens nacionais para promoção de atividade física e esportes em crianças e adolescentes*. Genebra: Organização Mundial da Saúde.

Palmeiro, T. K. (2017). *Perfil de Aptidão Física Relacionada à Saúde e Composição Corporal de Escolares de Dois Polos do Rio Grande do Sul: um estudo comparativo*. Santa Cruz do Sul: UNISC, dissertação de mestrado.

Patton, G. C. et al. (2016). Our future: a Lancet commission on adolescent health and wellbeing. *The Lancet*, v. 387, n. 10036, p. 2423-78.

Pedraza, D. F.; Menezes, T. N. (2016). Characterization of anthropometric assessment studies of Brazilian children attending daycare centers. *Revista Paulista de Pediatria (English Edition)*, 34(2), 216-224.

Pedraza, D. F., Silva, F. A., Melo, N. L. S. D., Araujo, E. M. N., Sousa, C. P. D. C. (2017). Estado nutricional e hábitos alimentares de escolares de Campina Grande, Paraíba, Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 22, 469-477, 2017.

Reis, M. S. et al. (2017). Aptidão cardiorrespiratória associada ao índice de massa corporal em escolares entre 7 a 10 anos de idade. *Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício*, v. 11, p. 122-127.

Santos, A. S. et al. (2016). Fatores motivacionais para a prática esportiva em adolescentes do 3º ano do Ensino Médio. *RBFF-Revista Brasileira de Futsal e Futebol*, v.8, n.31, p.313-318. 2016.

Setton, M. da G. J. (2002). A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: Uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, 20, 60-70.

Temme, E.; Huybrechts, I; Vandevijvere, S; Henauw, S. de, Leveque, A.; Kornitzer, M. (2010). Energy and macronutrient intakes in Belgium: results from the first National Food Consumption Survey. *Br J Nutr*.103(12):1823- 9.

Wacquant, L. (2006). Seguindo Pierre Bourdieu no campo. *Revista de Sociologia e Política*, 26, 13-29.



'El deporte es mi vida'. Experiencias de estudiantes-deportistas de élite en sus transiciones al título universitario en Ciencias del Deporte

Pau Mateu Samblás
Anna Vilanova
Eduard Inglés

Transiciones en el deporte

En las últimas décadas, la comunidad académica ha mostrado un gran interés hacia la carrera deportiva. La carrera deportiva es una sucesión de etapas y transiciones que incluyen la iniciación y la participación continua del atleta en el deporte de competición, y que se termina con la interrupción, voluntaria o involuntaria, de su participación en dicho deporte de competición (Wylleman, Theeboom, & Lavallee, 2004). Muchos de los estudios desarrollados en los últimos años se centran, concretamente, en las transiciones de carrera, definidas como “un evento o no-evento que se asocia a un cambio en las suposiciones sobre uno mismo y sobre el mundo, lo que requiere de un correspondiente cambio en el propio comportamiento y relaciones” (Schlossberg, 1981, p.5). Las transiciones en la carrera deportiva, por tanto, son cambios que se producen a lo largo del desarrollo vital de los deportistas, y que se asocian a un conjunto de demandas específicas que deben enfrentarse para poder continuar con éxito en el deporte y/o con otras esferas de vitales (Stambulova & Wylleman, 2014).

Las transiciones en la carrera deportiva pueden ser de tipo normativo, o bien no-normativas (Stambulova, Alfermann, Statler, & Côté, 2009). Las transiciones normativas son, hasta cierto punto, predecibles, lo que ofrece la oportunidad de preparar a los deportistas para su afrontamiento con antelación. Un buen ejemplo de transición normativa es el paso de categoría junior a senior, con sus demandas específicas en cuanto a aspectos como la exigencia deportiva, el estilo de vida necesario para mantenerse con éxito en la nueva etapa, etc. (Chamorro, Torregrossa, Sánchez, & Amado, 2016). Otra transición normativa ampliamente estudiada ha sido la retirada deportiva y la posterior inserción sociolaboral del deportista (Vilanova & Puig, 2017). Por otro lado, las transiciones no-normativas están relacionadas con situaciones específicas, como el cambio repentino de entrenador, o bien las lesiones (Alfermann & Stambulova, 2007). Si bien las transiciones mencionadas se refieren únicamente al contexto deportivo, es de gran importancia tener en cuenta que los deportistas desarrollan su carrera en diferentes niveles: deportivo, psicológico, psicosocial, académico-vocacional y económico (Wylleman, Reints, & De Knop, 2013). Veámoslo en la siguiente figura:



| | 10 | 15 | 20 | 25 | 30 | 35 |
|--------------------------------|-----------------------|--|---|--|-----------------------------|--------------------------------------|
| Nivel deportivo | Iniciación | Desarrollo | Dominio | | Retirada | |
| Nivel psicológico | Infancia | Pubertad | Adolescencia | Adultez | | |
| Nivel psicosocial | Familia Amistades | Compañeros/as Entrenador/a Familia | | Pareja Entrenador/a – Equipo técnico Compañeros/as | | Familia Entrenador/a Amistades |
| Nivel académico- vocacional | Educación primaria | Educación secundaria | | Carrera (semi-) profesional | | |
| | | | | Educación superior | Carrera (semi-) profesional | |
| Nivel financiero | Familia | | Familia Órganos Nacionales de Gobierno | Órganos Nacionales de Gobierno Comité Olímpico Nacional Patrocinadores | | Familia Empleo |

Figura 1. Modelo holístico de carrera deportiva. Fuente: Wylleman, Reints, & De Knop (2013)

La figura 1 muestra varias filas, cada una relativa a los niveles de desarrollo mencionados, que nos permite entender cómo el deportista puede estar transitando simultáneamente por varias etapas y transiciones. La parte superior representa la edad en la que ocurren estas etapas y transiciones experimentadas por el deportista. Evidentemente, este es un modelo flexible que puede cambiar en función de cada persona y del deporte practicado. Por ejemplo, las practicantes de gimnasia acostumbran a tener una carrera deportiva que se inicia de manera precoz, y que es mucho más corta en relación a practicantes de otros deportes (Kerr & Dascyshyn, 2000).

Las transiciones son, como hemos visto, procesos complejos que ocurren a lo largo de la vida de las personas y no solo simples eventos. Estos procesos se producen de manera continuada, si bien hay algunas que tienen más transcendencia y repercusión que otras. Con el fin de definir los elementos más relevantes y los potenciales resultados que se derivan de las transiciones, diferentes autores han propuesto varios modelos explicativos. El modelo de adaptación humana a la transición de Schlossberg (1981) explica el proceso y los resultados de una transición por medio de la interacción de cuatro grupos de factores: situación (evento o no-evento que define la transición), individuo (características particulares de la persona), apoyo (disponibilidad de diferentes formas de ayuda) y estrategias (búsqueda de información, acciones directas...). En este modelo, las estrategias son el elemento clave. La principal limitación de este modelo es que es generalista, no se desarrolló específicamente para entender las transiciones experimentadas por deportistas. El modelo de finalización de la carrera deportiva de Taylor & Ogilvie (1994), por el contrario, sí se centró en esta población. Este modelo se

centra en las razones para la retirada deportiva, los factores individuales relacionados con la adaptación a la vida tras la retirada (identidad, percepción de control, etc.) los recursos disponibles (apoyo social, planificación de la retirada...) y la calidad de la transición (saludable o angustiada). Aunque este modelo fue ampliamente utilizado en investigaciones específicas sobre la retirada, su principal limitación fue que su aplicabilidad se limitaba a una transición específica.

El modelo explicativo más reciente es el modelo de transición en la carrera deportiva de Stambulova (2003), que puede apreciarse gráficamente en la figura 2. La autora plantea la transición como un proceso en el que el deportista debe encarar una serie de demandas, valiéndose de diferentes estrategias de afrontamiento cuya efectividad dependerá de los recursos y las barreras existentes. Se consideran recursos aquellos factores, internos y externos al deportista, que facilitan la transición. Por el contrario, las barreras son aquellos factores, internos o externos, que dificultan el proceso de afrontamiento. Si la persona supera las demandas exigidas, se considera que ha experimentado una transición exitosa. Si, en cambio, se ha producido un afrontamiento ineficaz, se genera una crisis de transición que podría requerir de intervención psicológica.

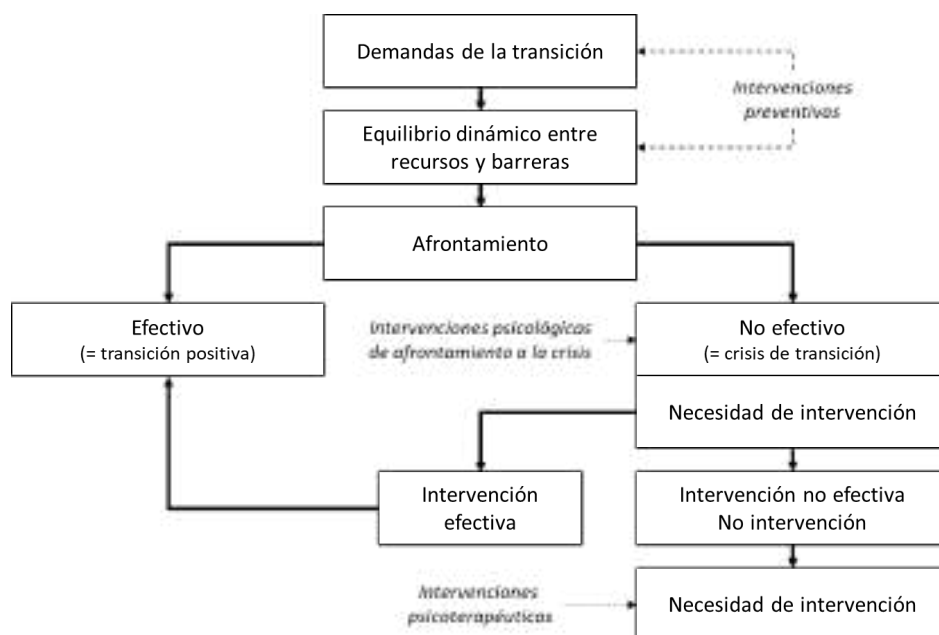


Figura 2. Modelo de transición en la carrera deportiva. Fuente: Stambulova (2003)

La transición a la universidad

Habiendo entendido la complejidad de las transiciones, y la posibilidad de que los deportistas puedan experimentar transiciones y transitar etapas en diferentes niveles de



desarrollo simultáneamente (Wylleman, Reints, & De Knop, 2013), investigaciones recientes han centrado su atención en aquellos deportistas de élite que siguen una carrera dual, es decir, que combinan la actividad deportiva de alto desempeño con la formación académica (Unión Europea, 2012). Entre las transiciones experimentadas por este colectivo, se encuentra el paso de la educación secundaria a la universidad, una transición normativa y no-deportiva que ha sido descrita como de gran relevancia en la carrera de los estudiantes-deportistas jóvenes (Tekavc, Wylleman, & Cecić Erpič, 2015). Podemos contextualizar esta transición en el desarrollo académico-vocacional del estudiante-deportista que, tras cursar estudios secundarios, mantiene una carrera dual en la educación superior (Wylleman, Reints, & De Knop, 2013).

En la transición de la educación secundaria a la universidad, Pérez-Rivases, Torregrosa, Pallarès, Viladrich, & Regüela (2017) identificaron cuatro fases. La primera fase, preparación, comprendía desde el final del último curso de secundaria hasta el fin de los exámenes selectivos. La segunda fase, llamada inmersión, se inicia con el fin de la fase anterior, y dura hasta los primeros exámenes realizados en la universidad. La tercera fase, aprendizaje, abarca desde el fin de la segunda fase, y llega hasta el final del primer curso académico en la universidad. La última fase, llamada adaptación, comprende todo el segundo curso académico.

En el contexto europeo, los trabajos sobre transiciones a nuevos niveles educativos han servido, fundamentalmente, para detectar problemas y demandas asociados a estos cambios (Stambulova & Wylleman, 2014). En este sentido, encontramos referencias que abordan la transición de estudiantes-deportistas de élite a la universidad en países como Reino Unido (Brown et al., 2015; McKenna & Dunstan-Lewis, 2004), Bélgica (De Brandt, 2017), Eslovaquia (Geraniosova & Ronkainen, 2015) o España (Miró et al., 2018; Pérez-Rivases et al., 2017), entre otros. Estos estudios inciden, entre otros aspectos, sobre la exigencia que representa compaginar una actividad deportiva de élite con estudios superiores, la importancia de establecer sistemas efectivos de apoyo a la carrera dual, la importancia de la planificación, o las diferencias entre mujeres y hombres en cuanto a calificaciones académicas o percepciones sobre la transición a la universidad.

Los estudios universitarios en Ciencias del Deporte

Son varios los estudiantes-deportistas de élite que, en su paso a la educación universitaria, escogen estudios en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFD) por su estrecha vinculación con el ámbito deportivo, en el que se sienten particularmente



cómodos (Honta, 2007). Esta elección, sin embargo, no siempre es la más apropiada, dado que los requerimientos específicos de estos estudios pueden suponer un incremento en la fatiga en esta población. Es más, la variedad de actividades físicas y deportivas a desarrollar para superar las diferentes disciplinas académicas pueden ser incluso contraproducentes para el rendimiento deportivo, considerando el elevado grado de especialización de los y las estudiantes-deportistas de élite. En todo caso, los estudios vinculados a las CAFD son escogidos por cerca del 20% de los deportistas olímpicos españoles (Comité Olímpico Español, 2003). De hecho, en España las universidades tienen la obligación de reservar un 5% de sus plazas en los estudios de CAFD para quienes acrediten ser deportistas de alto desempeño (Real Decreto 971/2007).

Propuesta de estudio

Si bien existen referencias en cuanto a experiencias de transiciones en estudiantes-deportistas de determinados deportes (Gledhill & Harwood, 2015; Guirola, Torregrosa, Ramis, & Jaenes, 2016; Pink, Lonie, & Saunders, 2018; Tekavc et al., 2015), no hemos hallado ninguna referencia que aborde las particularidades de la transición que experimenta el colectivo de estudiantes-deportistas de élite a estudios universitarios concretos. Por sus características particulares y su elevada elegibilidad entre el colectivo de estudiantes-deportistas de élite, el grado universitario en CAFD representa un interesante caso de estudio. Por otro lado, las aportaciones teóricas y categorías propuestas en los modelos de Stambulova (2003) y Wylleman et al. (2013), así como por las fases descritas por Pérez-Rivasés et al. (2017) representan instrumentos que permiten el la conceptualización y el análisis de esta transición de gran relevancia para los deportistas. Así, nuestra propuesta se centrar en conocer las facilidades y dificultades específicas que se asocian al desarrollo de una carrera dual en el grado universitario en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

Propuesta metodológica

Desde una posición ontológica relativista, y un enfoque epistemológico constructivista (Sparkes & Smith, 2014), los autores proponemos analizar las varios estudiantes-deportistas de élite que han realizado la transición a estudios universitarios en Ciencias del Deporte.

La selección de participantes será realizada mediante un muestreo por criterio (Patton, 1990). Los criterios de selección fueron los siguientes: (a) ser deportista de élite en



activo, (b) cursar estudios universitarios en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, (c) encontrarse en, o haber superado recientemente, la fase de adaptación en la transición a la universidad (Pérez-Rivas et al., 2017). El instrumento escogido será la entrevista en profundidad, ya que conocer el proceso de transición a la universidad depende, en gran medida, de las percepciones individuales que los y las estudiantes-deportistas puedan hacer de las situaciones vividas. A partir de los planteamientos teóricos propuestos por Stambulova (2003), Wylleman et al. (2013), y Pérez-Rivas et al. (2017), se elaborará una guía de entrevista (Quivy & Campenhoudt, 2005), con la intención de explorar las experiencias de los participantes sobre sus transiciones al grado universitario en CAFD, y así obtener información sobre las facilidades y dificultades percibidas por los estudiantes-deportistas, así como las estrategias desarrolladas para afrontar las diferentes etapas de dicha transición.

Tanto el contacto con los participantes, el desarrollo de las entrevistas como el uso y almacenamiento de los datos cumplirá con los más estrictos requerimientos éticos. Las entrevistas serán realizadas, grabadas y transcritas *verbatim* por el primer autor de este documento. Las transcripciones serán importadas en el software de análisis cualitativo QSR NVivo 11. El razonamiento en el análisis de los datos será deductivo-inductivo, iniciándose a partir de nodos ramificados contruidos a partir del modelo de transición en la carrera deportiva de Stambulova (2003), las fases de la transición a la universidad planteadas por Pérez-Rivas et al. (2017) y los distintos niveles de desarrollo de los deportistas de élite establecidos por Wylleman et al. (2013). A medida que se avance en el análisis de los datos, se identificarán y agruparán unidades de significado que representen ideas similares, generándose nuevos nodos y sub-nodos en el software.

Referencias bibliográficas

- Alfermann, D., & Stambulova, N. (2007). Career Transitions and Career Termination. In G. Tenenbaum & R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (pp. 712–736). New York: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118270011.ch32>
- Brown, D. J., Fletcher, D., Henry, I., Borrie, A., Emmett, J., Buzza, A., & Wombwell, S. (2015). A British university case study of the transitional experiences of student-athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 21, 78–90. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.04.002>
- Chamorro, J. L., Torregrosa, M., Sánchez, D., & Amado, D. (2016). El fútbol dentro del campo y fuera de él. Desafíos en la transición a la élite. *Revista de Psicología Del Deporte*, 25(1), 81–89.



- De Brandt, K. (2017). *A holistic perspective on student-athletes' dual career*. Vrije Universiteit Brussel.
- European Union. (2012). *EU Guidelines on Dual Careers of Athletes. Recommended Policy Actions in Support of Dual Careers in High-Performance Sport*. Retrieved from http://ec.europa.eu/sport/library/documents/dual-career-guidelines-final_en.pdf
- Geranosova, K., & Ronkainen, N. (2015). The Experience of Dual Career through Slovak Athletes' Eyes. *Physical Culture and Sport. Studies and Research*, 66(1), 53–64.
- Gledhill, A., & Harwood, C. (2015). A holistic perspective on career development in UK female soccer players: A negative case analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 21, 65–77.
- Guirola, I., Torregrosa, M., Ramis, Y., & Jaenes, J. C. (2016). Remando contracorriente: facilitadores y barreras para compaginar el deporte y los estudios. *Revista Andaluza de Medicina Del Deporte*. <https://doi.org/10.1016/j.ramd.2016.08.002>
- Honta, M. (2007). Organizing the dual sporting-social project for high-level athletes in France: The difficulties of learning collective action. *International Review for the Sociology of Sport*, 42(2), 133–148.
- Kerr, G., & Dacyshyn, A. (2000). The Retirement Experiences of Elite, Female Gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 12(2), 115–133. <https://doi.org/10.1080/10413200008404218>
- McKenna, J., & Dunstan-Lewis, N. (2004). An Action Research Approach to Supporting Elite Student-Athletes in Higher Education. *European Physical Education Review*, 10(2), 179–198. <https://doi.org/10.1177/1356336X04044070>
- Miró, S., Pérez-Rivases, A., Ramis, Y., & Torregrosa, M. (2018). ¿Compaginar o elegir?: La transición del bachillerato a la universidad de deportistas de alto rendimiento [Balancing or choosing? The transition from high school to university of high performance athletes]. *Revista de Psicología Del Deporte*, 27(2), In press.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills: Sage.
- Pérez-Rivases, A., Torregrosa, M., Pallarès, S., Viladrich, C., & Regüela, S. (2017). Seguimiento de la transición a la universidad en mujeres deportistas de alto rendimiento. *Revista de Psicología Del Deporte*, 26(Suppl 3), 102–107.
- Pink, M., Lonie, B., & Saunders, J. (2018). The challenges of the semi-professional footballer: A case study of the management of dual career development at a Victorian Football League (VFL) club. *Psychology of Sport and Exercise*, 35, 160–170.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigación en Ciencias Sociales*. Mexico D.F.: Limusa.



Royal Decree 971/2007, July 13, on high level and high performance athletes. (2007). Official Bulletin of Spain (BOE, 177). Retrieved from http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/altonivel/legislacion/BOE_Real_Decreto_DAN_y_Alto_Rendimiento.pdf

Schlossberg, N. K. (1981). A Model for Analyzing Human Adaptation to Transition. *The Counseling Psychologist*, 9(2), 2–18. <https://doi.org/10.1177/001100008100900202>

Sparkes, A. C., & Smith, B. (2014). *Qualitative Research Methods in Sport, Exercise and Health. From process to product*. Abingdon: Routledge.

Stambulova, N. (2003). Symptoms of a Crisis-transition: A Grounded Theory Study. In N. Hassmen (Ed.), *Svensk Idrottspsykologisk Förening* (pp. 97–109). Örebro: Örebro University Press.

Stambulova, N., Alfermann, D., Statler, T., & Côté, J. (2009). ISSP Position Stand: Career Development and Transitions of Athletes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 7(4), 395–412.

Stambulova, N. B., & Wylleman, P. (2014). Athletes' career development and transitions. In A. Papaioannou & D. Hackfort (Eds.), *Routledge companion to sport and exercise psychology* (pp. 603–618). London: Routledge.

Taylor, J., & Ogilvie, B. C. (1994). A conceptual model of adaptation to retirement among athletes. *Journal of Applied Sport Psychology*, 6, 1–20.

Tekavc, J., Wylleman, P., & Cecić Erpič, S. (2015). Perceptions of dual career development among elite level swimmers and basketball players. *Psychology of Sport and Exercise*, 21, 27–41. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.03.002>

Vilanova, A., & Puig, N. (2017). Olympic athletes' job market entry strategies. A typology. *Revista Internacional de Sociología*, 75(2).

Wylleman, P., Reints, A., & De Knop, P. (2013). Athletes' careers in Belgium. A holistic perspective to understand and alleviate challenges occurring throughout the athletic and post-sport career. In N. B. Stambulova & T. V. Ryba (Eds.), *Athletes' careers across cultures* (pp. 31–42). New York: Routledge.

Wylleman, P., Theeboom, M. y Lavallee, D. (2004). Successful athletic careers. En C. Spielberger (Ed.), *Encyclopedia of applied psychology* (Vol. 3., pp. 511-517). New York: Elsevier.



La ventana del ambiente en el aula, como alternativa a la educación convencional.

Magdalena Sorcia Rocha
Jesús Enrique Rodríguez Sandoval.

Resumen

Objetivo, la importancia del ambiente en el aula, considerando la creatividad y el juego, con un diseño creativo, a partir de la experiencia como docentes de educación media superior y superior: “la ventana del ambiente en el aula”.

La problemática, cómo salir de lo convencional y recuperar la experiencia, aplicar el juego y la creatividad en los ambientes escolares para el desarrollo de aprendizaje.

La metodología, fue, la observación y registro de aspectos convencionales y su cambio, al aplicar el juego y la creatividad, tanto en el bachillerato como en el tecnológico nacional, usando juegos de mesa, actividades artísticas y mentales, entre otras.

Los resultados, diferencias entre hombres y mujeres, de ambos niveles educativos, las mujeres fueron más creativas y con más actitud y desborde de emociones, que los hombres, y menos propositivas, a comparación de los hombres que, aunque fueron menos creativos y controlaban más sus emociones fueron quienes tuvieron más iniciativa y propositivos. Sus intereses al aprendizaje fueron iguales a ambos sexos les interesa aprender, descubrir, experimentar, entre más factores que salieron.

Las conclusiones, considerar la aplicación de la creatividad y el juego en el ambiente del aula, así como nuestro diseño creativo de cómo interpretar los diferentes aspectos que se presentan en el ambiente en el aula, y permiten afirmar que la experiencia y crear nuevas situaciones al aprender hace más propositivos a profesores en cualquier nivel académico y se genera una alternativa en la enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: ambiente, aula, lúdico, creatividad y aprendizaje.

Introducción

En esta experiencia, que se presenta como ponencia, se consideran una serie de situaciones vividas en el aula, considerando que a través de la experiencia de aplicar el juego y la creatividad en los ambientes escolares para el desarrollo de aprendizajes.

En general representa una forma de mejora al trabajo que se hace en el aula, no limita a ninguna área disciplinar, son estrategias y consideraciones que pueden ser retomadas



en cualquier momento, situación y asignatura, considerando la apertura, creatividad e iniciativa de cada docente.

Iniciamos haciendo una presentación general de nuestro contexto escolar y académico en el bachillerato y en el Tecnológico, nivel medio superior y superior respectivamente.

Posteriormente, definiendo lo que entendemos por ambiente en el aula, juego o actividad lúdica, creatividad y aprendizaje, considerando que partimos de un marco teórico que dé soporte a lo que proponemos y así los simpatizantes con nuestra propuesta tengan ubicación del contexto que nos respalda.

Por consiguiente, mostramos un diseño creativo, generado a partir de la experiencia docente: “La Ventana del Ambiente en el aula”, sus fundamentos y consideraciones, una adaptación al ambiente en el aula, retomado del proceso de dar y recibir (feedback), de Joshep Luft y Harry Ingham.

Mostramos algunos resultados en relación con lo vivido en 2 grupos, uno de bachillerato y otro de Ingeniería.

Y finalmente algunas reflexiones, a partir de considerar a la “Ventana del Ambiente en el Aula”, como uno de los elementos básicos a considerar para los docentes.

Presentación de contexto.

El Bachillerato forma parte de la Universidad Autónoma de Querétaro, es un bachillerato escolarizado, con ingreso anual, cuenta con 6 planteles, el grupo de observación es del plantel sur, el Plan de estudios tiene una duración de 3 años, dividido en 6 semestres, con 41 asignaturas curriculares, y 2 extracurriculares, tiene una carga horaria variable siendo un total de 199 horas. Es propedéutico, general y único, tiene como perfil de egreso, formar estudiantes con una perspectiva humanística y científica, centrada en el aprendizaje.

Tiene un enfoque en competencias, la flexibilidad y los componentes comunes de currículo responden al sustento del SNB (Sistema Nacional de Bachillerato).

El plan de Estudios recupera el enfoque en competencias, para el logro del perfil de egreso de nuestros estudiantes de Bachillerato, considerando el desarrollo de las Competencias Genéricas y disciplinares, en los programas de cada materia. Se trabajo con un grupo de 4to. Semestre, en la materia de Orientación vocacional-profesional, con 50 alumnos.



En cuanto al nivel superior, se trabajó en el Instituto Tecnológico Nacional campus Querétaro, con un grupo de ciencias básicas en la materia de física, de la carrera de mecánica, con 25 alumnos.

Definición de los conceptos clave de la ponencia

Estamos considerando, conceptos que clarifican nuestra postura en los aportes que estructuramos en esta idea creativa que compartiremos, considerando aportes de: Jean Piaget, con el aprendizaje psicogenético, en donde el aprendizaje está determinado por el desarrollo, a Vygotsky con el aprendizaje sociocultural, el cual es la interiorización y apropiación de representaciones y modelos, a Ausubel con el aprendizaje verbal significativo, que está determinado por conocimientos y experiencias previas así como definir, lo que estamos entendiendo por ambiente, aula, juego, lúdico, creatividad y aprendizaje.

Ambiente: Como ambiente estamos entendiendo: “El clima, medio en que se desenvuelve un sujeto y que ejerce sobre él determinadas influencias afectivas: Ambiente escolar, Familiar.”¹

Y el ambiente en el contexto pedagógico: Que es una teoría o conjunto de teorías sobre el proceso educativo que, al elaborar una jerarquía de los diversos elementos que intervienen, consideran el medio ambiente como la “categoría principal y primera del mismo”.²

Aula: “Espacio didáctico en el que se llevan a cabo la mayoría de las tareas escolares. Por ello es conveniente que las características constructivas de la misma faciliten el desarrollo del proceso de enseñanza -aprendizaje.

Se deben considerar las dimensiones y formas del aula, acorde al nivel y la edad de los alumnos. La ventilación, la iluminación natural, la temperatura, la acústica, la decoración, etc.”³

Juego-Lúdico: “(del lat. iocus, diversión, broma). Actividad lúdica que comporta un fin en sí misma, con independencia de que en ocasiones se realice por un motivo extrínseco. Sobre las causas y finalidades del ejercicio lúdico se han dado diversas explicaciones, entre ellas: J. Piaget: El juego es principalmente asimilación de lo real al yo. Como características del juego comúnmente aceptadas por todos se puede señalar las siguientes: es placentero, espontáneo y voluntario, tiene un fin en sí mismo, exige la



participación activa de quien juega y guarda ciertas relaciones con actividades que no son propiamente juego (creatividad, solución de problemas...)”⁴

Creatividad:” Capacidad para producir ideas u objetos que sean al mismo tiempo novedosas y válidas. Las expresiones de la creatividad varían según la cultura.”⁵

Aprendizaje: “Psic. Proceso mediante el cual un sujeto adquiere, destrezas habilidades prácticas, incorpora contenidos informativos, o adopta nuevas estrategias de conocimiento y/o acción.”⁶

Fundamentación en base al ambiente en el aula

Los docentes, independientemente de la formación que tengan, y de los conocimientos teóricos-de su formación disciplinar, que les den la seguridad de que pueden impartir clases en un aula, siempre se enfrentan a lo desconocido, al presentarse por primera vez en el aula, el estar frente a los alumnos implica para muchos de ellos, reflexionar y analizar la importancia que tiene el acto de enseñar, el cual no solo basta con la intención del profesor de hacer bien su trabajo, sino de considerar y establecer un ambiente que en verdad favorezca el aprendizaje, de lo que se proponga en su programa, planeación o deseo de enseñar.

A lo cual van aunadas situaciones, de encuadre con los alumnos, tales como reglas internas en el aula, valores, convivencia, empatía, aceptación, así como factores psicológicos que pueden estar presentes, tales como, inseguridad de maestro y alumnos, miedo, incertidumbre, rechazo, entre otros. Ahora, más que tener los conocimientos teórico-prácticos de una asignatura, el considerar el ambiente en el aula, se está convirtiendo en un aspecto que se debe valorar por los profesores, y en los contextos escolares, se empieza a escuchar sobre : nuevos ambientes de aprendizaje, de lo cual podemos entender que son: una forma diferente de organizar la enseñanza y el aprendizaje que implica el manejo de tecnología”, en otras palabras sería la creación de una situación educativa centrada en el alumno y que fomenta su autoaprendizaje, el desarrollo de su pensamiento crítico y creativo, el trabajo en equipo cooperativo.

Pero no basta con tener a mano la tecnología de punta, sino se considera la creatividad y hasta el juego, en el desarrollo de las actividades de aprendizaje dentro del aula, la tecnología por sí sola, no tiene todos los elementos necesarios para que el alumno desarrolle sus competencias y se le posibiliten ambientes de conocimiento que le garanticen un aprendizaje.



Es así como es fundamental la participación de los estudiantes en el proceso para lograr interacción e interactividad. Por lo que una como la otra, la interacción (acción recíproca con alguien) como la interactividad (acción recíproca con algo) son las formas básicas de participar.

Por ello, el desarrollo de competencias en el aula no puede dejar de lado que el ambiente de aprendizaje se fortalece con el incremento de la creatividad y el juego.

Hay que considerar que la participación en el salón de clases tradicional privilegia la participación del maestro en clase. Por lo general es él quien expone, escribe en el pizarrón, el que da los ejemplos, se pregunta y se responde. Y la participación de los alumnos se reduce en la mayoría de los casos a escuchar y tomar apuntes.

Sin embargo, participar es acción, más aún acción recíproca con alguien, con algo, es confrontación directa o indirecta, sincrónica o asincrónica, individual y en equipo, continua, dirigida, pero no limitativa, en donde el conocimiento se conjuga con creatividad, con juego, propiciando ambiente de aprendizaje más significativo para maestro y alumnos.

Si los profesores y alumnos descubrieran las bondades que se dan en el aula, considerando que el aprendizaje es algo con un sentido y significado y que el jugar y crear, les permite descubrir no solo el cómo desarrollar sus competencias sino, valorar los ambientes en donde se propician dichas situaciones de aprendizaje, tanto en lo individual como en lo grupal.

Por ello en base a la experiencia de nuestra docencia y compromiso con los estudiantes, todo profesor deberíamos de participar mediante actividades (lúdicas y creativas) sin limitarnos y considerar que cualquier disciplina puede desarrollarse con estos fines, así como comunicarnos en verdad con nuestros alumnos, conocer, comprender y transformar el escenario en el aula, desarrollar la crítica, el pensamiento creativo, todo aquello que permita resolver un problema, plantear alternativas, hacer proyectos, crear. Etc.

Y lo que hay que hacer es meternos al ruedo, meternos al aula, no se aprende igual, viendo torear al toro, que torearlo nosotros, igual en el aula, no se puede enseñar, sin haber aprendido al interactuar en el aula y no se aprende sino se comparte, sino se interactúa, si no se juega, si no se crea. Es estando en el aula en donde se aprende, en donde se disfruta.



También fortaleciendo la idea anterior, habría que preguntarnos, ¿cómo se aprende a nadar, tirándose al agua en la alberca o fuera de ella?

Es por ello que a partir de la experiencia obtenida en el aula, al impartir nuestras clase no basta con tener conocimientos, con estar actualizado, con planear y organizar nuestras actividades, sino que estemos conscientes de que lo que se vive cada día en el aula es algo inesperado, que la disposición o no de nuestros alumnos, el abanico de situaciones que se pueden presentar, son aspectos que si con un toque de juego y creatividad en lo que estemos haciendo, podremos lograr situaciones y aprendizajes inesperados, para ambos participantes en el aula, los alumnos y nosotros los profesores.

Consideraciones en el ambiente en el aula.

En este bloque mostramos como algunos aspectos el juego y creatividad, ayudan al desarrollo de las competencias, y de aprendizajes significativos, que incrementen los conocimientos adquiridos.

Podemos hacer uso de los juegos de mesa tradicionales, domino, ajedrez, damas inglesas, damas chinas, blak gamon, cartas, dados, lotería, serpientes y escaleras, turista, uno, etc. Así como hacer preguntas, despertar interés a partir de preguntar, como lo hacía Sócrates.

Los cuales pueden ser creados por los mismos alumnos a tamaños macro, que puedan servir para trabajar en el aula, con los temas de la clase, usar creativamente materiales reciclados, entre otros. Además, se puede hacer uso del arte, hacer pinturas, collages, murales, estructuras, alebrijes, etc. Otros para agilidad mental, sopas de letras, crucigramas, cubos mágicos, sudokus, adivinanzas, frases incompletas, laberintos, planteamiento de problemas, etc. También, usar el cuento, la poesía, la escritura, el ensayo, la rima, la narración, el teatro, teatro guiñol, la mímica, marionetas, caricaturas, pintura, etc.

Además de apoyos tecnológicos computadoras, uso de software, videos, películas, reportajes, cortometrajes, biografías, etc.

Metodología del diseño creativo, de como abordar el ambiente en el aula. “La ventana del ambiente en el aula”.

El surgimiento de esta idea de adaptar un proceso de relación humana, bajo una condición psicológica, al ambiente en el aula, se fundamenta en lo siguiente: El proceso



de dar y recibir “feedback”, es uno de los conceptos básicos en el área de las relaciones interpersonales y de la dinámica de grupo. Es mediante el “feedback” como conseguiremos vernos los demás. Joseph Luft y Harry Ingham, idearon la “Ventana de Johari”, que ilustrara el proceso de dar y recibir. Se consideró lo anterior como referente y se buscó la forma de adaptarlo al ambiente en el aula. Y en donde cada una de las 4 áreas que se abordan se les ha nombrado, cristal 1, cristal 2, cristal 3 y cristal 4, como los elementos fundamentales en la estructura de la “Ventana del ambiente en el aula”.

Cada uno de Cristales (cuadros) de la ventana hace referencia a un aspecto distinto a considerar en el proceso de enseñanza –aprendizaje en el aula, siguiendo el ciclo total del proceso educativo:

Cristal 1. La planificación y preparación de la enseñanza (lo que el maestro sabe y el alumno no),

Cristal 2.- La creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la enseñanza, con creatividad y juego, la enseñanza propiamente como tal (lo que el profesor y el alumno saben),

Cristal 3. Considerar los aprendizajes anteriores de los alumnos para incrementar la experiencia y desarrollar sus competencias (lo que el alumno sabe y el maestro no).

Cristal 4. Y por último la evaluación y la reflexión sobre la propia práctica docente, necesaria para retroalimentar y enriquecer el proceso, para prepararse a todo lo nuevo lo inesperado, lo que puede darse posteriormente y por otro lado que no se sabe, de hasta donde el alumno puede proyectar lo aprendido en su vida cotidiana, así como lo que el maestro aprendió y que posteriormente, no se sabe cómo impactara en su futuro académico, personal y profesional de ambos(lo que ni el maestro ni los alumnos saben) .

Desarrollo de cada cristal de “la ventana del ambiente en el aula”.

CRISTAL 1: Lo que el profesor sabe en cuanto a la preparación de sus estrategias en la enseñanza- aprendizaje: los criterios de este cristal se refieren, tanto a la planeación de su encuadre y disciplina que aplicara el profesor o profesora, como, los principios y competencias pedagógicas necesarios para organizar el proceso de enseñanza, en la perspectiva de qué considerará para comprometer a todos sus estudiantes con los aprendizajes, dentro de las particularidades específicas del contexto en que dicho proceso ocurre.



En tal sentido, el profesor(a), debe poseer un profundo conocimiento y comprensión de las disciplinas que enseña y de los conocimientos, competencias y herramientas pedagógicas que faciliten una adecuada mediación entre los contenidos, los estudiantes y el respectivo contexto de aprendizaje. Sin embargo, ni la disciplina profesional, ni las competencias pedagógicas son suficientes para lograr aprendizajes de calidad; los profesores no enseñan su disciplina profesional en el vacío, la enseñan a alumnos determinados y en contextos específicos, cuyas condiciones y particularidades deben ser consideradas al momento de diseñar las actividades de enseñanza en los programas educativos. Por estas razones, los docentes requieren estar familiarizados con las características de desarrollo correspondientes a la edad de sus alumnos, sus particularidades culturales y familiares, sus experiencias previas y sus conocimientos, habilidades y competencias respecto a las disciplinas.

El docente, basándose en sus competencias docentes, en el conocimiento de sus alumnos y en el dominio de los contenidos que enseña, diseña, selecciona y organiza estrategias de enseñanza que otorgan sentido a los contenidos presentados; y, estrategias de evaluación que permitan apreciar el logro de los aprendizajes de los alumnos y retroalimentar sus propias prácticas.

CRISTAL 2: Lo conocido por profesores y alumnos y que propiciará la Creación de un ambiente adecuado para el aprendizaje: Este aspecto se refiere al entorno del aprendizaje en su sentido más amplio; es decir al ambiente y clima que genera el docente, en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje, en esa interacción y comunicación que se establece en las relaciones maestro-alumno. Este CRISTAL adquiere relevancia, en cuanto se sabe que la calidad de los aprendizajes de los alumnos depende en gran medida de los componentes sociales, afectivos y materiales del aprendizaje que se generan en ambos actores de él proceso de enseñanza-aprendizaje en el ambiente del aula.

En tal sentido, las expectativas del profesor(a), sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de que todos sus alumnos adquieren especial importancia, así como su tendencia a destacar y apoyarse en sus fortalezas, más que en sus debilidades, considerando y valorizando sus características, intereses y preocupaciones particulares y su potencial intelectual y humano. Se enfocarán al logro máximo de dichos factores en el ambiente del aula.

Dentro de este CRISTAL, se destaca el carácter de las interacciones que ocurren en el aula, tanto entre docentes y estudiantes, como de los alumnos entre sí. Los aprendizajes



son favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas y cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento. También contribuye en este sentido la creación de un espacio de aprendizaje organizado y enriquecido, que invite a indagar, crear, jugar, a compartir y a aprender.

Las habilidades involucradas en este CRISTAL se demuestran principalmente en la existencia de un ambiente estimulante, por juego y creatividad y un profundo compromiso del profesor con los aprendizajes y el desarrollo de sus estudiantes.

Siendo en este aspecto importante señalar que las condiciones del ambiente son conocidos por ambos, profesores y alumnos, conocen su salón, el horario en el que se imparte la clase, el reglamento escolar, la ubicación de su escuela, la organización interna de la escuela, entre otros elementos en el ambiente de la escuela, lo que permite que se consideren las posibilidades de desarrollar una serie de situaciones en el aula, para desarrollar el aprendizaje y las competencias de los alumnos.

CRISTAL 3: En este CRISTAL, el profesor(a) considerará que la enseñanza-aprendizaje es condición inminente para todos los estudiantes: En este CRISTAL se ponen en juego todos los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza que posibilitan el compromiso real de los alumnos(as) con sus aprendizajes. Su importancia radica en el hecho de que los criterios que lo componen apuntan a la misión primaria de la escuela: generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes.

Especial relevancia adquieren en este ámbito las habilidades del profesor para organizar situaciones interesantes y productivas que aprovechen el tiempo para el aprendizaje en forma efectiva y favorezcan la indagación, la interacción y la socialización de los aprendizajes. Al mismo tiempo, estas situaciones deben considerar los saberes previos e intereses de los estudiantes y proporcionarles recursos adecuados y apoyos pertinentes. Para lograr que los alumnos participen activamente en las actividades de la clase se requiere también que el profesor se involucre como persona y explicita y comparta con los estudiantes los objetivos de aprendizaje y los procedimientos que se pondrán en juego.

Así el alumno que sabe y reconoce su trayectoria escolar, su forma de comportarse, lo que lo motiva, lo que no le gusta, lo que le interesa, lo que le apasiona, su responsabilidad, entre muchos más aspectos, que solo el alumno sabe y que para el profesor son desconocidos, pero que influirán significativamente en la forma en



que los alumnos se involucren en el desarrollo de sus competencias y su disposición a participar en el proceso enseñanza aprendizaje en el que él profesor, les esté haciendo partícipes.

Dentro de este aspecto también se destaca la necesidad de que el profesor monitoree en forma permanente los aprendizajes, con el fin de retroalimentar sus propias prácticas, ajustándolas a las necesidades detectadas en sus alumnos.

CRISTAL 4:

Esta última parte, CRISTAL 4, en la que es importante considerar la evaluación y la reflexión del proceso de enseñanza -aprendizaje en el salón de clases, en cuanto a cuales fueron los resultados finales, después de haber desarrollado competencias, creatividad, juego, conocimientos y experiencias en el ambiente del aula, proceso que al final, es una área desconocida para profesor y para los alumnos, en donde por una parte en los alumnos, no se puede predecir la forma en que aplicaran lo aprendido en su vida personal, académica y profesional, de si los aprendizajes adquiridos, favorecerán el desarrollo de sus competencias, en cuanto a desempeñarse como: profesionistas, teóricos, científicos, docentes, etc. Se darán formas de evaluar el proceso del aquí y el ahora, y quedará esa incertidumbre de ambas partes de que lo aprendido ¿a dónde proyectará?, incógnita que permite reconocer que el conocimiento es inacabado y sorpresivo a la vez.

El compromiso del profesor con el aprendizaje de todos sus alumnos implica, por una parte, evaluar sus procesos de aprendizaje con el fin de comprenderlos, descubrir sus dificultades, ayudarlos a superarlas y considerar el efecto que ejercen sus propias estrategias de trabajo en los logros de los estudiantes. Por otra parte, también implica formar parte constructiva del entorno donde se trabaja, compartir y aprender de sus colegas y con ellos, relacionarse con otros miembros de la comunidad universitaria; sentirse un aprendiz permanente y un integrante del sistema nacional de educación.

Por lo que la experiencia de enseñanza- aprendizaje en el aula, le ha propiciado encontrar elementos para mejorar, actualizar concientizar y reflexionar en la forma de enseñar su asignatura., a partir de considerar lo nuevo, que añadió en base a su didáctica en el aula, la adecuación del juego y la creatividad.

Siendo así importante, hay que señalar que ese panorama a futuro es incierto tanto para alumnos, como para maestros.



Resultados

Los resultados obtenidos en los grupos muestran diferencias entre hombres y mujeres, de ambos niveles educativos, las mujeres fueron más creativas y con más actitud y desborde de emociones, que los hombres, y menos propositivas, a comparación de los hombres que, aunque fueron menos creativos y controlaban más sus emociones fueron quienes tuvieron más iniciativa al ser propositivos. Tanto en el bachillerato como en la ingeniería, seguían los mismos patrones de comportamiento los jóvenes entre 17 y los de 20 años. Sus intereses al aprendizaje fueron iguales a ambos sexos y en ambos niveles, les interesa aprender, descubrir y experimentar.

Conclusion

Las conclusiones, considerar la aplicación de la creatividad y el juego en el ambiente del aula, así como nuestro diseño creativo de cómo interpretar los diferentes aspectos que se presentan en el ambiente en el aula, y permiten afirmar que la experiencia y crear nuevas situaciones al aprender hace más propositivos a profesores en cualquier nivel académico y se genera una alternativa en la enseñanza-aprendizaje.

Nos permite señalar que el plus que estamos recomendando es el de considerar la aplicación de la creatividad y el juego en el ambiente del aula, así como nuestro diseño creativo de cómo interpretar los diferentes aspectos que se presentan en el ambiente en el aula, nos permiten afirmar que el rescatar nuestra experiencia y ser propositivos como profesores, permite compartir y poder darle una utilidad práctica y pertinencia a nuestra idea, recuperando referentes teóricos de formación, tales como considerar los aportes de dos psicólogos: Joseph Luft y Harry Ingham de los cuales se tomó como referente para la adecuación de la “ventana del ambiente en el aula”, el modelo denominado Ventana de Yohari (es una ventana de comunicación a través de la cual una persona da o recibe informaciones sobre sí misma o sobre otras personas, y sirve para ilustrar el proceso de dar y recibir “feedback”), y se adecuo dicha estructura de interpretación psicológica a los ambientes de aprendizaje, y con ello incrementar las posibilidades de desarrollo de competencias en los alumnos.

Notas

Diccionario de las ciencias de la educación. Aula Santillana . Madrid España. 2003. pag. 77-78.

²Diccionario de las ciencias de la educación. Aula Santillana . Madrid España. 2003. pag. 77-78.



³Diccionario de las ciencias de la educación. Aula Santillana. Madrid España. 2003. pag. 153.

⁴Diccionario de las ciencias de la educación. Aula Santillana. Madrid España. 2003. pag. 824

⁵Diccionario de Psicología. Josep Ma. Farré Martí, Ma. Gracia Lasheras Pérez. Oceano. España. 2005

⁶Diccionario de las ciencias de la educación. Aula Santillana. Madrid España. 2003. pag. 116.

Bibliografía

Diccionario de las Ciencias de la Educación. (2003). España: Aula Santillana.

Enciclopedia de la Psicoedagogía. (2008). España: Oceano Centrum.

F.rida Diaz -Barriga Arceo, G. H. (2002). *Estrategias Docentes, para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.* México.: Mc Graw Hill.

Fritzen, S. J. (1987). *La Ventana de Johari.* España: Sal Terrae.

J.I. Pozo. (2006). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje.* Madrid. España: Morata.

Josep Ma. Farré Martí, Ma. Gracia Lasheras Pérez. (2005). *Diccionario de Psicología.* España: Oceano.



O processo de ensino e aprendizagem de sociologia na educação básica e a perspectiva histórico-cultural

Maria Valéria Barbosa
Tiago Rodrigues Vieira Dumont

Resumo

Este texto tem o intuito de discutir alternativas metodológicas no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de Sociologia na Educação Básica. A experiência apresentada foi desenvolvida com turmas da 1º, 2º e 3º Séries do Ensino Médio, em escolas públicas no interior do Estado de São Paulo. Tendo como suporte teórico-metodológico a Teoria Histórico-Cultural (THC), buscou-se desenvolver em conjunto com os estudantes do Ensino Médio a elaboração de instrumentos que pudessem despertar neles a necessidade de um novo sentido para as relações pedagógicas, por meio de atividades que permitissem colocar os estudantes em debate e na apreensão do conteúdo curricular. Foram utilizadas como estratégias a elaboração de blogs, curtas metragens e podcasts como protagonistas nas diferentes etapas das atividades, o que tornou positivo o resultado do processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos e/ou conceitos da Sociologia. Ressalta-se que estas ferramentas vêm reconstruindo novo sentido para o ensino de Sociologia nas escolas públicas, compartilhando conhecimento científico, proporcionando uma melhor articulação entre o ouvir, ler e escrever, produzindo um processo dialético na formação humana. Nossa hipótese foi, portanto, a de que ainda podemos produzir, organizar e materializar ações, ou melhor, práticas pedagógicas que possam mais do que reproduzir, transformar a realidade escolar, o processo de ensino e aprendizagem e os sujeitos sociais que dela participam.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem. Sentido e significado. Teoria histórico-cultural. Sociologia. Metodologias Diversificadas

Introdução

O presente texto apresenta os resultados de projetos desenvolvidos em parceria com escolas públicas estaduais de Ensino Médio de São Paulo, em Marília, tendo como propósito contribuir para alterar a relação dos alunos com o processo de ensino e aprendizagem, por meio de estratégias e ferramentas que coloquem os alunos no papel de protagonistas, neste processo, e assim apontar para reverter a situação de não aprendizagem na escola pública. Foram desenvolvidos em diferentes escolas, em períodos diferentes, em algumas vezes privilegiando apenas uma das ferramentas¹.



Por meio destas ferramentas buscou-se proporcionar uma motivação ao processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para uma educação desenvolvente, onde se resgate nos alunos a vontade de aprender e ao, mesmo tempo, de compartilhar com os colegas novas descobertas.

A base teórica do desenvolvimento dos projetos é a teoria histórico- cultural, privilegiando os conceitos de zona de aprendizagem, construção de subjetividade e aprendizagem como alavanca do desenvolvimento.

As ferramentas se expressaram na elaboração dos blogs, curtas- metragens e podcasts que foram as bases para a construção de certa autonomia dos alunos da escola pública e, também, proporcionar a ampliação do diálogo no interior destes espaços, sendo momentos de socialização de conhecimento e de interlocução entre os próprios alunos e os professores.

Os alunos discutiram os temas que faziam parte de seu cotidiano, mas também, daqueles provenientes da Sociologia, com isso, eles prepararam os roteiros para os curtas e podcasts, elaboraram os textos para os blogs, fizeram as filmagens, editaram os pequenos filmes e os áudios, e por fim, apresentaram aos outros alunos o que tinham produzido seguidos de debates. A última etapa foi a socialização em diferentes plataformas do que se tinha elaborado.

Ainda, foram realizados eventos em que os curtas foram projetados como se fossem uma sessão de cinema, os podcasts em forma de programas de rádio e os conteúdos do blog apresentados para discussões e debates, além de ter diferentes formas de divulgação para atraírem as pessoas para acessarem as diferentes ferramentas. Estes momentos representaram uma dimensão importante da pesquisa e deram condições para atuar sobre as possibilidades de aprendizagem e dimensionar a Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP e ter uma participação intensa dos alunos.

As diferentes etapas da pesquisa proporcionaram ganhos significativos, que podemos assim destacar: melhor desempenho dos alunos na disciplina de Sociologia, mas também em outras disciplinas. Os alunos, os bolsistas e o professor construíram uma parceria para compartilharam conhecimento e aprendizados. Do desenvolvimento do trabalho depende-se que os alunos da escola pública tiveram a possibilidade de enriquecer o seu *entorno*, assim como, de almejar, por meio da educação escolar, o



sentido pleno de uma conquista, ou melhor, o sentido do processo de ensino e aprendizagem.

Escola e aprendizagem

Consideramos que a escola é o espaço, sobretudo, de ensino e aprendizagem e de um conteúdo historicamente acumulado e sistematizado. Mesmo diante desta prerrogativa, esta função social da escola tem sido questionada no tempo atual. Primeiro, pela falta de interesse dos alunos em querer apreender o conteúdo supostamente ensinado e o professor por não ter, muitas vezes, condições de ensinar.

Segundo, por existir entre os jovens, a ilusão de que todo o conhecimento está disponível no meio digital e para acessá-lo basta um click, confundindo informação com formação. Assim, cria-se no imaginário popular a concepção de que a escola está ultrapassada, talvez esteja nas formas de ensinar, mas não no conteúdo que ensina. Porém esta é uma discussão que ultrapassa as páginas deste texto.

Apesar das dificuldades, que o quadro atual se revela para a escola, é importante que possamos perceber que é neste local reside o novo, aquilo que pode proporcionar a transformação da instituição e da comunidade do seu interior. Apostamos, nesta pesquisa, na capacidade que as tecnologias têm de motivar os jovens e adolescentes, por isto as transformamos em ferramentas pedagógicas. Então, propomos estratégias para trazer o universo das novas tecnologias para dentro da escola, dialogando com o conteúdo de diferentes disciplinas e com a Sociologia, em especial.

O aluno e suas curiosidades foram os pontos iniciais do diálogo. Acreditamos que o desenvolvimento de atividades a partir da participação ativa dos alunos ajuda no resgate dos objetivos do processo de ensino e aprendizagem. Durante os últimos 5 anos foram articuladas diferentes dimensões desta pesquisa, com destaque para os curtas metragens, os blogs e os podcasts.

Como os curtas são filmes com uma duração em média de 10 minutos, organizados com finalidades artísticas, educativas, entretenimentos e até comerciais, etc., que aborda um tema, tem como propósito, criativamente debatê-lo a partir de um ponto de vista específico ou múltiplo. Os temas foram selecionados a partir do interesse e da realidade dos alunos, que foram apontados em respostas a um questionário aplicado em todas as turmas do Ensino Médio das escolas.



A criação de um *blog*, seguiu a mesma perspectiva, tendo como norte principal o incentivo e aperfeiçoamento da leitura e escrita, entendido como espaço de leitura e discussão de temas intrigantes e reveladores. Os textos, as imagens foram desenvolvidos e organizados a partir dos anseios e desejos dos adolescentes. Este espaço sempre expressou uma linguagem e uma identidade muito própria que se comunicou rapidamente com o mundo dos jovens.

Por fim, os podcasts, como uma mídia de transmissão de informações, por meio de áudio digital, tem como diferencial um conteúdo que dialoga com uma demanda social. Simples e baratos de serem produzidos são ferramentas que servem para beneficiar a educação e atuam como facilitadores, já que podem ser reproduzidos nos computadores, tablets ou celulares e ouvidos em qualquer lugar: na escola, em casa, a caminho da escola ou no transporte público. Neste aspecto, se os áudios dialogam com os conteúdos curriculares, podem resultar no resgate do sentido de ensinar e aprender.

Assim, desenvolveu-se, em conjunto com os estudantes do Ensino Médio, a elaboração de ferramentas que despertassem neles a necessidade de aprender e restabelecer como lugar central nas relações pedagógicas, a aprendizagem. Dentro da Teoria Histórico-cultural a aprendizagem promove o desenvolvimento dos seres humanos. Compreendemos, também, que se o conhecimento for mais elaborado, o processo tende a ser mais complexo e proporcionar o desencadeamento das funções cognitivas mais refinadas, por isto é importante definir o conteúdo a ser desenvolvido em cada uma das ferramentas e sua utilização.

[...] os processos psíquicos humanos (suas “funções psicológicas superiores”) assumem uma estrutura que tem como elos obrigatórios os meios e métodos sócio historicamente formados, transmitidos ao sujeito pelas pessoas à sua volta durante o processo de trabalho cooperativo comum entre eles. (Leontiev, 1983, p. 77-78, tradução nossa)².

Utilizamos a elaboração de cada ferramenta como elemento potencializador para a aprendizagem dos diferentes conteúdos escolares dos alunos por meio da motivação que as atividades desenvolvidas puderam proporcionar, e assim, contribuir para a uma educação desenvolvente. A elaboração dos curtas, blog e podcast possibilitou um melhor desempenho dos alunos, não apenas daqueles que participavam diretamente do projeto, mas de um grupo mais amplo, oportunizando um efeito multiplicador. Houve um crescimento intelectual visível nos alunos e um envolvimento significativo na atividade, proporcionando um bom ambiente de aprendizagem.



Esta pesquisa, também, se articulou ao conjunto de ações desenvolvidas nas escolas pelo curso de Ciências Sociais da Unesp de Marília e, também, pelos bolsistas do Pibic-Jr, Núcleo de Ensino e Pibid. Cabe destacar que vários professores e as equipes de gestão têm colaborado de forma intensa para que possamos vislumbrar uma nova perspectiva para a escola pública.

Todas estas etapas oportunizaram para aqueles que estavam envolvidos e para os pesquisadores que acompanhavam o desenvolvimento das atividades, reflexões importantes sobre o processo de ensino e aprendizagem tendo como suporte analítico a Teoria Histórico Cultural.

Uma teórica que fundamenta e orienta

Ressaltamos que o desenvolvimento de uma pesquisa desta natureza implica em procedimento teórico metodológico adequado. Primeiro, considerar o campo de pesquisa como uma realidade que precisa ser apreendida em movimento; segundo, ter a pesquisa-ação como esfera constante de interação, por fim, buscar na reflexão crítica a dimensão mais importante para o desenvolvimento das diferentes etapas do trabalho.

O nosso percurso teórico começa pela compreensão da função social da escola e do acesso ao conhecimento elaborado como elemento fundamental para o desenvolvimento humano. O envolvimento dos alunos e dos professores nas atividades pedagógicas é condição primordial e necessária para este processo. A educação, então, tem a função de reconstruir em cada ser humano a natureza humana, que se constrói nas relações sociais da qual ele faz parte. “Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens; e aí se incluem os próprios homens.” (Saviani, 1995, p. 21).

É neste processo que se dá a educação do homem, vista aqui como processo humanizador, ou seja, que permite o desenvolvimento daquelas qualidades que transformam o ser biológico em ser histórico-cultural. A escola, como instituição primordial na socialização dos conteúdos historicamente acumulados, deveria se estruturar, de modo a oferecer um processo de ensino que intencionalmente promovesse a aprendizagem do aluno e, com isso, objetivasse o seu desenvolvimento.

Porém, a realidade atual das escolas, tanto públicas como particulares de ensino médio estão voltadas para uma formação imediata para um mercado de trabalho cada vez mais precarizado ou mesmo para um vestibular de conteúdo memorizado e pouco



reflexivo. Quando não são apenas espaços de não socialização de conteúdo científico e sistematizado, deixando inclusive de cumprir a sua função social, mesmo dentro dos marcos da sociedade capitalista. Tudo isso se transformam em obstáculos para o desenvolvimento da motivação (sentido) do aluno e do professor para a ação pedagógica de ensino e aprendizagem.

Em contrapartida se faz necessário o resgate do papel interativo entre professor e alunos, onde a aprendizagem é o fator crucial para o processo de desenvolvimento das atividades, e conseqüentemente, do processo de ensino e aprendizagem, aspectos fundamentais para a humanização dos sujeitos envolvidos neste processo.

Para Vygotsky (1995) não se pode separar o processo de aprendizagem do desenvolvimento das capacidades humanas, estando intrínseca e dialeticamente vinculados, assim, só existe desenvolvimento a partir da aprendizagem. O ponto de partida para a compreensão desta relação é o que ele chama de *lei geral do desenvolvimento*.

[...] toda função do desenvolvimento cultural da criança [ser humano] aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiramente no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica (externa) e logo depois no interior da criança como categoria intrapsíquica (interna). [...] Temos pleno direito de considerar a tese exposta como uma lei, mas o passo, natural, do externo ao interno, modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e funções. (Vygotsky, 1995, p. 150, tradução e grifo nosso)³

Considerando os princípios contidos na *lei do desenvolvimento das funções psíquicas superiores*, fica evidente que os seres humanos não nascem humanos, mas se transformam em humanos nas relações sociais e, portanto, tornam-se seres históricos e sociais, na medida em que se tornam humanos. Compreendida para além do caráter social que a formação dos humanos contém, percebe-se que o conhecimento, inicialmente, externo ao indivíduo vai sendo apropriado, internalizado, quando ele se relaciona com o outro, portanto nas relações sociais. Ao internalizar este conhecimento, o indivíduo pode ou não recontextualizar, mas é neste processo que se desenvolve o ser social, ou seja, se estabelece a humanização, dentro de uma dinâmica ativa e participante na realidade social que o cerca.

Neste sentido, o processo de desenvolvimento ocorre por etapas não rígidas, onde os aspectos biológicos não são os mais importantes, mas sim, os sociais. Decorre disto a



importância que o papel do *entorno* assume. Por isto, quanto mais rico o ambiente de convivência e de experiências, maior a possibilidade de apropriação da cultura elaborada, e conseqüentemente, melhor será o processo de humanização do indivíduo.

A partir destes aspectos, depreende-se que os adolescentes que têm um *entorno* empobrecido terão outra condição de desenvolvimento humano. Neste sentido, o ambiente escolar para esta parcela da população, pode se tornar um ambiente em que se garanta, mesmo de forma limitada, um enriquecimento do *entorno*, para que seja possível almejar um desenvolvimento mais pleno e significativo para os alunos. Isto esteve sempre presente no desenvolvimento das etapas de cada atividade.

Outro aspecto que se articula às questões apresentadas acima é o caráter dinâmico do processo de aprendizagem e desenvolvimento. Para Vigotsky (1995) as etapas de desenvolvimento se determinam dialeticamente em um movimento contínuo. “A etapa velha não desaparece quando nasce a nova; mas assim que é superada pela nova, é dialeticamente negada por ela, se transfere a ela e existe nela.” (Vygotsky, 1995, p. 145, tradução nossa.)⁴

Para se aprofundar na compreensão desse processo de aprendizagem e desenvolvimento, cabe ressaltar dois aspectos fundamentais: Nível de Desenvolvimento Real (NDR) e Zona de desenvolvimento Proximal (ZDP). O nível de desenvolvimento real corresponde ao nível de desenvolvimento da criança [ser humano] como resultado de um processo já realizado, ou seja, compreende tudo aquilo que ela é capaz de fazer sozinha, sem a ajuda de outras pessoas. (Meira, 2007). E o segundo: “A zona de desenvolvimento próximo abarca tudo aquilo que a criança não faz sozinha, mas é capaz de realizar com a ajuda de adultos ou companheiros mais experientes.” (Meira, 2007, p. 157).

Considerar a zona de desenvolvimento nos propicia discutir a atuação do educador, pois, ao mediar o conhecimento que deve ser socializado, ele necessita atingir a ZDP para que a aprendizagem se efetive e o desenvolvimento humano, também. Neste sentido, o professor precisa se apropriar das informações sobre em qual estágio de aprendizagem se encontra cada aluno, para propor as melhores atividades pedagógicas com os conteúdos mais adequados.

A pesquisa apropriou-se deste referencial teórico para nortear as mediações pedagógicas na sala de aula, que é o espaço de atuação do professor de Sociologia, mas,



também, orientou a relação existente entre os bolsistas da graduação, Pibic-Jr e os alunos do ensino médio.

Acreditamos que se o conhecimento ocorrer somente no NDR, o indivíduo pode não aprender, uma vez que se atinge apenas o nível de desenvolvimento já adquirido pelos próprios alunos, pois ensina-se o que eles já sabem; no máximo há um acréscimo de informações, ou seja, existe uma mudança quantitativa, mas não qualitativa, de novas capacidades nos alunos.

Porém, ao atingir a ZDP, atua-se em um grau de desenvolvimento que o indivíduo ainda não internalizou (um nível ainda desconhecido, novo para os alunos), possibilitando o aprendizado e desenvolvimento de capacidades que ainda não possui. Porém, este conhecimento precisa ser muito bem equacionado, pois não pode ser nem aquém, nem além, daquilo que o aluno é capaz de fazer com o auxílio do outro. Esse processo necessita da ajuda de alguém que saiba mais, uma pessoa mais experiente; no caso da escola, o professor, os bolsistas do Núcleo e Pibid ou um colega de sala que já domina aquele determinado conteúdo. E se o conteúdo estiver além da ZDP dos alunos, estes não conseguirão realizar as atividades nem mesmo com a ajuda do mediador.

O entendimento da complexidade desse processo é que nos permite caracterizar o educador como mediador indispensável no processo de ensino e aprendizagem e, assim, do desenvolvimento das capacidades psicológicas superiores. Portanto, o educador, como mais experiente – que já possui um determinado conjunto de conhecimento internalizado – é o responsável pela mediação adequada entre o conteúdo e a forma pela qual o saber é socializado. Torna-se o orientador desse processo, possibilitando que o aluno, portador de síncrese, ou de uma compreensão caótica do todo (Saviani, 1982), aproprie-se de maneira ativa e participativa da produção histórico-cultural – nesse caso, referente aos conteúdos da Sociologia e que serão transpostos na elaboração dos curtas metragem, dos textos para o blog e para os podcasts.

O conjunto das discussões teóricas possibilitou pela mediação e análise das *atividades*, situações-problema, ações etc., assegurar a descoberta de *novos* conhecimentos pelos alunos, propiciando-lhes a aprendizagem e o desenvolvimento. Isto contribuiu para que não houvesse desvios dos objetivos inicialmente determinados e que serviram de norte para articular o conteúdo curricular com as atividades e ferramentas que motivaram o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, em outro patamar. (Serrão, 2006).



Conclusões

A pesquisa teve como preocupação central o desinteresse dos alunos, de escolas públicas da cidade de Marília, pelo processo de ensino e aprendizagem, por isto propõe-se a utilização dos curtas-metragens, blog e podcasts como elementos potencializadores no resgate do sentido da aprendizagem.

Tendo como suporte teórico-metodológico a Teoria Histórico-Cultural (THC), buscou-se desenvolver em conjunto com os alunos do Ensino Médio a elaboração de ferramentas que pudessem despertar neles a necessidade de um novo sentido para as relações pedagógicas na escola, por meio de atividades de cunho científico, que permitiriam colocar os alunos em novos espaços de debates que os aproximaram do conteúdo curricular. Tal processo possibilitou construir uma participação efetiva de cada aluno como protagonista das diferentes etapas das atividades, o que tornou positivo o resultado do processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos sociológicos que foram abordados nos diferentes momentos e nas várias turmas.

Aconteceu um movimento em duas direções. Primeiro, uma motivação dos alunos do Ensino Médio na elaboração dos curtas, blog e podcasts, como ferramentas potencializadoras da aprendizagem. Sendo que estas atividades provocaram neles o interesse por aprender sobre diferentes assuntos, levando-os a ler e escrever sobre uma gama de temas para a construção de argumentos. Ainda, foram capazes de desencadear a busca por aprender o conteúdo curricular das disciplinas, sobretudo de Sociologia.

Segundo, foi disponibilizar conhecimentos (e até certa capacitação) em tecnologias de informação e comunicação, para além de um mero lazer para acessar as redes sociais. Aos poucos, se apontou para o domínio da roteirização, produção e linguagem audiovisual para plataformas digitais.

Os textos produzidos pelos alunos do ensino médio para o *blog* e os roteiros para os curtas e podcasts, trouxeram particularidades interessantes em seu conteúdo, pois carregavam as experiências próprias, pessoais e cotidianas de cada um, o que os aproxima do público alvo leitor – outros jovens alunos e comunidade escolar em geral – o que, mesclado ao caráter científico da produção, aproxima o aluno leitor de um conhecimento científico estruturado, dando um caráter mais geral às suas produções textuais e de áudio e vídeo.



Essa aproximação ao saber e fazer científico é outro objetivo geral do projeto, uma vez que o conhecimento que os alunos recebem na escola dá a impressão de que é um saber fechado, construído há séculos atrás, por cientistas, quase como se o conhecimento acumulado estivesse pronto “desde sempre”. Neste sentido, para os alunos do ensino médio ao ter sua produção considerada como saber científico, os aproximava da construção da ciência.

Eles escreveram sobre: violência, gravidez na adolescência, drogas lícitas e ilícitas, lazer na juventude, a escola e seus espaços de sociabilidade, explorando o bairro, identidade, homossexualidade, encarceramento, sexo, sexualidade, dentre outros. Todo este percurso incentivou os alunos a buscarem outras formas de linguagem para desenvolver uma determinada ideia ou um conceito.

Na outra ponta do processo houve a qualificação dos bolsistas da graduação no conhecimento sobre a escola e seu cotidiano; capacitando-os para aprender a dialogar com os sujeitos do espaço escolar; se apropriar das TICs e valorizar o processo de ensino e aprendizagem. Por fim, se formar como um futuro pesquisador-professor de Sociologia. Eles puderam, também, elaborar reflexões sobre o desenvolvimento das atividades na articulação e compreensão da teoria e da prática a partir de uma análise crítica.

No conjunto, perceberam-se, também momentos prazerosos dentro das escolas, que foram motivadores para que os alunos ficassem na escola e se envolvem com as atividades de aprendizagem. Foram realizados momentos de socialização do que foi produzido, seguido de ricos debates.

Os curtas e os podcasts ganharam uma linguagem juvenil, com abordagem de temas polêmicos, que expressavam exatamente as suas vivências, mas não deixaram de recorrer ao conteúdo da Sociologia. Eles também perceberam que suas questões particulares poderiam ser explicadas por uma perspectiva mais geral, pois eram vivenciadas, também, por outros jovens.

Dentro dos objetivos propostos, ainda, caberá ao grupo selecionar curtas- metragens e podcasts que possam ser utilizados como instrumento de ensino e aprendizagem pelos professores e ao público em geral para discutir diferentes temáticas que se articula ao conteúdo curricular de Sociologia do Estado de São Paulo. Almeja-se, ao final ter um



banco de linguagens virtuais, para que possam ser utilizados por professores na inovação e potencialização do processo de ensino e aprendizagem.

Os bolsistas do ensino médio (Pibic-Jr.) apresentaram o resultado desta pesquisa nos Congressos de Iniciação Científica da Unesp, com uma boa discussão sobre aquilo que aprenderam. Os bolsistas da graduação além de apresentarem no mesmo congresso, também o fizeram em diferentes espaços acadêmicos, inclusive em eventos de âmbito nacional.

Concluimos que, construir uma proposta que objetiva a melhoria da relação dos estudantes com o conhecimento sistematizado, proporciona muitos avanços, dentre eles, a apropriação de conceitos, leituras críticas, elaboração de bons textos, bons curtas, bons podcasts. Enfim, o amadurecimento intelectual, a aprendizagem significativa e o desenvolvimento de atividades que permitiram a construção de mediações e sentidos para o fazer escolar e à formação de professores na instituição de ensino superior.

Referências

- Leontiev, A. N. El desarrollo del psiquismo. Madri: Akal, 1983.
- Meira, Marisa Eugênio Melillo; Facci, Marilda Gonçalves Dias. (Orgs.). (2007). Psicologia histórico-cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Saviani, Dermeval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 38. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 1982.
- Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1995.
- Serrão, Maria Isabel B. Aprender a Ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Cortez, 2006.
- Vygotski, L. S. Obras Escogidas III. Madrid: Visor, 1995.

Notas

¹Participaram desta pesquisa, professoras da Universidade Estadual Paulista – Unesp, Campus de Marília e da Universidade de Marília – Unimar, professor da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo; bolsistas do CNPq do Ensino Médio – Pibic-Jr, do Núcleo de Ensino da Unesp – Prograd (Pró-reitoria de graduação) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, vinculado à Capes.



²No original lê-se: [...] Los procesos psíquicos humanos (sus "funciones psicológicas superiores") asumen una estructura que tiene como obligatorio enlaces los medios y métodos formados sociohistóricamente, transmitidos al sujeto por las personas que los rodean durante el proceso de trabajo Cooperativa común entre ellos. (Leontiev, 1983, p. 77-78).

³No original lê-se: [...] toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría interpsíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. [...] Tenemos pleno derecho a considerar la tesis expuesta como una ley, pero el paso, naturalmente, de lo externo a lo interno, modifica el propio proceso, transforma su estructura y funciones. (Vygotsky, 1995, p. 150).

⁴No original lê-se: "La etapa vieja no desaparece cuando nace la nueva, sino que es superada por la nueva, es dialécticamente negada por ella, se traslada a ella y existe en ella." (Vygotsky, 1995, p.145)



A sociologia e sua contribuição para o reconhecimento de direitos do alunado no ensino médio.

Mizânia Mizilílian Pessoa Barradas de Brito

Introdução

Este trabalho busca uma melhor compreensão a respeito da contribuição prática do ensino de sociologia no ensino médio, como uma tentativa de amenizar o abismo entre o teórico e o prático. Dessa forma, colaborando na construção de mentes que exerçam sua cidadania para além do âmbito escolar, frente à lacuna entre teoria e prática do ensino de Sociologia ao alunado nesta etapa da educação básica, havendo uma real necessidade de que se tenha a aplicação das teorias sociológicas no cotidiano das escolas.

Pensar em uma educação para todos de forma igualitária e democrática apresenta-se como algo complexo a ser construído, levando em consideração as desigualdades de acesso ao conhecimento existentes na sociedade brasileira.

Com base em uma reflexão consolidada teoricamente em vertentes que comungam com as ideias de Bourdieu e de Freitas podemos entender que o sucesso escolar, nesta perspectiva, está intrinsecamente relacionado a origem social dos indivíduos e o capital cultural oferecido pela família. Cabendo notar a necessidade de uma sublimação do determinismo proposto por Bourdieu e Freitas em relação ao fracasso escolar da ralé brasileira através da teoria do reconhecimento de Axel Honneth.

A relevância deste estudo surgiu frente à necessidade de uma melhor compreensão a respeito da contribuição prática do ensino de Sociologia no ensino médio, tendo em vista que na área de concentração referida ao ensino de sociologia há uma real necessidade de uma prática sociológica de ensino que se volte a uma efetiva relação mais conjunta entre teoria e prática, uma vez que ainda é perceptível nas escolas de ensino médio uma grande lacuna entre o que é teorizado em sala de aula e sua vivência prática de compreensão pelo alunado fora de sala de aula. Neste sentido se tem como objetivo geral compreender a concepção de direitos relacionados à cidadania por parte do alunado das Unidades Escolares O Estado de São Paulo CEJA Professora Shirley Costa e Silva, e de que forma o ensino de sociologia contribui para a problematização desses direitos para uma busca por reconhecimento.



Objetivos

General:

Compreender a concepção de direitos relacionados à cidadania por parte do alunado das Unidades Escolares O Estado de São Paulo CEJA Professora Shirley Costa e Silva e de que forma o ensino de sociologia contribui para a problematização desses direitos para uma busca por reconhecimento.

Específicos

Verificar como o alunado dos Centros de Ensinos Estaduais compreendem os direitos relacionados à cidadania.

Analisar a percepção do alunado quanto ao reconhecimento de direitos relacionados à cidadania.

Identificar a contribuição do ensino de sociologia para uma compreensão e problematização dos direitos relacionados à cidadania por parte do alunado.

Metodologia

A metodologia desta pesquisa é de cunho bibliográfico e de campo, tendo como recursos técnicos para a pesquisa de campo, com entrevistas, observação das aulas de sociologia e histórias de vida coletadas junto a alunos de ensino médio noturno das Unidades Escolares O Estado de São Paulo CEJA Professora Shirley Costa e Silva, ambas localizadas na cidade de Teresina no Estado do Piauí.

Resultados e discussão

Acreditou-se que instituindo uma escola pública e gratuita os problemas quanto ao ingresso à educação estariam sanados. Bourdieu em seus estudos apresenta uma nova perspectiva de análise da instituição escolar apontando uma forte relação entre desempenho escolar e origem social.

Isso nos conduz a um questionamento como o feito por Adorno em seu livro *Educação e Emancipação*, quando lança a dúvida “é de se perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da educação dos outros” (Adorno, 1995, pág. 141). Os indivíduos e as instituições que reproduzem os valores culturalmente dominantes buscam manter a sua hegemonia.

Já Honneth destaca que é de elevada importância a família na geração de autoconfiança da criança que se pauta na possibilidade de ser criada na criança uma consistência de



autorrelação afetiva, ponto inicial para as demais etapas de desenvolvimento do indivíduo na educação.

Para Honneth, enquanto um teórico crítico da esfera pública que aponta modos de contribuir para uma formulação de teoria da justiça pautada na luta por reconhecimento, “a experiência dos deveres e, sobretudo, dos direitos de cidadania face à realização da vida permanecem muito abstrata para fornecer suficiente autorespeito” (Honneth, 2013, p. 66). Daí a necessidade de que esta pesquisa tenha como norte central a proposta de uma análise sociológica para além da etapa do amor, utilizando a segunda etapa da teoria do reconhecimento de Axel Honneth como fundamento teórico, a saber, a esfera do direito. Neste o indivíduo se percebe cidadão portador de direitos quando observa o outro como também detentor de direitos. Entendendo o outro como o grupo social, entendendo os demais indivíduos da coletividade como possuidores de direitos.

Desta relação, o não reconhecimento desses direitos como também seus, caso não se sinta beneficiado, desperta nesse indivíduo o conflito que lhe aponta o desrespeito, tendo como alternativa positiva a luta por reconhecimento desses direitos que lhe tenham sido negados frente ao outro.

Considerações finais

A partir dos pressupostos levantados no decorrer deste estudo se pode notar que a ‘tomada de consciência’ dos indivíduos como possuidores de direitos apresentada na teoria de Honneth contraria o caráter determinista da raça, que está condicionada a sua condição de classe marginalizada e sem nenhuma perspectiva de ascensão social em decorrência da socialização familiar e da má-fé institucional. O indivíduo ao perceber que o outro detém direitos e privilégios, que a ele também deveriam ser proporcionados, desenvolve um sentimento de desrespeito, implicando, então, numa luta pela aquisição dos mesmos direitos.

Neste sentido, a instituição escolar munida de suas técnicas pedagógicas pode estimular no alunado esta tomada de consciência de seus direitos enquanto cidadãos pertencentes a uma determinada sociedade. Dessa forma, a disciplina de Sociologia muito tem a contribuir com este processo, notando que frente a tais situações conclui-se que “fere interesses sociais: os interesses dos dominantes que compactuam com o silêncio e com o ‘bom senso’ (que diz o que é que deve ser ou não pode ser de outra maneira)” (Bourdieu, 1983, p. 20), considerando que se possa colaborar para na educação escolar de cada um de nossos adolescentes de modo a propiciar uma nova



perspectiva de vida prática de cidadãos que tenham seus direitos realmente respeitados e de modo consciente na luta pelos mesmos, tendo em vista que seja fixado em cada estudante “este tipo de sentimento de autorespeito, a ponto de, no futuro, ele se tornar independente de apoio e reafirmação direta” (Honneth, 2013, p. 66).

A ‘tomada de consciência’ dos indivíduos apresentada na teoria de Honneth contraria o caráter determinista da *ralé*, que está condicionada a sua condição de classe marginalizada e sem nenhuma perspectiva de ascensão social.

Agradecimentos

Agradeço especialmente ao meu orientador Prof. Dr. Rodrigo Chaves de Mello Rodrigues de Carvalho, pelas suas ricas e significativas contribuições ao longo desta pesquisa mostrando os melhores caminhos à excelência deste estudo; à CAPES, por proporcionar a mim a oportunidade de ser bolsista e assim poder me dedicar com mais afinco a esta produtividade de conhecimento na área do ensino de Sociologia.

Referências

- Adorno, Theodor W. Educação e emancipação. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- Bourdieu, Pierre. Las estrategias de la reproducción social. Trad. Alicia Beatriz Gutiérrez. 1ª ed. – Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011.
- La eficacia simbólica: religión y política. Trad. Alicia B. Gutiérrez y Ana Teresa Martínez. 1ª ed. – Buenos Aires: Biblos, 2009.
- Uma ciência que perturba*. In: Bourdieu, P. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero; 1983.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. 2ª ed. México: Distribuciones Fontamara, 1996.
- Dimenstein, Gilberto. Democracia em pedaços: direitos humanos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- Freitas, L. *A instituição do fracasso: a educação da ralé*. In: Souza, Jessé. A ralé brasileira: quem é e como vive. 3ª ed. – São Paulo: Editora Contracorrente, 2018.
- Honneth, A. Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. Trad. Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2009.
- O eu no nós: reconhecimento como força motriz de grupos*. Sociologias, Porto Alegre, ano 15, nº 13, pp. 56-80, mai./ago. 2013.



Maciel, F. & Grillo, A. *O trabalho que (in)dignifica o homem*. In: Souza, Jessé. *A ralé brasileira: quem é e como vive*. 3ª ed. – São Paulo: Editora Contracorrente, 2018.

Nogueira, M. A. & Martins Nogueira, C. M. *Bourdieu & a Educação*. 4ª Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

Souza, Jessé. *A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2003.



Desarrollo y reflexiones curriculares a partir del Módulo de Organización Cooperativa del Trabajo en la Escuela Pública Comunitaria

Sebastián Guerrero Lacoste
Tomás Loiza Bustos
Pablo Castro

Resumen

En el marco del sistema neoliberal maduro en Chile, la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin, desarrolla su trabajo pedagógico en Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) desde las Pedagogías Críticas y la Educación Popular. En esta ponencia, se buscará contextualizar y fundamentar acerca de la importancia de desarrollar prácticas pedagógicas relacionadas al cooperativismo y la autogestión para el fortalecimiento de experiencias de educación popular y para la construcción de un proyecto de educación pública comunitaria y popular, a través de la presentación del módulo teórico-práctico de “Organización Cooperativa del Trabajo” desarrollado en el año 2018, que articulado a la asamblea comunitaria, involucró la participación de estudiantes y educadores en la organización de dos eventos importantes para la escuela, incluyendo la organización de la ceremonia de egreso.

Palabras clave: escuela pública comunitaria, reflexiones curriculares, Chile.

La Escuela Pública Comunitaria

Al calor de las movilizaciones estudiantiles del año 2011, nace el Colectivo Diatriba, que al cabo de dos años daría forma al proyecto de la Escuela Pública Comunitaria (EPC) ubicada en el barrio Yungay primero, para luego trasladarse al Barrio Franklin de Santiago Centro. Desde entonces, la escuela se ha desarrollado como una organización que ha venido desarrollando un trabajo político-pedagógico desde las Pedagogías Críticas y la Educación Popular, cuya labor principal es en el ámbito de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) mediante la cual, las y los estudiantes obtienen la certificación de enseñanza básica y media exigida por el ministerio de educación y el Estado de Chile.

Si bien la propuesta curricular de la EPC se ha ido construyendo desde sus inicios, es recién a partir del año 2018 en que la escuela tiene la posibilidad de desarrollar con mayor libertad su proyecto educativo, cuyo fundamento se encuentra en la propuesta del currículum emergente, que en palabras del profesor Rolando Pinto (2013) buscaría



“elaborar un currículo nuevo que tuviese como legitimidad y validez formativa, los saberes y el hacer ancestrales comunitarios o poblacionales específicos.” (Pinto, 2013, p.16).

Basados en los planteamientos expuestos en “La pedagogía del Oprimido” por Paulo Freire (1970) en la que expone que una educación liberadora no será facilitada por los grupos opresores sino que debe emerger de los y las mismas oprimidas, nuestra propuesta curricular se ha construido a través de una “Investigación de la temática significativa” (p.127) intermitente y continuada, la que nos ha permitido construir los “temas generadores” que organizan nuestro currículum.

En estos dos años, hemos construido nuestro currículum en base a una serie de “temas generadores” emergidos de la comunidad educativa, los que son trabajados en “Módulos de Aprendizaje” que apuntan a la transformación real de las problemáticas de la comunidad y el territorio.

El presente documento relata, analiza críticamente y proyecta el trabajo desarrollado en el módulo de aprendizaje llamado “Organización Cooperativa del Trabajo” a través del cual se buscó desarrollar las capacidades de organización cooperativa del trabajo de la comunidad educativa de la EPC desde un enfoque teórico-práctico, que involucró a las y los estudiantes en la organización de dos actividades comunitarias organizadas desde el módulo y articulado a la asamblea comunitaria a través de la conformación de comisiones de trabajo integrados por estudiantes, educadoras y educadores de la escuela.

El proyecto Político Pedagógico de la EPC

A pesar de que en la EPC se ha venido desarrollando un arduo trabajo durante estos siete años de desarrollo del proyecto pedagógico en el ámbito del cooperativismo, aún queda bastante por hacer, y la realidad social, territorial y propia de la organización de la escuela y la comunidad son prueba de ello.

Si bien, a partir del ciclo de movilizaciones estudiantiles comenzado el 2001 con el “mochilazo”, y con sus puntos álgidos durante la “revolución pingüina” del 2006 y las movilizaciones del 2011, se motorizaron y fortalecieron una serie de reivindicaciones y luchas sociales por los derechos sociales negados relacionados a la vivienda, el medio ambiente, a la educación y a la seguridad social, hasta el momento estas se encuentran en procesos de enfrentamiento, visibilización y contención de las políticas estatales de



corte neoliberal, no por falta de propuestas, sino porque aún no se han consolidado las fuerzas para poder instalarlas en la disputa por la construcción y la transformación de las estructuras de dominación de la sociedad.

Esto ha significado un sostenido avance de políticas privatizadoras, de precarización y flexibilización laboral, de apertura al mercado y al extractivismo de las materias primas, en fin, de la mantención y la profundización de las estructuras de dominación capitalista.

El sujeto estudiante de la EPC, suele ser parte de aquella población expulsada del sistema educacional, cuyos trabajos se encuentran altamente precarizados por las condiciones indignas que el mercado del trabajo asalariado capitalista le asigna a quienes no han finalizado sus estudios de enseñanza media. Esto sumado al individualismo instalado por el modelo neoliberal y a la fractura de los tejidos sociales que nos legó la dictadura cívico-militar plantea un escenario donde las comunidades cuentan con débiles o nulas redes de apoyo y de construcción comunitaria, lo que implica una desprotección de las personas ante el mercado y de la comunidad ante el negocio de las inmobiliarias.

Por último, y como consecuencia de la confluencia de todas las problemáticas planteadas, como escuela recorreremos el arduo camino de superar las relaciones capitalistas y clientelares naturalizadas en nuestra sociedad. En este sentido, la escuela al ser autogestionada, a veces se entiende como una escuela que presta servicios gratuitos, lo que traduce el trabajo pedagógico realizado en una especie de voluntariado, en vez de un compromiso militante por la transformación real (objetiva y subjetiva) de nuestras condiciones de vida.

En términos concretos, a pesar de que se han logrado instalar algunas prácticas e instancias, aún no se logra asentar de forma plena una cultura de organización del trabajo de tipo cooperativista dentro de la escuela, en la que los diferentes actores de la comunidad educativa veamos por el adecuado funcionamiento, financiamiento, gestión y organización del trabajo y del espacio.

En este sentido, una de las principales problemáticas que conforma nuestra realidad comunitaria, y por lo tanto la propuesta curricular epeciana, son las consecuencias de la devastación social, comunitaria y ambiental producida por el capitalismo en su fase neoliberal que nos condiciona desde su imposición durante la dictadura cívico-militar. Al respecto, “nuestra propuesta se posiciona abiertamente en contra del neoliberalismo (mercantilización, privatización, estandarización, segregación, exclusión, etc.), de las



diferentes condiciones de opresión, dominación, exclusión y explotación”(Grob, Guerrero, Cabezas y Olivares, 2019, p.5), una de las cuales serían las relaciones estructurales de dominación del sistema capitalista..

En tanto propuesta transformadora anticapitalista y hacia la búsqueda de la construcción de un proyecto de Educación Pública Comunitaria y Popular, uno de los fundamentos y horizontes del proyecto político de la EPC tiene relación con la puesta en práctica del Control Comunitario entendido como una “perspectiva que apunta a comunitarizar y hacer popular lo público y viceversa, además de radicalizar la democracia desde el ejercicio colectivo de la soberanía y el poder popular.” (Grob et al., 2019, p.6).

En el trabajo de la escuela, el Control Comunitario se proyecta a través de la Autogestión del Currículum y del Autofinanciamiento, ambos entendidos como elementos estratégicos imprescindibles para avanzar hacia el empoderamiento y la autonomía de nuestraslas comunidades.

En el caso del Autofinanciamiento, la propuesta contempla dos vías: por un lado, la imprescindible disputa de una educación pública sostenida con recursos estatales mediante el financiamiento basal directo, pero con control comunitario; y por el otro, en la generación de cooperativas para la organización del trabajo, la producción y el consumo que permitan y prefiguren la autonomía y el empoderamiento de las comunidades educativas por medio de la organización cooperativa.(Grob et al, 2019, p.9).

La Autogestión del Currículum, como se planteara anteriormente, vendría a ser la forma en la que la comunidad selecciona, decide y evalúa los aprendizajes que se debieran trabajar en la escuela para transformar aquellos elementos problemáticos o potenciar sus propias capacidades. En este sentido los Temas Generadores vendrían a ser la expresión de aquellas problemáticas e intereses de la comunidad que dan forma y organizan los procesos pedagógicos desplegados en la escuela, que actualmente llamamos “Módulos de Aprendizaje”, estos tienen una duración aproximada de dos meses, entre siete y ocho sesiones, los que se avocan al trabajo y la transformación de la problemática de un tema generador.

El desarrollo de prácticas, relaciones y valores del Cooperativismo se perfilan entonces como un elemento estratégico de los movimientos populares y sociales para la transformación de las estructuras de dominación del sistema capitalista. Esto se hace particularmente relevante en la proyección de la relación entre educación y trabajo de



un proyecto educativo transformador que busque tensionar, buscar las grietas y transformar las bases que sostienen el modelo económico e ideológico capitalista y neoliberal.

La EPC, se entiende como una experiencia más dentro del legado histórico de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas y la Educación Popular construido en diversos rincones de Nuestramérica que han ido conformando un sinnúmero de experiencias y corrientes de pensamiento político-pedagógicas contrahegemónicas, entre cuyos referentes podemos encontrar a Simón Rodríguez, José Martí, José Carlos Mariátegui, Paulo Freire, Moacir Gadotti y Marco Raúl Mejía, por nombrar a algunos de tantos.

En este sentido, como escuela reconocemos en el actuar pedagógico y en los proyectos educativos un carácter profundamente político, por lo que el currículum de la escuela se organiza y orienta desde esta perspectiva para la transformación de las estructuras y las relaciones de dominación social.

En confluencia con los planteamientos del profesor Rolando Pinto (2013), buscamos superar la concepción del currículum según el “(...)paradigma de elaboración de planes y programas de estudio centralizados y homogéneos, orientados y organizados por los “curriculistas” situados como especialistas eruditos de una disciplina (...)”(Pinto, 2013,p.1), por el contrario, lo entendemos como un “espacio de construcción socio-cultural relevante, puesto que nos permite definir –de manera colectiva y comunitaria- los saberes, conocimientos y experiencias, que queremos promover, potenciar y recrear en la multiplicidad de espacios educativos levantados por nuestra comunidad y territorio.” (EPC,2015, p.1).

A partir de esta comprensión y de los planteamientos pedagógicos de Paulo Freire, nuestro currículum se organiza a partir de la investigación de las necesidades y problemáticas identificadas por la comunidad y el territorio, según los cuales se construyen Temas Generadores, los cuales son trabajados y complementados en los Módulos de Aprendizaje, a través de distintos “Campos de Saberes” (inter-disciplinares), para la transformación, subjetiva y objetiva, de una problemática real de la comunidad y el territorio.

En la actualidad, los temas generadores que orientan el trabajo desarrollado en los módulos de aprendizaje son: condiciones de trabajo, vivienda, auto-cuidado, educación neoliberal y Educación Popular, Identidades negadas y Cultura Popular, Transporte en la ciudad y Conflictos Socio-ambientales. Es importante tener en consideración que



estos temas generadores emergidos de las problemáticas de la comunidad educativa, responden a su vez a las consecuencias de los derechos sociales negados en el contexto neoliberal chileno actual, por lo que el trabajo de la escuela busca generar y construir herramientas para la resistencia y la superación de estas condiciones.

El desarrollo de esta propuesta curricular, se encuentra a su vez enmarcada en la metodología dialéctica de la Educación Popular (Cabaluz, Ojeda y Olivares, 2014, p.10) según la cual, el proceso educativo se organizaría desde la realidad concreta, pasando por un proceso de problematización y teorización, para culminar con la transformación de esa problemática.

En nuestro caso, el proceso pedagógico comienza con reconocernos como comunidad que es portadora y productora de saberes, y que en la realidad vivimos problemáticas comunes. Desde esa base buscamos tensionar y desnaturalizar una problemática, a través de la problematización y la teorización de esta, buscando una comprensión ampliada y compleja. Para terminar volviendo a la realidad de la problemática para generar transformaciones que nos permitan desarrollarnos de forma plena para una vida digna. (Cabaluz et al, 2014, p.10).

Llevado al ámbito curricular, a partir de las Pedagogías Críticas, específicamente de aquellas que develaron el carácter reproductor de las relaciones de dominación de la escuela y el sistema escolar, la escuela “se encuentra orientado a la crítica radical de la sociedad capitalista y de sus formas de entender la organización del trabajo, la producción y el consumo” (EPC, 2015, p.2). En el módulo de “Organización Cooperativa del Trabajo” consistió en reconocer y problematizarnos para la desnaturalización las relaciones jerárquicas, las prácticas autoritarias (y clientelares), y los valores propios de las relaciones de trabajo y de explotación capitalistas que vivimos a diario, ya sea en el lugar de trabajo, en la calle, la escuela o la casa.

A partir de este reconocimiento y problematización, en la escuela se busca desarrollar una multiplicidad de prácticas de carácter cooperativo como la toma de decisiones en asamblea, en la organización de actividades, en la distribución del trabajo de educadores y educadoras, y en los trabajos grupales, entre otros, en la búsqueda de ir prefigurando en el ahora, la educación y la sociedad en la que queremos vivir en el mañana.

Cabe recalcar la importancia pedagógica del módulo asociado al Cooperativismo y de las prácticas cooperativas de la escuela en general para el proyecto educativo. Si se



busca la Autogestión Comunitaria de la escuela, es imprescindible que sepamos como organizar, gestionar y tomar decisiones al respecto sin caer en las lógicas verticales e individualistas del trabajo capitalista instalado en nuestra sociedad. En este punto, se hace imprescindible que, en tanto comunidad educativa, generemos estos aprendizajes si buscamos la transformación de nuestras realidades a través el control comunitario de la escuela.

La Asamblea Comunitaria, máxima instancia de toma de decisiones y organización en el ideal del proyecto de la EPC, es entonces un espacio eminentemente pedagógico en la medida que aprendemos a (re)conocernos como comunidad, a decidir nuestros horizontes y a trabajar en conjunto por ello, lo que en nuestra propuesta llamamos Autogestión Comunitaria.

El módulo de “Organización Cooperativa del Trabajo”

A partir del contexto y sus problemáticas asociadas, y de las propuestas político-pedagógicas de la EPC que bregan por su transformación, a continuación veremos en líneas generales como se desarrolló el módulo de Organización Cooperativa del Trabajo.

Con el ánimo de simplificar la comprensión de las complejidades de este proceso curricular, estructuraremos el siguiente apartado según los cuatro procesos presentes en la concepción curricular planteada por el profesor Rolando Pinto (2008), según la cual “construir el currículo significa seleccionar, organizar, transmitir y evaluar contenidos culturales para el proceso de enseñanza-aprendizaje”(p.91).

Como se expuso antes, los contenidos culturales que conforman la propuesta curricular de la EPC son seleccionados y decididos por la comunidad educativa según sus necesidades y problemáticas, a partir de las cuales se construyen Temas Generadores, a partir de los cuales se desprenden la temática a ser abordada en cada módulo. Esto se ha venido haciendo de forma permanente e intermitente desde el año 2013 a través de entrevistas personales, grupales, encuestas, asambleas y trabajos de tesis. En este módulo, la selección del tema generador relacionado al Cooperativismo, fue decidido en asamblea.

Si bien la investigación temática se actualiza constantemente a través de diferentes formas lo que a veces implica a un recambio temático, el tema generador llamado “Condiciones de Trabajo” ha sido uno de los que se ha sostenido en el tiempo dentro de



la escuela. Esto se explica en parte, por la necesidad de desarrollar nuestras formas de trabajo cooperativo para avanzar en la consolidación de la autogestión comunitaria, que es lo que se decidió trabajar en esta ocasión.

Este módulo fue motorizado por un equipo de tres educadores quienes, a partir de los acuerdos tomados en asamblea y considerando el contexto temporal, trabajamos en el desarrollo de este módulo durante los meses de noviembre y diciembre. Cabe mencionar que durante este año se trabajaron cuatro tandas de módulos y que este era uno de los que cerraría el año 2018 en el mes de diciembre.

Los Acuerdos tomados en asamblea consistían principalmente en que cada educadora y educador debía ser parte dos módulos de aprendizaje en el año que se debían trabajar en parejas pedagógicas como mínimo y que se debían generar evaluaciones personales, grupales y una comunitaria. La evaluación comunitaria fue un elemento que se comenzó a trabajar durante este año, en el que se pretende mostrar y devolver a la comunidad, el producto de aquellos aprendizajes desarrollados en el módulo.

A partir de estos acuerdos y considerando que se acercaba el final de año, comenzamos a reunirnos como equipo de educadores en el mes de septiembre. A propósito de la disparidad en el trabajo desarrollado en la escuela por educadores, educadoras y estudiantes, en primera instancia, se definió que la problemática a abordar tendría que ver con la “Organización Cooperativa del Trabajo”, referido específicamente a los múltiples trabajos desarrollados en la escuela. A partir de esto, se acordó que se trabajaría desde un enfoque principalmente práctico, en donde la teoría nos diera herramientas para comprender los fundamentos del trabajo cooperativo, pero que el eje del proceso de aprendizaje fuera el desarrollo de prácticas de organización cooperativa en el marco de las labores de la EPC.

El objetivo de este módulo entonces, quedó definido como “Reconocer y desarrollar prácticas y valores propios de la organización cooperativa, en los trabajos desarrollados en la EPC”. A través de este objetivo, se relevó también la importancia del trabajo práctico y real de la organización cooperativa del trabajo, en donde la teoría nos diera elementos para una mejor comprensión de los fundamentos y los valores propios del trabajo cooperativo.

Para llevar a cabo este módulo, y en consideración de que con este se finalizaría el año, época en la cual se celebra la Graduación de fin de año, instancia que por años ha sido



organizada por el grupo de educadoras y educadores, decidimos proponer la organización de este evento a las y los estudiantes y a la asamblea comunitaria.

En síntesis, la planificación del módulo se desarrolló con el objetivo de desarrollar nuestras prácticas y valores asociados a la organización del trabajo cooperativo mediante la organización de un conversatorio sobre cooperativismo y autogestión en el barrio franklin, y del evento de graduación de fin de año de la escuela, en la cual se vinculó el trabajo del módulo con las asambleas comunitarias, y a través de la conformación de comisiones de trabajo integradas por estudiantes y educadores.

El módulo constó de cinco clases en las que se comenzó diferenciando la organización del trabajo capitalista y el cooperativo, y los valores asociados a este último desde las experiencias de los participantes, lo que fuimos poniendo en práctica a través de un trabajo de organización por comisiones de un conversatorio, a modo de aprendizaje introductorio para el trabajo final. Luego del conversatorio, avanzamos hacia una historización de organización cooperativa del trabajo, contrastado con la experiencia y los aprendizajes que nos había dejado la organización del conversatorio. Para terminar avocandonos a la organización del evento de Graduación de fin de año a en las últimas sesiones y en la asamblea comunitaria.

En el conversatorio “Experiencias Cooperativas y de Autogestión en el Barrio Franklin” organizado en este módulo, se invitaron a tres cooperativas de trabajo del barrio y a una ex-estudiante de la escuela a relatar sus experiencias y reflexiones sobre el trabajo cooperativo y la autogestión. De esta forma, tanto en la organización del evento a través de comisiones de trabajo, como en las discusiones planteadas por las cooperativas fueron insumos para una evaluación y aprendizaje de esta forma de trabajo, en vistas de la organización de la actividad de cierre de año.

En la Asamblea Comunitaria del mes de noviembre, se trabajó en las propuestas de actividades y comisiones de trabajo integradas por estudiantes, educadoras y educadores, con sus respectivas funciones

Las evaluaciones del módulo fueron del tipo personal, grupal y comunitaria, según los acuerdos emanados de la Asamblea de Educadores. Las evaluaciones personales se realizaron a través de guías de trabajo. Por otro lado, para el trabajo por comisiones comenzamos a implementar la elaboración de un acta, la cual fuimos evaluando a través de una rúbrica.



Mención aparte merece la Evaluación Comunitaria consistente en la Organización de la Ceremonia de Graduación de las y los estudiantes de la EPC. En esta instancia se pretende hacer una devolución educativa a la comunidad, en la cual se muestran los aprendizajes desarrollados durante el módulo, en la cual, es la misma comunidad la que evalúa los aprendizajes desarrollados por las y los estudiantes y la escuela. En este caso, la actividad en sí misma no podía ser calificada el mismo día, ya que para esta fecha se debían tener cerrados los promedios de notas, lo que se calificó el proceso de organización de esta actividad y se evaluó a través de la palabra el desarrollo de la jornada.

Cabe mencionar que con todos los altos y bajos, la jornada estuvo muy bonita y emotiva. Esta fue la primera ceremonia de graduación realizada en un espacio propio y organizada como escuela y no solo como educadoras y educadores para las y los estudiantes. Lo que se vió reflejado en la participación y el entusiasmo de las y los estudiantes por organizar y desarrollar su propia ceremonia de graduación.

La evaluación del proceso

En el proceso y término de este módulo, creemos que se pudieron alcanzar los objetivos que nos habíamos planteado en un principio, ya que a través de los insumos teóricos y la práctica de la organización cooperativa del trabajo, pudimos reconocer y desarrollar prácticas y valores propios de la organización cooperativa a través del desarrollo de los dos eventos realizados. A modo de síntesis nos gustaría dejar planteados tres elementos que fueron fundamentales para el desarrollo del módulo que creemos que podrían ser un aporte, tanto para la experiencia de la EPC como del movimiento popular y la construcción de un proyecto de Educación Pública Comunitaria y Popular.

El primero, tiene que ver con que los aprendizajes construidos en el módulo, lejos de encerrarse en un plano teórico o subjetivo, tuvieron su expresión a través de un trabajo práctico, que en este caso logró ser un aporte la comunidad educativa, tanto en el conversatorio con las organizaciones cooperativas del barrio, pero principalmente en la organización de la Ceremonia de Graduación, elemento que marca un precedente ya que hasta la fecha, nunca se había involucrado a las y los estudiantes en la organización de esta celebración.

La participación de las y los estudiantes en las distintas etapas de la organización de estas actividades comunitarias, vendría a ser el segundo elemento importante. Como mencionamos antes, el carácter autogestionado de la escuela se ha entendido a veces



como gratuita, lo que en varios casos significa una baja participación de las y los estudiantes de la escuela en las jornadas de construcción y autofinanciamiento. En este caso, al ser integrada en el módulo la organización de la Ceremonia de Graduación, las y los estudiantes participaron de la decisión y la puesta en práctica del carácter, las actividades y tareas propias de este evento.

El tercer elemento que nos gustaría relevar, es la articulación de la propuesta político-pedagógica del módulo con la Asamblea Comunitaria, que tuvo como resultado, el desarrollo de la concepción del espacio de la asamblea como espacio educativo, y la conformación de comisiones de trabajo en las que participaron educadoras, educadores y estudiantes, permitiéndonos fortalecer la horizontalización de las relaciones, el aprendizaje y el apoyo mutuo.

En este sentido, uno de los elementos que nos permite plantear que se logró avanzar un paso, hacia la construcción del control comunitario, fue la instalación de la práctica de organización de un evento importante desarrollamos tareas que nos fortalecieron como escuela, pudiendo poner en práctica uno de nuestros principios referido al control comunitario desde la organización y la autogestión de la escuela.

Con respecto a las complicaciones, desafíos y aprendizajes que nos dejó este módulo. Cabe señalar que en la organización del conversatorio las tareas de organización estuvieron pauteadas en gran parte por los roles de género, las mujeres se hicieron cargo de la cocina y los varones del orden del espacio, esto pudo ser problematizado y tensionado para tenerlo en cuenta para la organización de la ceremonia, aunque no se pudieron hacer grandes transformaciones. En este sentido, nos queda mucho por recorrer como escuela.

Un elemento sobre el cual se tuvo consideración fue el hecho de que la organización del evento de fin de año implicaba el trabajo de estudiantes que celebrarían su graduación. Si bien esto fue conversado sin desacuerdos, queda en parte como un asunto por resolver. Quizás se podría entender como la superación de la dicotomía ocio/trabajo, o como lo señalara una estudiante, en la ceremonia de graduación, las y los protagonistas son quienes terminan terminan sus estudios y “egresan” de la enseñanza media, entonces, a través de la organización de esta celebración, les damos un regalo como escuela.



Reflexiones, proyecciones y aportes al movimiento popular y al fortalecimiento de la Educación Pública

Para finalizar, nos gustaría dejar planteados algunos temas y reflexiones a desarrollar en el futuro. En primera instancia, abordaremos algunas proyecciones que creemos importantes para potenciar el trabajo político-pedagógico de la escuela, para terminar con algunos insumos y aportes político-pedagógicos para el fortalecimiento de los movimientos populares y la construcción de una Educación Pública en clave Comunitaria.

A partir de la evaluación del proceso de aprendizaje desplegado en este módulo, por las condiciones precarizadas de nuestros trabajos y de la escuela, reforzamos nuestra comprensión y convicción de la importancia del trabajo del Tema Generador de “Condiciones de Trabajo” asociado a las problemáticas de la precarización y explotación propios del trabajo capitalista, y al desarrollo teórico-práctico relacionado a la historia, los fundamentos y los valores del cooperativismo y la autogestión como camino prefigurativo y horizonte para la transformación real de nuestras condiciones de opresión.

Como planteamos antes, para la consolidación de la autogestión comunitaria de la escuela, se hace fundamental relevar la importancia de considerar el espacio de la Asamblea en su dimensión pedagógica y política para avanzar a través de la organización horizontal, la rotación del cargos y las prácticas cooperativas, hacia el control comunitario del currículum y del financiamiento de la escuela.

Por otro lado, como educadores de este módulo, aún sentimos la importancia y la necesidad de seguir formándonos en relación al cooperativismo y a la organización curricular planteada por Paulo Freire con respecto a la codificación y la descodificación de los Temas Generadores. En este sentido, creemos que aún nos queda pendiente profundizar en la relación entre los Temas Generadores y los Campos de Saberes, para un equilibrio entre la teoría y la práctica en los módulos de aprendizaje.

Como EPC, nos posicionamos y proyectamos para la construcción de una Educación Pública con Control Comunitario, tanto en lo pedagógico-curricular como en la gestión, a través del financiamiento del estado de forma basal y directa, y del levantamiento de unidades productivas emergidas y/o vinculadas a las escuelas. Para esto, hemos avanzado durante estos años en el desarrollo y la prefiguración de variados aspectos



que creemos que podrían nutrir un Proyecto de Educación Pública Comunitaria y Popular.

En la línea de la participación efectiva en la toma de decisiones demandada por los movimientos estudiantiles de las últimas décadas, una Educación Pública Comunitaria y Popular debiera superar las lógicas verticalistas y autoritarias en la gestión escolar y en la toma de decisiones, lo que implica una necesaria preparación y aprendizaje de toma de decisiones en asambleas, de autogestión y trabajo cooperativo de parte de las comunidades educativas para definir y levantar en colectivo aquellos elementos que se consideren relevantes de trabajar según el contexto de cada escuela para avanzar hacia la autonomía de las comunidades y la transformación de las relaciones de opresión.

Es fundamental que este proyecto educativo contemple una propuesta con respecto a la relación entre educación y trabajo. En concordancia con la propuesta de la Federación de Cooperativas de Trabajo de Chile (Trasol), reconocemos la importancia de avanzar en la conformación de una economía solidaria y popular que se proyecte hacia la superación de las lógicas y del sistema capitalista. (Trasol, 2017).

El trabajo pedagógico asociado al cooperativismo y la autogestión vendrían a ser elementos estratégicos en contra de la explotación producida por la acumulación y el enriquecimiento por el trabajo ajeno. Asociado a la dimensión pedagógica del trabajo, la rotación de cargos, el aprendizaje en la práctica de las distintas áreas de trabajo y la construcción de relaciones comunitarias pasan a ser elementos estratégicos del trabajo pedagógico cooperativista y autogestionario para la construcción del poder popular y de una vida digna.

Desde la comprensión de la educación como un derecho social, un bien público y un elemento fundamental para la autodeterminación de las comunidades, sería interesante, tanto en el trabajo de la EPC como para la construcción de un proyecto educativo comunitario y popular de largo alcance, avanzar en las reflexiones, las prácticas y la disputa legal hacia la implementación del concepto de propiedad colectiva (o comunitaria) de escuelas.

A modo de cierre, como proceso de evaluación para volver a emprender la marcha con un nuevo acumulado de experiencias, reflexiones y aprendizajes, reivindicamos la importancia del trabajo cooperativo y autogestionario, para el fortalecimiento de las experiencias educativas de educación popular y para la conformación de un Proyecto de Educación Pública Comunitaria y Popular que nos permita superar todas las



condiciones de opresión y explotación, a la vez que construimos en el ahora las bases materiales y subjetivas para la emancipación social y la vida digna.

Bibliografía

Cabaluz, F. Ojeda, P. y Olivares, C. (2014). Notas introductorias a la educación popular y el pensamiento político-pedagógico de Paulo Freire. MITIN-UAHC. Santiago de Chile.

Escuela Pública Comunitaria. (2015). Propuesta Curricular EPC. Texto sin publicar.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo veintiuno editores, SA.

Grob, M. Guerrero, S. Cabezas, D. y Olivares, C. (2019). Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin: Propuestas, experiencias, aprendizajes y desafíos. Texto sin publicar.

Pinto, Rolando. (2008). *El currículo crítico: una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Santiago, Chile. Ediciones Universidad Católica de Chile.

Pinto, Rolando. (2013). Construyendo currículum emergente en Ilaguepulli. REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 12(24), pp 15-36

Trasol. (2017). Desafíos y experiencias en la construcción de cooperativismo contrahegemónico. Extraído de: <http://carcaj.cl/desafios-y-experiencias-en-la-construccion-de-cooperativismo-contrahegemonico/>



La evaluación curricular 2018 en la UATX: procesos y actores

Moisés Mecalco López
Blanca Margarita Andrea Padilla Mendoza

Resumen

La reestructuración curricular realizada en 2018 a los planes de estudio 2012, abrió oportunidades para que las comunidades académicas de los programas educativos lograran una mayor comprensión sobre sus programas de licenciatura, tanto en términos curriculares, del enfoque basado en competencias, el cálculo de créditos SATCA y la propia operación de los mismos. Todo lo anterior, diseñado por comisiones de los más de 40 programas educativos que constituyen las cuatro divisiones del conocimiento de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Con la visión anterior, se generó una dinámica de mayor participación dado que el diseño curricular fue consultado para observaciones, aportaciones y aprobación, con las academias (cuerpos colegiados) de cada programa educativo, dando lugar a la apropiación colectiva de procesos que antes controlaban pequeños grupos o las coordinaciones de programas o las direcciones de facultad, centralizando la finalidad última del diseño curricular formal y desarrollando un sentido de incertidumbre en el resto de la comunidad académica y del logro conjunto de los perfiles de egreso de los estudiantes.

El objetivo de la ponencia es analizar y valorar el proceso de evaluación de planes y programas así como resaltar la participación de los profesores como actores de un proceso central para las dinámicas institucionales. Damos seguimiento al proceso como actores participantes, de lo cual se pueden documentar resultados positivos sobre fortalecimiento del profesor como actor y su apropiación de procesos centrales; asimismo, se anticipa horizontalización de las participaciones y elementos importantes de democratización del currículum.

Palabras clave: evaluación curricular, UATX, currículum.

Introducción

El análisis y la evaluación del currículum, desde la perspectiva del Modelo Humanista Integrador basado en Competencias (MHIC), constituyen recursos para la comprensión del funcionamiento de su estructura, las ventajas y límites de su operación, su congruencia y pertinencia para orientar los procesos que se suscitan en razón de los



contenidos del currículum formal y los resultados que se obtienen. Para alcanzar impactos significativos es necesario saber sobre qué y sobre quienes se van a aplicar los esfuerzos profesionales o científicos de los estudiantes formados; se necesita que haya una ruta de fortalecimiento de la investigación que haga de bisagra entre la sociedad y sus necesidades y la formación profesional y científica que proveen las universidades, además de claridad del proyecto institucional en referencia a la existencia de un proyecto de país (Bojalil 2008).

Fundamentación del problema

Los egresados universitarios se integran a los circuitos educativos, laborales y sociales enmarcados dentro de lo que conocemos como “sociedad del conocimiento”. Sin embargo, no todos ellos pueden hacerlo de la misma manera, debido a los graves problemas que se han desatado como resultado de que el conocimiento prácticamente no tiene fronteras pero si se oponen límites para acceder a él, los jóvenes más pobres quedan excluidos del acceso a los artefactos y procesos más representativos.

Los planes y programas con los que operamos nuestros programas, deben cuidarse de tal forma que tengamos la seguridad que dan garantías de ofrecer una formación profesional y científica pertinentes respecto a los contextos en los que nos hallamos, entre otras consideraciones nos toca avanzar en atenuar los efectos que produce la perspectiva neoliberal de la economía y que se ha colado a otros ámbitos de la vida social y política, en especial las desigualdades y exclusiones a las que ha dado lugar. Para lograr cambios significativos, poco se puede lograr si no se hace una revisión constante de los procesos y prácticas institucionales, en especial los curriculares que directamente hacen planteamientos sobre cómo se concibe el mundo que vivimos y qué tipo de ser humano es posible formar para enfrentarlo, transformarlo y cuidarlo para las próximas generaciones, la evaluación curricular emprendida en la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx) en 2017-2018 ha tenido este cometido.

Acciones metodológicas

Mucho tendríamos que decir en cuanto a la evaluación curricular en educación superior ya que es un campo de investigación reciente y poco se ha trabajado sobre él. No obstante, existen experiencias sistematizadas que apoyan en la construcción de dicha actividad y que como bien menciona Ángel Díaz Barriga (2015), nos permiten establecer el enfoque desde el que realizaremos dicha tarea.



El primer planteamiento del que partiremos es el concepto de “evaluación curricular”, ya que diversos autores plantean desde diferentes enfoques el proceso por el cual un plan de estudios es valorado en su condición para, posteriormente, establecer las acciones pertinentes que lo fortalezcan, no sólo al interior del programa educativo sino, además, frente a la respuesta social que debe cumplir a través de la formación de los estudiantes. Es por lo antes mencionado que:

comenzar a pensar en la evaluación curricular no es más que pensar en uno de los aspectos propios del currículum concebido como proceso, como proyecto a realizar en la práctica en determinadas condiciones, ya sean éstas contextuales más globales e institucionales particulares. Esto nos lleva a proponer la evaluación curricular como continua y situada, de modo tal que permita abordar al currículum en su dinamismo propio, atendiendo sus aspectos cambiantes y a sus múltiples adaptaciones a los diferentes contextos (Brovelli, M, 2001, pp.103-1044).

Respondiendo a lo que propone Brovelli, la evaluación del currículum que se propuso para los planes de estudio 2012, llevó a los colegiados docentes a pensar en su propia práctica. La dinámica que se desarrolló al interior de los programas educativos (PE) y la experiencia que de forma reflexiva y en conjunto se tuvo en torno a la aplicación y desarrollo de la propuesta curricular formal, a partir de la observación mediante un instrumento, dio pauta a trazar el camino por el que todos los involucrados podían transitar y profundizar desde sus propias experiencias. En consecuencia, el enfoque que el MHIC propone para analizar las propuestas curriculares de más de 40 planes de estudio es aquel que tiene como finalidad la toma de decisiones, pero también el que ofrece elementos de comprensión del fenómeno educativo en cuestión (Díaz Barriga, 2015) y en consecuencia se analiza lo interno, lo externo y lo circundante.

En su carácter *integral*, el modelo de evaluación no sólo se refiere al análisis de las estructuras formales de los planes y programas de estudio, se trata de una evaluación que interviene en aquellos aspectos vivenciales que son relevantes para conocer el desarrollo curricular, particularmente los procesos mediadores que se suscitan entre el currículo formal, el currículum real y los resultados finalmente obtenidos.

Instrumento de evaluación

El instrumento de evaluación curricular se diseñó tomando en cuenta tres grandes dimensiones, cada una de ellas despliega una serie de unidades de análisis y, a su vez, criterios que apoyaron para la reflexión sobre los planes de estudio (PE) a partir de la descripción de los logros del programa educativo o su situación actual, carencias y/o



deficiencias, aspectos factibles de modificar o actualizar, descripción de las actividades a realizar y los recursos necesarios (documentales, físicos, humanos).

Para realizar la evaluación curricular de cada PE, se requirió la participación de diversos actores involucrados en el proceso, por lo que se solicitó una comisión evaluadora por PE que a su vez se coordinó con las Academias por Campo Formativo, Director de Facultad, Coordinadores de las Licenciaturas, y encargados de las áreas de tutoría y gestión de la calidad, buscando con ello abarcar lo más ampliamente posible las áreas de impacto del PE.

Es muy frecuente que los artículos o ponencias relacionados con la evaluación curricular poco nos dicen sobre los instrumentos con los cuales fue posible observar y seleccionar la información del proceso, es por esta razón que a continuación se hará mención de las dimensiones, unidades de análisis y criterios que nos apoyaron en la macroreflexión curricular.

La primera dimensión que se propuso para la evaluación curricular se vincula directamente con los organismos acreditadores de los programas educativos, como entes externos a los procesos curriculares, pero que tienen impactos importantes en dichos procesos, por lo que se pensó en las recomendaciones que realizan a cada PE, observando aquellos elementos que dichos organismos evalúan positivamente, además de las debilidades y las modificaciones que sugieren, todas ellas se solventarían en congruencia con el modelo educativo de la UATx.

La segunda dimensión, se relaciona más con la estructura curricular y los elementos que la conforman, por lo que las unidades de análisis para este apartado fueron la misión y la visión del plan de estudios en concordancia con los principios del MHIC; el análisis del perfil de egreso, observando la implementación de competencias genéricas y el proceso de transversalidad propio para una formación integral y, las competencias específicas que responden a los problemas eje de la formación profesional-disciplinar; el diseño de los campos formativos, en la búsqueda de la integración curricular, la organización coherente vertical, horizontal y transversal de la malla curricular; la contribución de los campos formativos al desarrollo de competencias y en consecuencia, al perfil de egreso de los estudiantes; además de identificar la lógica del propósito general del campo formativo con el problema eje del mismo y las competencias que desarrolla. Todo este entramado curricular es de suma importancia para destacar el entretreído en la propuesta curricular de manera integrada; por otra parte, se analizó la



pertinencia de las áreas básica, profesional-disciplinaria y terminal y las unidades de aprendizaje que las conforman, especificando su alcance y la asignación de créditos y otros créditos propuestos por Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA).

Otro de los elementos importantes dentro de la segunda dimensión es el Tronco Común Divisional que, dentro de muchas otras finalidades, da identidad a los planes de estudio de la universidad, siendo un espacio de aprendizaje transversal, apuntalando temas de debate social, además de contribuir a la movilidad estudiantil inter e intra facultades, por lo que reflexionar sobre su existencia y las posibilidades de formación fueron un punto nodal en la evaluación curricular; otro de los elementos identitarios del plan de estudio es la actividad integradora ya que promueve la articulación entre saberes declarativos, procedimentales y actitudinales de las distintas unidades de aprendizaje además de evidenciar el nivel de desempeño de las competencias genéricas y específicas y su articulación con contextos profesionales promoviendo el trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes.

Dos elementos curriculares importantes ayudan a la concreción del plan de estudio y, en consecuencia, no pueden quedar lejos de la reflexión sobre su estructura y pertinencia para el trabajo del currículum formal en su práctica cotidiana, son el programa sintético y el programa analítico. El primero describe la ubicación de la unidad de aprendizaje, además de establecer las competencias genéricas y específicas, los problemas eje y los propósitos distintivos de una unidad de aprendizaje, por lo que en el proceso de evaluación fue de suma importancia revisar el hilo conductor que organiza a cada programa sintético, ya que es el programa institucional que se comparte con los docentes para que se obtenga una visión general de lo que se persigue en el plan de estudios; por último, en esta dimensión se revisaron los programas analíticos, tomando como criterios principales para su evaluación la secuencia de los contenidos, el nivel de desempeño de la competencia que se va a desarrollar, los propósitos generales y específicos que se esperan lograr, la coherencia de las situaciones de aprendizaje con el tipo de contenido y los procesos de evaluación. Hasta este momento, lo curricular es el punto focal de análisis para los cuerpos colegiados que trabajaron intensamente en el análisis y pertinencia del plan de estudios.

Después de haber realizado una reflexión curricular, la última dimensión que se propuso fue la relacionada con la evaluación de su operación, las unidades de análisis se estructuraron en torno al conocimiento que la comunidad académica y estudiantil tienen



sobre el plan de estudios, en relación a los mecanismos que se han usado para que tanto coordinadores, docentes y estudiantes conozcan a profundidad el plan de estudios, el perfil de egreso y los programas sintéticos. Lo antes mencionado es de suma importancia ya que después de hacer el análisis del plan 2012, se identificó en la evaluación 2017-2018 que la estructura por programa animaba poco el involucramiento que la comunidad tenía con la estructura curricular, problema que merma el logro de competencias y el trabajo colegiado. Un criterio relevante fue el que impacta directamente en el proceso de tutoría como una actividad de acompañamiento continuo al estudiantado y su trayectoria académica, su articulación con el Sistema Integral de Gestión de la Calidad (SIGC), se constituyó en una unidad de análisis acertada ya que dicho sistema se encarga de alinear algunos procesos importantes como los de academias, colegiados y tutorías, buscando la articulación del SIGC con el trabajo académico.

Una unidad de análisis que no puede quedar fuera de la reflexión curricular es la que tiene que ver con la práctica docente, porque nos lleva a terrenos del currículum real y el currículum oculto, por lo que los criterios que se pusieron, giran en torno a los cambios experimentados por los docentes para su trabajo áulico y los procesos de colaboración tanto en colegiados, como en academias.

Elementos curriculares como la transversalidad curricular, la movilidad estudiantil y la internacionalización, fueron retomadas también como unidades de análisis de la dimensión operación curricular, ya que cobran relevancia al trabajar temas de debate social, la movilidad entre instituciones por parte de los estudiantes y profesores, no sólo en el país, sino además en el extranjero.

Como podemos observar, las dimensiones trabajadas conllevan un compromiso reflexivo en torno al desarrollo curricular propuesto por la evaluación para los planes 2012.

Análisis y valoración de los procesos y la participación de los actores

Constituye un hecho muy comúnmente aceptado que los diseños curriculares son materia de trabajo de las comunidades académicas adscritas a los diversos campos disciplinarios, sin embargo, muy frecuentemente quedan en manos de grupos de influencia política constituidos dentro de esas mismas comunidades y suelen determinar las orientaciones del conocimiento así como de las formas de funcionamiento u



operación curricular, lo que termina en procesos de exclusión de las propuestas e ideas de los otros integrantes de la comunidad.

Así, los procesos son poco participativos y también parciales en la estructuración de los propósitos y objetivos de los programas educativos; se priva a los no participantes no sólo del acceso a la toma de decisiones sino también de los aprendizajes derivados de la realización del conjunto de las actividades, a diferencia de la inclusión que propiciaban los marcos colegiados para la organización de las discusiones y la participación de los miembros de las comunidades académicas, que eran la oportunidad de poner en relieve la mejora institucional mediante la colaboración y la participación activa. Sin embargo, con la perspectiva de la educación universitaria como base de acceso a los mercados de trabajo, la intervención colegiada declinó en favor de una perspectiva que centró el trabajo académico en la producción y la competencia por recompensas.

El proceso de evaluación de los planes y programas de estudio 2017- 2018 de la UATx, tuvo una importancia mayor, porque fue claro que la participación de las comunidades académicas propició revisar los diseños curriculares y también localizar las ausencias, precisar, ampliar, actualizar y mejorar contenidos de conocimiento y procesos de operación de los programas. Todo esto constituye un conjunto de tareas que se abordó de forma colaborativa y constituyó una experiencia significativa para el conjunto de cada comunidad académica.

Creemos que es posible visualizar lo acontecido si aplicamos una perspectiva conceptual que permita recuperar la experiencia en términos analíticos. Para ello nos auxiliamos de una conceptualización de participación que ofrece la oportunidad de dialogar sobre lo que emprendieron los profesores que formaron las comisiones encargadas de la evaluación y rediseño de los planes de estudio. Para esto debemos considerar que la universidad es un espacio público y que integra un fuerte componente político que se manifiesta en los procesos de toma de decisiones, por lo que ofrece el escenario para tratar la participación social como proceso de análisis y de construcción de opciones que tomarán un carácter todavía más público, dado que se ofrece el producto de las consideraciones diseñadas dentro de una propuesta curricular que se enfoca a la formación de los jóvenes estudiantes.

La participación para Merino (en Guillen, A., K. Sáenz, M.H. Badii y J. Castillo, 2009) significa 'tomar parte', asumir ser parte de una organización y también significa 'compartir' algo, no es entonces un acto solitario sino social. Para el caso de ofrecer a



los estudiantes una formación que cumpla con requisitos que le plantean los extendidos y acelerados cambios que se producen en la economía, el desarrollo científico y las transformaciones que produce el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y, por otro lado, nos encontramos como organizaciones de la sociedad frente a la responsabilidad de sostener un ritmo acorde con los cambios sociales y la complejización de sus intercambios, frente a los sujetos que van en busca de conocimientos también es necesario considerar que crece su necesidad del aprendizaje permanente (Neave, 1998).

Lo mencionamos en razón de hacer claro que el trabajo de evaluación y re-diseño curricular derivado del proceso adoptado por las comisiones académicas de cada programa educativo, no se limitó a las aportaciones de estos equipos sino también se extendió, mediante la consulta a las academias, al conjunto de profesores. La participación entonces fue un rasgo central para lograr poner a tono la formación, por ello proponemos no sólo observarla como un conjunto de tareas sino como un objeto de estudio.

Para esto nos apoyamos de una definición que, aunque no proviene del ámbito educativo si aporta elementos para su comprensión, porque insistimos en que el trabajo académico tiene en el espacio público de la educación y en consecuencia de la universidad, un papel de relevancia superior. Así, retomamos la definición de participación social de Chávez (2003):

La participación social es un proceso de involucramiento de los individuos en el compromiso, la cooperación, la responsabilidad y la toma de decisiones para el logro de objetivos comunes. Es un proceso dinámico, complejo y articulado que requiere una conciencia colectiva para interrelacionar con la participación de los sujetos (p. 17).

Menciona también que no carece de complejidades y que tiene una dirección ascendente, es decir, que implica la colaboración y la intervención de los sujetos desde abajo y hasta llegar a los centros de toma de decisiones. Chávez (2003, p. 18) plantea cinco categorías centrales:

a) “El involucramiento se entiende (como) la capacidad de los individuos para comprometerse racionalmente en el desarrollo de una acción y para asumir un papel activo en la definición de los objetivos y logros propios con los de la organización”. Durante el proceso de evaluación y rediseño curricular esta categoría se puso de manifiesto desde la misma constitución de las comisiones, que implicó reunir a quienes tuvieran responsabilidad en las academias y manejaran los conocimientos necesarios



para que, por programa educativo, se visualizaran los objetivos de la formación y la pertinencia de los contenidos.

b) “La cooperación son formas estructuradas de carácter individual y colectivo tendientes hacia la acción social a través de la ayuda y colaboración, en la búsqueda de satisfactores inmediatos”. Esto se localizó especialmente en la definición de las tareas a realizar que tenían relación con la ubicación de una serie de observaciones al funcionamiento de cada programa y se operó mediante la guía de un instrumento, la rúbrica de evaluación, que implicó el trabajo de una comisión por programa educativo y el trabajo de las academias por campo formativo. La cooperación se estableció en la medida que se revisaron procesos de diversa naturaleza relacionados con los planes de estudio, la operación curricular y elementos innovadores que tenían o deberían tener presencia en cada plan.

c) “La toma de decisiones es el conjunto de resoluciones y acuerdos concretos, basados en criterios definidos, para alcanzar los objetivos, convenios y resoluciones trazados por la organización...”. El trabajo de evaluación del plan de estudios y su operación implicó construir constantemente acuerdos para que el diagnóstico fuera lo más apegado posible a la identificación de necesidades y ausencias, ambos en forma de presencia de los conocimientos y elementos técnicos y prácticos para conectar la formación con la eventual integración a los circuitos de empleo; más las formas de operación que obstaculizaban las dinámicas docentes y el desarrollo de competencias.

d) “El compromiso comprende pactos conscientes para lograr metas, intereses y beneficios individuales y comunes. La responsabilidad es identificada como una cualidad para rendir cuentas a los otros...”. La evaluación se orientó a varios aspectos: entender la vigencia de los planes de estudio; debido a que el diseño curricular 2012 tuvo carencias producto de la inexperiencia en el tema, tendría que responder también a verificar la congruencia con el MHIC, tener presentes e integrar aspectos centrales de los requerimientos de organismos acreditadores y, por supuesto, la pertinencia respecto a las necesidades laborales y sociales. Todo este conjunto requirió, de cada comisión y de cada integrante, responsabilidad para lograr diseños curriculares que produjeran beneficios a la formación de los estudiantes y permitiera alcanzar metas de los programas que se traducen también en logros para las comunidades académicas.

e) “La conciencia social implica el ser y hacer del momento histórico que se vive de una forma clara. Toma en cuenta: a) la identidad de los participantes, b) el compromiso con



la organización, c) la responsabilidad del individuo con el grupo, consigo mismo y con su momento histórico”. La formación educativa exige claridad de parte de los que participamos de sus propósitos y también respecto de sus exigencias derivadas de las propias relaciones con la sociedad. Estas relaciones cambian constantemente y en la actualidad se mueven aceleradamente, como consecuencia de nuevas dinámicas de la economía y de las influencias que la tecnología y sus múltiples aplicaciones provocan. La velocidad de los cambios es cierto que produce incertidumbres de diversa naturaleza, sin embargo, en los contextos organizacionales educativos contamos con ventajas que se refieren a la posibilidad de ubicar nuestro trabajo en razón de la formación de sujetos que desarrollen capacidad de discernir su posición en el mundo, distinguir y construir sus opciones.

El esfuerzo desarrollado por las comunidades que efectuaron la evaluación y propusieron cambios da cuenta de cómo se entiende el compromiso social y las opciones de futuro, tanto para estudiantes como para los propios profesores. En este mismo sentido y retomando las palabras de Jurjo Torres (2012), afirmamos que “un sistema educativo se crea y modifica con el propósito de contribuir a una capacitación [...] para asumir responsabilidades y para poder ser personas autónomas, solidarias y democráticas. Esta meta educativa es algo que debe condicionar la toma de decisiones en la planificación, desarrollo y evaluación de un currículum” (p.33).

Participación de los profesores como actores

El proceso de evaluación de los planes y programas de estudio, abrió una brecha más amplia en términos de las posibilidades de apropiación de conocimientos respecto al diseño curricular que, a su vez, también ha permitido desarrollar cualidades como el compromiso, el cumplimiento de las responsabilidades, identidad, colaboración y disposición a construir acuerdos que desembocan en decisiones; mismas que, en conjunto, deben reconocerse en quienes participan y son sujetos activos en el análisis de su realidad, en este caso, de la relación entre el currículum de cada licenciatura y el ambiente externo vinculado con las dinámicas sociales.

Para enfocar o poner en perspectiva la evaluación curricular realizada en 2017-2018, fue muy importante para cada comunidad y para cada profesor participante en los equipos de trabajo, tener como referencia los planteamientos del MHIC que continuamente han transitado las propuestas de re-establecer una relación entre estudiantes y profesores, con el fin no sólo de mejorar las interacciones en las aulas y



lograr resultados educativos sobresalientes sino también efectuar un reconocimiento del otro, reconocerse en su dignidad y en sus mutuos aprendizajes.

Durante los años de aplicación de las perspectivas neoliberales, fue determinante una orientación política para la educación en general que asumió su instrumentalización de tal forma que hizo aparecer en el escenario como su objetivo concluyente conectar la formación con las demandas del mercado. Este enfoque nunca criticó el autoritarismo implicado en las relaciones áulicas de la escuela tradicional, de tal forma que se mantuvo el supuesto de que el profesor se encargaba de llevar contenidos e instalarlos en las mentes de sus alumnos a quienes no se consideraba en absoluto capaces de decidir qué aprender y por qué aprenderlo. A su vez, el profesor al sostener la brecha que le separa de sus alumnos se distancia, se enajena de su rol, de su responsabilidad, de su compromiso y de su identidad, por lo tanto la relación queda definida como una articulación técnica, no humana ni con fines de humanización.

La garantía de esa educación consistió en asegurar un puesto de trabajo, no un lugar en el mundo ni tampoco desarrollar las capacidades para analizarlo, apropiárselo y eventualmente cambiar lo necesario. El individuo educado con esta perspectiva se pierde en las redes del control y la obediencia, carece de una perspectiva de lo que le rodea y se allana a las demandas del poderoso que le excluye y aísla.

Una perspectiva diferente, con una racionalidad distinta, se puede encontrar en una educación que enseña a conocer el mundo, que profundiza los procesos de humanización, que aporta las condiciones para establecer una relación dialógica entre sujetos y rompe con lo estático y estructurado (Lucero, Mecalco y Padilla (2018), así pues:

El acto de educar no está sólo relacionado con el cúmulo de conocimientos que se puedan generar en los estudiantes como acervo cultural; más bien, el hecho educativo tiene una trascendencia mayor, con la que justifica su quehacer cotidiano, encontrándose precisamente este sentido de humanización continua que conlleva como uno de los grandes fines a perseguir.

En consecuencia, una dimensión importante para ser un sujeto pedagógico es desmitificar los roles que hasta la fecha se han constituido en la escuela, generando comunidades de aprendizaje en las que todos enseñan y aprenden continuamente, instaurando un ambiente de libertad y respeto mutuo (p. 8).



Durante los trabajos de la evaluación y en las propuestas de cambio a los planes de estudio, se hizo énfasis en que no sólo había que privilegiar la formación disciplinaria y técnica de los estudiantes, sino también era necesario dar un lugar muy específico a la integración de conocimientos, mediante lo que se ha llamado Actividad Integradora, y Unidades de Aprendizaje que conforman un tronco común cuyos contenidos ofrecen posibilidades para desarrollar competencias genéricas de alto contenido humanista, que propician el intercambio de experiencias educativas a través de la movilidad intra e interfacultades, y desembocan en una sólida formación intelectual, con el desarrollo de capacidades para la aplicación del conocimiento y con un sentido del trabajo profesional que tiene como horizonte el bien común.

Conclusiones

Una vez en marcha el proceso de evaluación curricular, propició una sinergia de participación de los distintos equipos que se conformaron para dicha tarea, provocando la conjunción de esfuerzos para identificar, analizar datos y procesos desembocando en el diseño de los planes de estudio 2018, apuntalando la reflexión colegiada y argumentado una visión mucho más global del proceso educativo, bajo una perspectiva más democrática y crítica.

Argumentar la evaluación de los planes de estudio desde la perspectiva de los organismos acreditadores, los elementos curriculares y la vivencia sobre la operación de los planteamientos curriculares establecidos en el 2012, provocó en los participantes la posibilidad de establecer foros en donde expusieron inquietudes, realidades y expectativas para la reestructuración 2018. En consecuencia, la evaluación curricular debe ser un espacio de reflexión abierto a los sujetos pedagógicos que intervienen en la expresión cotidiana del currículum formal, eliminando las propuestas técnico instrumentales, con la clara intención de fomentar una visión de la evaluación curricular más humana y humanizante, finalidad de todo proceso educativo.

La participación inclusiva de las comunidades académicas es un factor clave para la comprensión de los niveles de compromiso, capacidad para estructurar la colaboración, lograr acuerdos, tomar decisiones, entre otros, que son importantes para fortalecerlas. Todo el proceso ha representado la oportunidad de estrechar el vínculo con la UAT como organización, en tanto que con el cumplimiento de las responsabilidades adquiridas para la evaluación, consolida la identidad organizacional y el sentido de pertenencia.



Los anteriores son factores que propician la mejora tanto de los planes y programas de estudio, los procesos académicos cotidianos y la operación de los programas educativos; en consecuencia se valoran las opciones que respecto a contenidos curriculares y prácticas docentes introducen mayor pertinencia a la formación, de cara a los cambios económicos, sociales y políticos que presenta nuestra sociedad.

Referencias

- Bojalil, L. F. (2008). La relación universidad – sociedad y sus desafíos actuales. *Reencuentro*, 52, 11-18.
- Brovelli, M. (2001). *Evaluación curricular. Fundamentos en Humanidades*. II (4), [fecha de consulta 10 de septiembre de 2019]. ISSN: 1515-4467. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/184/18400406.pdf>
- Chávez, J. C. (2003). La participación y la organización: ejes de la acción social. En J. C. Chávez (Coord), *La participación social: Retos y perspectivas* (pp.15- 41). México: ENTS-UNAM-Plaza y Valdés.
- Díaz, A. (2015). *Currículum: entre utopía y realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Guillen, A., Sáenz, K., Badii, M. H., & Castillo, J. (2009). Origen, espacio y niveles de participación ciudadana. *International Journal of Good Conscience*, 4(1), 179-193.
- Lucero, R., Mecalco, M., & Padilla, B. M. A. (septiembre, 2018). Ilustraciones sobre el contexto social y la escuela en la constitución del sujeto pedagógico, en A. Díaz-Barriga (Coord. Académico), Ponencia presentada al *Congreso Internacional de Educación. Evaluación*, Universidad Autónoma de Tlaxcala, Tlaxcala, México.
- Neave, G. R. (1998). Autonomía, responsabilidad social y libertad académica: debate temático. Documento presentado a la *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción*, París, Código: ED.98/CONF.202/7.12, ED.98/CONF.202/CLD.8
- Torres, J. (2012). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.



A experiência educacional no Centro Vocacional Tecnológico-Tecnologias Sociais da Amazônia - CVT-TSA

Eliomara Ramos Martins¹
Nelissa Peralta²

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi analisar o processo de aprendizagem no Centro Vocacional Tecnológico –Tecnologias Sociais da Amazônia (CVT-TSA) do Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá (IDSM), com sede no município de Tefé/AM. Para descrever/ analisar as aprendizagens foram utilizadas a abordagem da aprendizagem situada (Lave e Wenger, 1991) assim como a entendimento da educação da atenção (Ingold, 2010). A metodologia utilizada foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa por meio da pesquisa etnográfica. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram observação participante, pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. Com isso foi possível revelar que as aprendizagens no contexto do CVT/TSA se deram a partir de vários eventos pedagógicos na qual permitiu com que os estudantes atuassem como protagonistas de suas aprendizagens, através da tomada de decisões. Essa participação é entendida a partir da concepção da pedagogia institucional ou autogestão pedagógica (Viana, 2008, 2015). Em conclusão, podemos dizer que o CVT-TSA promove a potencialidade da mudança. Ao ingressar os jovens vislumbram novos horizontes para suas biografias e identidades, no entanto, qualquer agente ou instituição que se propõe trabalhar com uma educação que promova verdadeiramente a autonomia dos sujeitos encontra grandes desafios.

Palavras chaves: educação diferenciada, aprendizagem, tecnologias sociais.

Introdução

O Centro Vocacional Tecnológico – Tecnologias Sociais da Amazônia (CVT-TSA) foi criado no ano de 2014, com sede na cidade de Tefé, interior do estado do Amazonas. Com o investimento inicial da Secretaria de Ciência e Tecnologia para Inclusão Social (SECIS)³, em parceria com o Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá (IDSM)⁴. O CVT / TSA, tem como foco a formação de jovens na área de *tecnologias sociais*, entendidas como “conjunto de técnicas e metodologias transformadoras, desenvolvidas e/ou aplicadas na interação com a população e apropriadas por ela, que representam soluções para inclusão social e melhoria das condições de vida” (BRASIL, 2010, p.27). As *tecnologias sociais* são desenvolvidas e trabalhadas por pesquisadores



e técnicos do IDSM, visando estabelecer uma interação com as populações tradicionais nas mais diversas atividades.

De acordo com a SECIS, os Centros Vocacionais Tecnológicos (CVT), têm como foco é capacitação profissional tecnológica para o mercado de trabalho. No entanto, o projeto político pedagógico do CVT-TSA⁵ é apresentado como sendo uma “proposta de desenvolvimento diferenciada”, que visa a formação de manejadores de recursos naturais. Inicialmente, seu público-alvo seria de jovens⁶ oriundos de áreas rurais, residentes e/ou usuários das unidades de conservação, com comprovação de vínculo com comunidades rurais e/ou com associação de base comunitária, com ensino médio concluído ou concluintes. Os jovens seriam capacitados para entender a dinâmica desses processos, mantendo um diálogo entre saberes tradicionais e científicos.

Basicamente, a proposta do CVT-TSA almejava contribuir para a formação desses jovens, tendo em vista o contexto em que estão inseridos. Essa formação se voltaria para o indivíduo de modo integral, não fragmentado⁷. Este teria que sair apto tanto para gerenciar *tecnologias sociais*, processos de gestão nas suas respectivas associações. Com esses debates, o Projeto político pedagógico - PPP do CVT-TSA foi reformulado a partir de uma oficina pedagógica: atividades práticas e interação entre técnicos e estudantes, por exemplo, foram repensadas, iniciando uma construção coletiva do novo PPP.

Com essa reformulação, as práticas pedagógicas e o processo de ensino e aprendizagem do CVT-TSA se fundamentariam na *aprendizagem situada* e na *pedagogia de projetos*. Todo o arcabouço teórico da *aprendizagem situada* traz a complexidade da aprendizagem como uma prática social, o que permite desestabilizar o pensamento simplista de que as pessoas nascem pré-determinadas a terem sucesso no ensino escolar por possuírem capacidades cognitivas em maior ou menor grau.

A *aprendizagem situada* coloca a aprendizagem como inerente à prática humana e as diversas formas de como as pessoas aprendem, ganham visibilidade e uma nova dimensão. Assim, para mim, tentar entender como as pessoas aprendem, como o processo de aprendizagem se dá além das instituições escolares fazia sentido, era instigante e desafiador. A abordagem da *aprendizagem situada* revela aspectos da aprendizagem, que no geral, são invisibilizados na sociedade. As formas como a maioria das pessoas entendem o processo de aprendizagem estão associadas a tudo que é ensinado em ambientes institucionais, ou seja, é um pensamento centrado apenas no ensino onde a dinâmica da aprendizagem é invisibilizado.



Na região de Tefé, interior do Amazonas onde este trabalho foi desenvolvido, desconhece-se experiência de educação diferenciada. Dessa maneira, a forma escolar fica mais evidenciada e, conseqüentemente, vista como o único modelo de educação válida, limitando aspectos dos processos de aprendizagem. Com isso, as práticas inovadoras de educação na região devem ser estudadas e seus efeitos registrados. Por isso, o CVT-TSA ofereceu um campo de pesquisa interessante. Partindo do pressuposto de que o CVT-TSA trabalharia a abordagem da *aprendizagem situada*, a primeira pergunta de partida foi⁸: em que medida a prática pedagógica do CVT-TSA está baseada na teoria da *aprendizagem situada*? Diante desse contexto, essa pesquisa teve como objetivo geral analisar os processos de ensino e aprendizagem no CVT-TSA. Os objetivos específicos foram descrever as práticas pedagógicas do CVT-TSA; entender como essas práticas estão relacionadas com a *aprendizagem situada* e entender os efeitos dessas práticas.

Metodologia

Essa pesquisa tem caráter qualitativo de cunho etnográfico⁹ no campo da educação. A escolha metodológica pela etnografia me permitiu caminhar com liberdade entre os sujeitos da pesquisa para fazer e refazer as categorias de análise. Permitiu entender a complexidade do campo, pois a etnografia é mais do que um conjunto de técnicas, ele é antes, “um modo de acercamento e apreensão do que um conjunto de procedimentos” (Uriarte *et al.*, 2012 pg.04). Exige sensibilidade para captar coisas aparentemente triviais, que quando relatados ganham e podem ser analisados a partir de várias perspectivas/âmbitos, sob várias nuances. Essa sensibilidade só é adquirida a partir do tempo, a partir do contato com o “outro” por um período longo, e nesse sentido, o outro não é um indivíduo passivo, abstrato no processo, ele é uma pessoa, “gente concreta”, com voz (Uriarte *et al.*, 2012). Essa “voz” deverá ser ouvida e priorizada pelo etnógrafo.

Utilizei também a pesquisa documental, que se caracteriza pela “busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação” (Oliveira, 2007, p. 69).

Acessei arquivos pessoais de agentes que estavam envolvidos no processo na época da criação do CVT. Os arquivos pessoais dos agentes me permitiram ter acesso um pouco mais aprofundado daqueles momentos do CVT-TSA, que não tive a oportunidade de participar. Tive acesso às atas das reuniões do colegiado, assim como relatórios finais dos projetos de intervenção que os estudantes escreveram ao final do curso.



Realizei também entrevistas com egressos, estudantes da segunda turma, técnicos, pesquisadores, corpo técnico do CVT-TSA. E optei por um recorte temporal sobre as práticas pedagógicas da primeira turma. Realizei entrevistas com egressos e estudantes da segunda turma. E com base em todo o contexto, a pergunta inicial foi modificada, e passou para: Quais as bases pedagógicas dos processos de ensino e de aprendizagem do CVT-TSA?

Resultados e discussão

A inauguração do CVT-TSA aconteceu em março de 2014¹⁰. A primeira atividade lembrada pelos jovens da primeira turma foi essa atividade de inauguração. Toda organização da cerimônia ficou sob a responsabilidade deles, que montaram toda a estrutura (divisão de tarefas) até a apresentação da cerimônia, realizada no dia 10 de março de 2014.

Para Raimundo Rodrigues Moreira, estudante do CVT-TSA, morador da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá, em entrevista para o site do IDSM, o jovem afirmou:

Nós vamos estudar nesse prédio, mas a nossa sala de aula será muito maior, será toda a região do Médio Solimões. Nós vamos aprender na prática todas as ações importantes para a gestão das nossas instituições.¹¹

É notório na fala do estudante, que no primeiro contato que tiveram com a equipe do CVT-TSA, a abordagem de educação diferenciada foi evidenciada. Assim como a metodologia de trabalho pedagógico, focada na abordagem Freiriana. Logo, as atividades pedagógicas também teriam que atender à demanda de uma formação crítica e dialógica e isso aparece nas primeiras oficinas. A primeira oficina ministrada no CVT-TSA foi sobre Democracia, Organização Política, Espaços Públicos de Deliberação e Participação¹², teve como objetivo: “discutir os conceitos de democracia representativa, espaços de deliberação pública, organização política em preparação para a Assembleia Geral de Moradores e Usuários da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá.

Falar sobre democracia em qualquer espaço formativo de juventude é importante, pois seria um dos motivadores para o jovem entender a importância da sua participação nos espaços dentro da sociedade, no contexto em que estão inseridos, e, lógico, isso inclui o próprio contexto do CVT-TSA. Esse primeiro momento, incluiu um conjunto de oficinas e foi direcionado para os jovens entenderem a dinâmica das assembleias de associações de base comunitária. Essas oficinas no primeiro mês representa a



preocupação da equipe do CVT-TSA em desenvolver habilidades nos estudantes, tanto de pensamento crítico (oficina sobre democracia) quanto desenvolver habilidades relacionadas “a observar, ouvir e escrever” que precisariam para participarem das atividades designadas a eles. A estrutura das atividades pedagógicas dentro do CVT se deram a partir da seguinte forma:

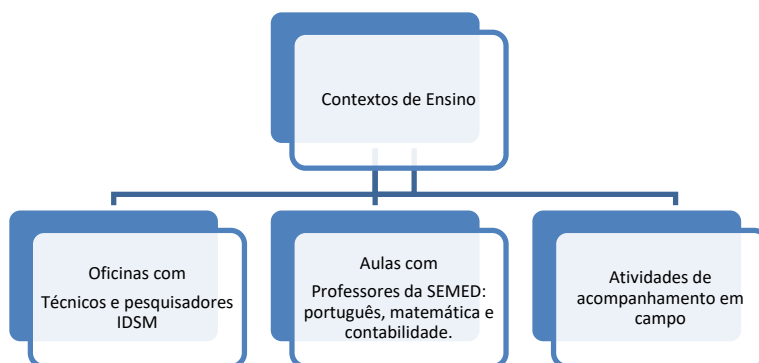


Figura 1 Diagrama estrutura das aulas
Fonte: Pesquisa documental

Houve também as disciplinas de Língua Inglesa, Geografia e Ciências Biológicas, foram previstas no PPP, antes da oficina de reenquadramento do CVT-TSA, onde os professores que ministraram as aulas participaram. E diversas oficinas que partiram da necessidade dos estudantes e dos membros do colegiado. As demandas eram levadas por um representante dos estudantes às reuniões do colegiado que eram realizadas mensalmente. O colegiado era composto por representantes de cada grupo de pesquisa e programas de manejo do IDSM, professores, gestor e secretário do CVT-TSA.

Outra característica importante no processo foi a planejamento quinzenal das atividades que aconteceriam. Isso permitiu que a dinâmica das aulas estivesse sempre atualizada com as atividades dos grupos de extensão do IDSM e também permitiu ação mais rápida das demandas que os estudantes estavam necessitando.

É possível perceber a participação ativa dos estudantes nas tomadas de decisão. Por diversas vezes, é possível identificar o protagonismo dos jovens estudantes nos processos de ensino e de aprendizagens. Especialmente nas reuniões do colegiado onde tinha espaço para que eles demandassem os tipos oficinas e as disciplinas que queriam estudar. Com isso, é perceptível o papel ativo que os estudantes exerceram no processo educacional, que em nada se assemelha com os moldes da escola convencional, ou seja, eles tinham o poder de decisão dos conteúdos programáticos, e não eram meros receptores de conteúdos.



Essa dinâmica pedagógica se assemelha à *pedagogia institucional* ou também chamada de *análise institucional*. A *pedagogia institucional* busca analisar o contexto educacional visando uma transformação institucional. Uma das teses da *pedagogia institucional* é a *autogestão pedagógica*. (Viana, 2008; 2015). Para Viana (2008), a autogestão pedagógica “é uma relação social que surge nas relações de produção e se generaliza a toda sociedade. É, portanto, um projeto político de transformação social que abole as classes sociais e todas as formas de exploração e alienação”. (Viana, 2008, p. 08).

Falar de *autogestão pedagógica* é entender que há diferentes tipos de relações sociais, e, por trás de cada uma, há uma ideologia, não há neutralidade. A *autogestão* é inovadora, pois parte do princípio que a sociedade é feita de classes sociais. E que por isso, as instituições escolares foram criadas para atender aos interesses da sociedade burguesa. Portanto, há uma luta social e nesse sentido tem que haver uma “consciência de classe”¹³.

A autogestão pedagógica vai contra ideologias e práticas da classe burguesa. Nela, o mestre não é o transmissor ou detentor de uma mensagem e o aluno não é o receptor. O mestre é o responsável por analisar a aprendizagem ou é o especialista que está a disposição da classe. Os alunos têm um papel importante no seu processo de aprendizagem pois eles decidem “a respeito dos métodos, das atividades escolares, participam do cronograma de atividades escolares ministrados e gerenciados, os alunos são protagonistas do seu processo educacional”.

Fala-se então da *pedagogia institucional* que não impõe conteúdos e nem técnicas de ensino, é uma pedagogia vista pelo professor como sendo não diretiva, e, pelos alunos como autogestão pedagógica. A autogestão pedagógica é um projeto político que deve estar sempre acompanhado do coletivo, esse projeto envolve questões como: “a democratização da escola, a unificação da luta de professores e alunos, (...) junto com um projeto global de transformação social buscando instaurar uma sociedade autogerida” (Viana, 2008, p.12). Autogerida por suas demandas e resolução de problemas a partir da descoberta de soluções que não intensifica as desigualdades sociais.

No entanto, esse projeto não é algo que pode ser concretizado com facilidade, pois antes de tudo ele sinaliza uma luta de classe, e, estando dentro de um sistema educacional com ideologias capitalistas dominantes não encontra fôlego para sobreviver. “Por isso, ele surge com frequência fora das instituições escolares, através



de grupos de estudos autônomos e outras iniciativas, inclusive individuais e de autoformação” (Viana, 2008, 07).

Nesse sentido, as práticas do CVT-TSA apresentam-se como uma proposta de ensino não convencional, diferente do modelo de pedagogia liberal que sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com supostas *aptidões* individuais, pressupondo que o indivíduo conforme-se aos valores e normas vigentes na sociedade de classes. Através do desenvolvimento da cultura individual (Brait, *et all*, 2010), a aprendizagem gerida por esse modelo, é mecânica, receptiva. O papel da escola seria a preparação intelectual e moral dos alunos para assumir seu papel na sociedade e a relação professor/aluno é feita mediante a autoridade do professor, que exige atitude receptiva do aluno enxergando o aluno como um depositário passivo dos conhecimentos, que devem ser acumulados na mente através de associações.

De acordo com as atas, as diversas relações entre professores e alunos no CVT-TSA eram diferentes das relações hierárquicas nas escolas convencionais. Um indicativo era a postura dos representantes dos estudantes nas primeiras reuniões de colegiado, os alunos refletiam junto com os professores, os problemas enfrentados no dia a dia da aula. Percebe-se que havia tentativa de estabelecimento de relações menos hierárquicas, mais horizontais, entre os estudantes e professores, mais baseadas no diálogo.

As demais atividades consistiam em momentos em que nem todos os estudantes participavam, ou seja, a dinâmica de estudos era realizada da seguinte forma: no início do percurso, os estudantes escolheram uma área de atuação dentre os programas existentes no IDSM e os membros dos programas (técnicos e pesquisadores) ficaram responsáveis pela orientação do estudante.

Esse estudante acompanhava as atividades de campo dos membros dos Programas, faziam observação e ao final da atividade escreviam um relatório narrando sua experiência. Esse acompanhamento da prática dos técnicos se dava concomitante às atividades dentro de sala de aula. Ou seja, mesmo que o período de campo coincidissem com atividades dentro da sala (oficinas e disciplinas), os estudantes tinham a liberdade para participar, as faltas não eram computadas. Quando os estudantes voltavam das atividades de campo, apresentavam um seminário partilhando suas experiências com os demais colegas. No segundo ano, as atividades consistiram na construção e execução de projetos, o percurso se deu da seguinte maneira, os alunos tiveram:



oficinas para aprender a elaborar projetos, escolha do tema a ser trabalhado junto com suas respectivas comunidades, apresentação dos resultados parciais, execução do projeto, escrita e entrega de relatório final, e, apresentação dos resultados finais (seminário).

As bases pedagógicas que nortearam as ações dentro do contexto do CVT durante o período da primeira turma (2014-2015) foram baseadas na Pedagogia de Projetos (Ventura, 2002; Prado, 2000; Vera-Garcia, 2012), e na concepção da *aprendizagem situada* (Lave & Wenger, 1991). A *aprendizagem situada* foi proposta não como método pedagógico, mas sim como uma forma de entendimento do que seria a aprendizagem, para que, partindo desse entendimento os agentes pudessem pensar em ações que visassem uma forma de aprendizagem significativa. A partir do caminhar das atividades também foi possível identificar elementos da *autogestão pedagógica*, especialmente quando se refere a participação ativa das estudantes.

É possível afirmar então, que o CVT foi um lugar em que houve múltipla aprendizagem, não só da parte dos alunos como também da parte de todos os agentes envolvidos no contexto social rumo ao desafio de se fazer uma educação diferenciada. A forma de entendimento da aprendizagem partiu do princípio de que, aprender não é transmitir conhecimento (Ingold, 2000) e que aprendizagem acontece a partir das mudanças nas práticas (Lave & Wenger, 1991). É na comunidade de prática que acontece uma ação e por meio da ação acontece o fenômeno da aprendizagem. Nela os sujeitos estão engajados e trabalham na prática, dividem alegrias e tristezas e constroem o aprendizado. Importante notar que construir um aprendizado também significa formar identidades.

A partir do momento em que o jovem ingressa, passa a ter novo tipo de participação, agora na direção de adquirir habilidades para, quem sabe, se tornar um gestor, técnico ou uma liderança através de uma comunidade de prática, aqui representada por todo o contexto institucional: as aulas expositivas, as viagens a campo, as relações sociais e afetivas, as tarefas partilhadas e compartilhadas e as trocas de experiências. Aqui se faz necessário explicitar outras questões inclusas na *comunidade de prática* no contexto do CVT-TSA: a) quem participa? b) o que se aprende? c) como se aprende? Partindo dessas questões, pudemos observar que quem participa são os jovens comunitários, os técnicos, os pesquisadores, os professores.

A aprendizagem que estavam buscando dentro da proposta do CVT-TSA seriam habilidades para se tornarem gestores, técnicos e lideranças. A participação do aluno



se dava em viagens a campo, quando os alunos acompanhavam seus orientadores em determinados momentos a fim de observar a prática da atividade que haviam selecionado. Nessa participação estava incluso, primeiramente, o estudo do tema a ser observado e a prática que basicamente consistia em ir a campo para observar. Todos os estudantes participaram das atividades práticas.

Entender a importância de relacionar os momentos de prática e teoria, também significa entender que não há uma separação entre corpo e mente (Bateson, 1988; Ingold, 2010). Aprender está intrinsecamente relacionado com o todo o fazer. Essa dicotomia prejudica o processo de aprendizagem do indivíduo, principalmente porque as pessoas em suas práticas cotidianas não o fazem. Partindo desse entendimento, as atividades da primeira turma foram realizadas através de um esforço coletivo e desafiador de trabalho pedagógico, em que a dinâmica de estudo consistia em o aluno participar das aulas das disciplinas básicas da grade-padrão (língua portuguesa, matemática, informática e contabilidade) ao mesmo tempo em que acompanhavam outras atividades e também os técnicos em campo, se inserindo nas atividades dos programas de manejo e dos grupos de pesquisa do IDSM.

Esses momentos de participação nas práticas de campo são lembrados na visão dos alunos como os mais significativos no seu processo de aprendizagem. Nas entrevistas esses momentos aparecem com destaque. Para uma estudante, que havia escolhido o Manejo Florestal, a ida a campo foi essencial, ainda mais que a teoria em sala de aula. A aluna afirmou em entrevista:

Com relação ao manejo florestal, eu tive apenas duas aulas durante o ano todo aqui dentro da sala. O que eu aprendi sobre o manejo foi tudo na prática, quando eu fui para campo ver como que era realmente. Mas eu não peguei desde o início sobre o manejo, peguei assim, por exemplo, sobre comercialização, depois veio as avaliações. Antes disso eu participei da formação das jangadas, mas desde o início eu queria saber mesmo era como a equipe técnica chegava à comunidade para fazer toda aquela atividade, todo aquele levantamento, realmente né? Como eles chegavam para formar um grupo de manejadores para poder começar realmente o manejo (Helen, 22 anos. Entrevista realizada em 27/02/2015).

A fala da estudante corrobora com a ideia de Lave & Wenger (1991), quando afirmam que para acontecer o aprendizado não necessariamente precisa haver o ensino. No caso, o processo de observar não tem um cunho passivo, observar é também participar das ações, interagir e reagir ao ambiente, ao contexto social. Na visão da estudante,



isso teve um efeito significativo para o processo de aprendizagem. Ingold (2010) nos apresenta algumas características que norteiam nossos sentidos e ações quando se trata da questão da aprendizagem.

Para o autor, aprender não significa transmitir conhecimentos como se os agentes fossem passivos ao processo de aprendizagem, reduzir a aprendizagem à questão de transmissão é silenciar e subestimar a capacidade biológica e cultural dos indivíduos, ou seja, “conhecimento não é informação e seres humanos não são mecanismos para processá-lo” (Ingold, 2010, p.07).

Para o autor não se trata de um processo de enculturação mas de habilitação: “a contribuição que cada geração dá a seguinte não é um suprimento acumulado de representações mas uma Educação da atenção” (Ingold, 2010, p.07). Significa dizer também, que no processo de aprendizagem não basta o indivíduo interagir com o meio, mas observar e agir com e no ambiente.

Pensando nisso, as práticas do CVT-TSA tiveram outra característica, partindo do pressuposto de que o conhecimento perpassa por uma educação da atenção seria necessário o aluno, observar, praticar e agir no meio em que escolheu e foi inserido, mas sendo acompanhado e tendo seu olhar direcionado, para com isso conseguir enxergar características do ambiente antes invisíveis ao olhar.

Os estudantes, sujeitos dessa pesquisa, vieram de contextos territoriais de unidades de conservação, onde a maioria cresceu vendo seus familiares participando de associações e ações comunitárias. Em entrevistas realizadas com esses estudantes diferem dois tipos de vivências: aqueles cuja participação nas associações eram frequentes, mas que lhes faltavam habilidades, principalmente na questão da escrita de atas e preenchimento de livros caixas e aqueles que nunca tinham se envolvido com a estrutura de associações.

Outra forma de trabalho pedagógico do CVT estava baseada na Pedagogia de projeto, que corresponde a um marco mais amplo da educação em perspectiva cognitiva, social e cultural que enfoca o aluno e seus processos de aprendizagem e questiona a educação tradicional (Vera, García,2012), baseada no modelo de uma tecnologia educativa expressa no ensino instrucional programado que pretende controlar a priori o quê e o como do ato pedagógico. No contexto escolar é uma proposta pedagógica que envolve a construção e negociação conjunta entre professores e alunos da temática e



do problema que vão abordar durante as aulas. Muitas vezes são incluídas as famílias dos alunos e outras pessoas da comunidade educativa nos projetos (Vera, García, 2012).

A pedagogia de projetos mantém um pressuposto básico: a necessidade de vincular a escola à vida. Para isso, vê a necessidade de integrar na cultura escolar os saberes da experiência: os projetos buscam criar estratégias partindo do reconhecimento dos contextos socioculturais em que estão imersos os estudantes; tentando integrar à cultura escolar problemáticas, necessidades e interesses da vida cotidiana (Vera, García, 2012, p.667). É uma proposta pedagógica que objetiva organizar a construção do conhecimento, através de um processo de orientação, nesse processo o estudante tem o papel central na elaboração e execução dos projetos. Essa construção envolve alunos, professores, escola, instituições de educação não-formal, entre outras (Prado, 2000; Ventura, 2011).

A pedagogia de projetos tem uma dimensão coletiva, interdisciplinar e reforça a socialização dos alunos. Para Ventura (2011, p.06) “esta é uma mudança de enfoque importante: uma vez que a cognição acompanharia a ação, a construção do saber se efetuará, principalmente, pela ação dos alunos”.

Não cabe ao orientador executar o projeto, mas ele teria que estar apto a reunir as competências necessárias para uma boa orientação. Na pedagogia de Projetos, o orientador teria um papel de mediador no processo, e não teria o papel principal na relação, o sujeito aprendiz nesse sentido é determinante na construção de seu saber. E esse saber é construído através da interação (Prado, 2000).

Trabalhar com a pedagogia de projetos significa mergulhar em uma diversidade de desafios e possibilidades, onde talvez, o produto final (concretização do projeto) não seja o mais importante mas sim as várias aprendizagens que o educando tem ao longo do processo.

A pedagogia de projetos representou um grande desafio para o CVT-TSA, pois era preciso que todos os envolvidos (técnicos, pesquisadores, professores e alunos) tivessem clareza sobre a proposta pedagógica. Dentro do contexto do CVT-TSA houve divergências sobre o entendimento do tipo de projeto que os estudantes deveriam executar.

Para a preparação dos projetos houve oficinas de elaboração de projetos e que tratou do diagnóstico dos problemas com ferramentas práticas para que os alunos voltassem às suas comunidades e fizessem um diagnóstico onde seria negociado o tema do



projeto de intervenção, foram trabalhados conteúdos que pudessem ajudar os jovens a elaborar e executar seus projetos. Durante a oficina foram ministrados conteúdos básicos de projetos além do método de diagnóstico rural participativo (DRP) que consiste em um “conjunto de técnicas e ferramentas que permitem que as comunidades façam seus próprios diagnósticos e de lá começar a auto-gerir o seu planejamento e desenvolvimento” (Expósito Verdejo, 2003 p.07).

Os estudantes fizeram o percurso ida e volta em suas comunidades várias vezes. No primeiro momento os estudantes realizaram reuniões com os membros das comunidades para fazer o diagnóstico. O percurso do aluno no projeto foi construído de forma coletiva, os seminários parciais mostraram participação dos diversos programas do IDSM e a cada apresentação, o aluno desenvolvia gradativamente habilidades que permitiam falar em público de uma forma mais confiante.

No decorrer do primeiro semestre do segundo ano iniciou-se a construção dos projetos, denominados “projeto de intervenção”. As ações de intervenções dos estudantes contemplaram as mais diversas áreas: turismo de base comunitária, manejo florestal, manejo de pesca, agroecossistemas, projetos de gestão comunitária, temáticas que foram escolhidas pelas comunidades que tinham representatividade dentro do CVT-TSA a partir dos estudantes. No segundo semestre de 2015 (segundo ano do curso) os alunos voltaram às suas comunidades e organizações para a execução dos projetos. No total, foram vinte projetos de intervenção realizados pelos egressos. Para isso, o aluno passou por um processo de aprendizagem que envolveu oficinas de elaboração de projetos, seminários parciais, experiências de assistir apresentações de seminários até chegarem à fase de execução do projeto e elaboração do relatório final.

Carlos Carvalho, um dos estudantes que desenvolveu o projeto sobre a implementação de sistema alternativo para a produção de hortaliças. Ele destaca como sendo importante para a conclusão do projeto, a participação comunitária:

Para implantação dos canteiros foram realizadas reuniões com as famílias envolvidas para explicação de forma detalhada dos objetivos do projeto, e definição dos passos da execução das atividades que foram realizadas sempre com a participação de todo o grupo (...). No acompanhamento dos canteiros tivemos dificuldade com o grupo de novo, mas conversei com eles e falei sobre a importância desse trabalho, e o quanto ele nos beneficiaria, principalmente na época em que a comunidade está toda inundada e não tem atividades para os moradores. Esse seria um meio de ter algo constantemente cultivado, mantendo as hortaliças para o nosso consumo e com isso manter a geração



de uma nova renda para as famílias que praticam a agricultura familiar. Através desse diálogo, demos continuidade nas atividades, e os moradores mantiveram os cuidados [necessários] e conseguimos obter os nossos objetivos, que era executar o projeto e ter resultados positivos. (Relatório final de Carlos, 2015, p.3).

Percebe-se que houve participação, e que o aluno manteve uma postura constante de diálogo para que conseguisse executar o projeto, destacando sempre participação de todos. O jovem destaca ainda que com o projeto ele conseguiu adquirir novas habilidades e técnicas: “adquiri a capacidade de ter em mãos o conhecimento com a nova ideia de plantio em diversos períodos do ano”. Percebe-se que o estudante consegue fazer uma avaliação dos resultados tanto a nível coletivo como também individual

Antes da execução do projeto foi feita uma articulação do estudante com a comunidade para se formar uma coordenação do projeto que foi escolhida e aprovada em reunião comunitária. Essa coordenação foi composta pelos seguintes membros: o presidente da comunidade, dois membros da comunidade, um membro da ACJ e o aluno do CVT-TSA essa equipe teria como responsabilidade coordenar as atividades, prestar conta dos recursos gastos nas atividades, avaliar junto aos envolvidos o andamento do projeto além de buscar parcerias. Em linhas gerais, mesmo quando os projetos que não apresentaram um “artefato” ou um “produto” final, não significa dizer que os estudantes não obtiveram resultados. Percebe-se que mesmo aqueles que tiveram dificuldades passaram por um período de “experiências”. Suas preocupações e angústias eram compartilhados constantemente no meio de conversas informais e brincadeiras e o processo foi cheio de dificuldades.

Conclusão

Portanto, é possível perceber que o entendimento da *aprendizagem situada* norteou as ações da equipe pedagógica do CVT-TSA que conduziram o processo de aprendizagem de forma dinâmica envolvendo o máximo de agentes possíveis da Instituição. A Pedagogia de Projetos através dos projetos de intervenção mostrou características que condizem com o objetivo de criação do CVT-TSA. Pois o CVT-TSA foi criado a partir das demandas comunitárias e as ações dos projetos mostraram que os estudantes estavam recebendo orientações para exercer atividades conjuntas que pudessem ajudá-los e às suas comunidades, do ponto de vista do “mundo da vida”, da experiência. O processo foi conduzido de forma bastante cuidadosa, e teve uma preocupação para que os estudantes, junto às suas organizações, fossem os protagonistas das ações. Alguns



estudantes se destacaram no processo, continuaram envolvidos com os projetos depois do término do curso. Em alguns casos, assumiram um papel dentro da estrutura das organizações comunitárias e hoje são lideranças jovens.

A maioria desses já exerciam atividades em suas comunidades antes de entrar no CVT-TSA, entretanto, depois que passaram pelo curso, esses jovens ganharam mais visibilidade. Houve casos em que o estudante não exercia nenhuma função dentro das organizações e foi através de sua passagem pelo CVT-TSA que conseguiram ingressar formalmente nas organizações. Ou seja, a *passagem* pelo CVT-TSA e, também a execução dos projetos, que permitiu a reinserção dos jovens em suas comunidades e organizações já assumindo novos papéis sociais, transformou suas identidades.

A participação para a “tomada de decisão” no CVT-TSA abriu a possibilidade de os estudantes atuarem como protagonistas da sua própria aprendizagem, incluindo assumir as responsabilidades sobre essas decisões, especialmente nas reuniões do colegiado. Dessa é possível correlacionar a dinâmica das atividades pedagógicas da primeira turma no campo da autogestão pedagógica (Viana, 2008, 2015). Em vez de matriz curricular houve o desenvolvimento de um percurso pedagógico percorrido por cada um, com base nas demandas individuais e coletivas (das associações que indicaram os alunos). Houve uma tensão entre demandas individuais e coletivas (das organizações e do Instituto Mamirauá) durante todo esse percurso, pois em alguns casos, os interesses dos indivíduos e suas coletividades eram divergentes. Em conclusão, podemos dizer que o CVT-TSA acima de tudo, promove a potencialidade da mudança. Ao ingressar os jovens vislumbram novos horizontes para suas biografias e identidades e este é o resultado mais importante de todo o processo.

Notas

Licenciada em Pedagogia e Mestra em Ciências Humanas pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA.

²Doutora em Sociologia e professora do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará - UFPA

³Entidade do governo federal ligada ao MCTI, no governo Dilma Rouseff. Na atual conjuntura do país, a Secretaria de Ciência e Tecnologia para Inclusão Social SECIS, foi extinta.

⁴O Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá – IDSM-OS é uma pessoa jurídica de direito privado, legalmente constituída em 26 de abril de 1999 e qualificada



como Organização Social através de Decreto Presidencial. Sua sede está localizada no município de Tefé/AM. Esse instituto tem por finalidade a realização de pesquisa científica para conservação da biodiversidade por meio do manejo participativo e sustentável dos recursos naturais da Amazônia. (Relatório de Gestão 2015 p. 10).

⁵Quando falo da proposta do CVT-TSA, tenho como base o Projeto Político Pedagógico (PPP), criado em 2013. Todas as informações diretas e com detalhes podem ser encontradas no PPP (vide referência).

⁶O PPP designa o “jovem” como pessoas que estão na faixa etária entre 18 a 24 anos de idade.

⁷De acordo com o PPP, a formação não fragmentada seria a diretriz do CVT-TSA (p.09).

⁸Mais tarde essa pergunta se modificou.

⁹Como licenciada em Pedagogia, a etnografia para mim apresenta-se como um grande desafio, pois iniciei um processo de aprendizado, primeiro sobre o que é a etnografia, segundo, o que é a etnografia na área da educação e terceiro, iniciei um processo de me tornar uma etnógrafa em uma realidade não favorável, pois não havia mais antropólogos dentro do meu grupo de pesquisa para discutir artigos e assim construir uma reflexão em conjunto.

¹⁰O CVT do Instituto Mamirauá foi o primeiro do Amazonas.

¹¹Fonte: Reportagem ASCOM/IDSM. Datado em 11/03/2014.

¹²A oficina foi preparatória para o primeiro estágio de observação que os alunos participariam, a Assembleia de Moradores e Usuários da Reserva Mamirauá de 2014.

¹³Dados coletados nos arquivos pessoais de Nelissa Peralta, documento nomeado como “Registro da oficina de Org. Política”.

¹⁴Esse debate é discutido pelo Viana (2015), quando analisa o contexto a partir da perspectiva Marxista. Historicamente foi com a sociedade capitalista que surgiu o modelo de escola formal e com ela a concepção burocrática de educação. O modo de produção capitalista tem como fundamento a produção do “mais valor”, que é quando a classe trabalhadora – o proletariado, acrescenta o mais valor através do seu trabalho, a classe burguesa se apropria desse “mais valor”, ou seja, trata-se de uma relação de exploração, devido essa exploração surge a luta de classes entre a burguesia e proletariado. Para manter sua dominação de classe a classe capitalista precisa manter o controle do proletariado através de um conjunto de instituições, uma delas é o Estado e o Estado gerencia as escolas, logo, a escola é uma instituição burguesa que tem como objetivo colaborar com as desigualdades sociais e ideologias dominantes, para isso, a escola funciona de acordo com esse propósito, onde a alienação e a competição têm



um papel principal, a escola assim, é controlada direta ou indiretamente pela sociedade capitalista. (Viana, 2015, p, 9).

5. Referências Bibliográficas

- Bateson, G. (1986). *Mente e natureza: a unidade necessária*. F. Alves.
- Brait, L. F. R., de Macedo, K. M. F., da Silva, F. B., Silva, M. R., & de Souza, A. L. R. (2010). A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. *Itinerarius Reflectionis*, 6(1).
- Brasil. Ministério de Ciência Tecnologia e Inovação (MCTI) (2010) Avaliação do programa de apoio à implantação e *modernização de centros vocacionais tecnológicos* (CVT). Série 2 – Brasília: MCTI/ Centro de Gestão e Estudos Estratégicos
- Expósito Verdejo, M. (2003). *Diagnóstico rural participativo: una guía práctica* (No. Sirsi) i9789993424109).
- Fernandes, R. M. C. & Maciel, A. L. S. (org). (2010) *Tecnologias Sociais: experiências e contribuições para o desenvolvimento social e sustentável*. Porto Alegre: Fundação Irmão José Otão.
- Freire, P.(1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: paz e terra.
- Gatti, B. A. (2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de educação*, 13(37), 57-70.
- García-Vera, N. O. (2012). La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 685-707.
- Idsm.(2013). *Projeto Político Pedagógico: Centro Vocacional Tecnológico – Tecnologias Sociais da Várzea Amazônica*, Tefé AM.
- Ingold, T. (2010). Da transmissão de representações à educação da atenção. *Educação*, 33(1), 6-25.
- Lave, J. & Wenger, E.(2002). Prática, pessoa, mundo social. In: Harry Daniels (org). *Uma introdução a Vigotsky*, São Paulo, Brasil: Edições Loyola, p.165-173.
- Lave, J. (1996). *Teaching, as Learning*, in Practice.Mind, Culture, and Activity.Berkeley, v. 3. n. 3, p. 149-164.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Oliveira, M. M.(2000). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, Vozes.
- Prado, M. E. B. B. (2003). Pedagogia de projetos. Série “*Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias*”-Programa Salto para o Futuro, Setembro.



Uriarte, U. M. (2012). O que é fazer etnografia para os antropólogos. *Ponto Urbe. Revista do núcleo de antropologia urbana da USP*, (11).

Viana, N. (2015). Autogestão Pedagógica ou Pedagogia Autogestionária?. *Marxismo e Autogestão*, 2(3), 16-30.

Viana, N. S. (2008). Educação, sociedade e autogestão pedagógica. *Revista Urutáguá*, 16(16), 37-46.



Revista “bicentenario”: escenario de encuentros y posibilidades de ser con otros.

Katherine Alvarado Contreras
Adriana Hernández Bocanegra
Diana Carolina Montoya Velasco
Alejandro Sánchez Rondón

Resumen

En una sociedad que se encuentra inmersa en dinámicas propias del conflicto como el abandono estatal, desplazamientos y constantes vulneraciones a derechos básicos, la educación resulta ser la tabla de salvación para niños, jóvenes y sus familias en la construcción de un proyecto de vida no sólo sustentable si no viable en términos de cerrar esos ciclos que se encuentran permeados por la violencia en sus diferentes dimensiones. Es así como la escuela se convierte en ese escenario cuya misión debe ser transformar realidades a partir de las dinámicas educativas propias de un proceso académico, sin embargo, la apuesta de iniciativas y proyectos como la Revista Bicentenario pretenden brindar alternativas educativas que fomenten en los estudiantes diversos aprendizajes en el marco de la transversalización del uso de herramientas tecnológicas y el desarrollo del sentido social y crítico.

El desarrollo de esta iniciativa tiene como finalidad establecer un medio de comunicación en la comunidad educativa que permita que los estudiantes desarrollen capacidades y aptitudes enfocadas en la transformación de sus entornos a partir de una participación activa como agentes críticos y constructores de entornos sanos y pacíficos. La Revista Bicentenario se trabaja como un proyecto transversal que permite a los estudiantes repensar, replantear, reafirmar y fortalecer conceptos, nociones y aprendizajes dados desde el aula de clase en el marco de las asignaturas básicas, por medio del trabajo interdisciplinar es posible una integración de saberes que de alguna manera logra que su proceso de aprendizaje se dé de forma significativa, lo cual permite que las dinámicas de enseñanza - aprendizaje sean más armónicas. Esta ponencia es evidencia el resultado de una apuesta pedagógica desarrollada en el colegio el Tesoro de la Cumbre de la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá – Colombia. Esta propone escenarios alternativos de socialización, aprendizaje, convivencia y formación de sujetos críticos.



Introducción

En un país como Colombia en el cual sus generaciones han visto como la guerra y la lucha de poderes se disputan el manejo del territorio y sus diferentes riquezas, se abren brechas sociales y culturales que difícilmente pueden ser conciliables en pro de la construcción de una sociedad equitativa y justa en términos de garantizar los derechos de todos los ciudadanos, especialmente de aquellos que por diferentes circunstancias se encuentran en alguna situación de vulnerabilidad.

Este país atraviesa un momento histórico en el cual se han venido definiendo desde diferentes esferas el futuro de algunas dinámicas sociales “con el Acuerdo de Paz firmado por el gobierno colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) en el año 2016, se marcó una terminación definitiva a la confrontación armada que posibilitó un ideal de transición histórica nacional que permitiese desarrollar una perspectiva territorial para identificar y actuar sobre las necesidades de las diferentes comunidades garantizando el pleno cumplimiento de sus derechos a un bienestar integral en miras de una cultura de paz”¹ .

Ciudad Bolívar es el reflejo de una sociedad cuya prioridad no ha sido ni pretende ser la garantía de los derechos y las necesidades básicas en todo el territorio. En las montañas del sur de Bogotá, confluyen un sinnúmero de familias cuyas diferentes realidades las han llevado a refugiarse en zonas y barrios carentes de garantías estatales que propicien un desarrollo social y colectivo de manera sana; miles de niños, niñas y jóvenes han tenido que sobrellevar situaciones que muchas veces no comprenden en su totalidad pero que los obligan a hacer uso de su capacidad resiliente y adaptativa. Los colegios están llenos de estudiantes provenientes de diferentes partes del país, se encuentra una enorme diversidad y riqueza cultural que muchas veces pasa desapercibida en medio de las dinámicas escolares cotidianas.

Fundamentación del problema: Conocer para transformar, una apuesta pedagógica gestada en Ciudad Bolívar

Un escenario como Ciudad Bolívar, en el que convergen múltiples historias de vida y cuyos contrastes y matices son el reflejo de un país que ha vivido en guerra por más de cincuenta años, es sin lugar a dudas la razón por la cual es considerada como una de las localidades más estigmatizadas de la capital colombiana, debido a que las dinámicas económicas y socio culturales se ven afectadas por los patrones de violencia y desigualdad que permean su contexto, los cuales se vienen reproduciendo a través del



tiempo y en consecuencia permiten evidenciar las secuelas que esto va dejando; comunidades víctimas del conflicto armado, microtráfico, alto índice de desempleo, analfabetismo y exclusión.

Pero es ahí, en la cima de la montaña de dicha localidad, donde también se encuentra el Colegio el Tesoro de la Cumbre, cuna de la Revista Bicentenario y espacio para hacer tangibles cientos de quimeras individuales y colectivas que le apuestan a reestructurar estos paradigmas sociales y a transformar la cotidianidad de la comunidad.

Es entonces, una herramienta que visibiliza y da apertura al encuentro de una multiplicidad de perspectivas del mundo que surgen en torno a la relación que cada uno tiene con el mismo y a las construcciones de conocimiento que nacen a partir de ese compartir de experiencias y de esa capacidad de aprender a convivir que se busca fortalecer en todos los sujetos.

De esta manera, la Revista responde no sólo al Proyecto Educativo Institucional “Comunicación para la convivencia y desarrollo de la personalidad emprendedora” sino también a las necesidades de un contexto cercano, cuya intención es generar un impacto significativo en el que se empodere a la comunidad como agente de cambio, de tal manera que emprenda caminos inimaginables y convoque a otros a creer en la posibilidad de acceder al mundo con otros ojos, con otras expectativas y con otras formas de ser y hacer distintas a las que la idiosincrasia de la localidad dictamina.

Se hace necesario precisar que, en el desarrollo de esta propuesta de mediación pedagógica, según el concepto acuñado por Martín-Barbero (2002), se han vinculado personas con diferentes roles para la construcción y divulgación de la Revista. En el entorno institucional se ha evidenciado la participación de directivos docentes, docentes, administrativos, empleados, estudiantes, padres de familia y vecinos, de tal manera que se ha movilizó dentro y fuera de la institución con el objetivo primordial de fortalecer propuestas narrativas que den cuenta del reconocimiento del territorio y sus características, encaminando a los actores mencionados, a la mirada crítica y propositiva de su realidad.

Metodología, resultados y discusión: La necesidad de narrar las vivencias del territorio

El colegio Tesoro de la Cumbre IED es una institución educativa ubicada en estas montañas capitalinas; allí, como en todos los colegios de la localidad, recorren los pasillos cientos de estudiantes con realidades totalmente diferentes, pero con un



propósito en común: buscar un futuro mejor para ellos y sus familias. Desde los grados de primera infancia hasta la media fortalecida, el común denominador de los estudiantes y sus familias es la esperanza de lograr mejorar sus condiciones de vida y ven en los colegios una oportunidad de hacerlo ya sea por su ánimo de prepararse académicamente para afrontar una vida profesional o por cumplir con el requisito de ser bachilleres y poder acceder a un empleo que les permita tener alguna solvencia económica. Entre los muros y rejas de esta institución se alberga la certeza que la educación es la única herramienta que logra mitigar el golpe que significa el abandono estatal para estas comunidades y la reproducción de discursos violentos que tienden a normalizarse en el cotidiano de los estudiantes.

Es en este contexto donde surge la Revista Bicentenario como una apuesta que inicia en el año 2016 por medio de la cual la comunidad educativa construye de manera colectiva un espacio de crítica transformativa a través de ejercicios de reflexión y proposición, de la misma manera, posibilita a la comunidad educativa procesos comunicativos basados en la prevalencia de los valores propios y necesarios dentro de una sociedad; esto, teniendo en cuenta que al ser una iniciativa educativa, se basa en los fundamentos de la institución, instaurados desde su Proyecto Educativo Institucional: comunicación para la convivencia y el desarrollo de la personalidad emprendedora.

Los protagonistas.

La Revista Bicentenario es una iniciativa que parte del trabajo de estudiantes y un grupo de docentes cuya finalidad fue y es generar un impacto positivo y propositivo al interior de la institución educativa. Inicia su proceso de consolidación como una herramienta y/o espacio virtual al cual tienen acceso todos los miembros de la comunidad educativa.

Posteriormente, se inicia la recuperación y adecuación de espacios escolares como los periódicos murales con el fin de lograr una mayor divulgación de las publicaciones; a la par de ello, se dio comienzo a la generación de proyectos derivados de la revista como el centro de interés de periodismo y la transversalización de algunas materias logrando así que su impacto fuera más global.

En el año 2017 se gestiona y posibilita la primera edición impresa de la Revista la cual es resultado del trabajo realizado desde el centro de interés ya mencionado, así como del trabajo de docentes y estudiantes en las diferentes áreas y actividades institucionales.



De la misma manera el trabajo que realizan los estudiantes evidencia cambios significativos a lo largo del proceso que ha representado la consolidación de la revista en la institución educativa, puesto que actualmente no solo se desarrollan ejercicios de reflexión en torno a las realidades que se presentan en el colegio si no que se ha convertido en un laboratorio para el descubrimiento de habilidades en fotografía, video, edición, redacción, dibujo y caricatura, entre otros, por parte de los niños, niñas y jóvenes que intervienen directamente en la realización de las diferentes ediciones de la revista.

De este modo, la Revista Bicentenario se presenta en el Tesoro de la Cumbre como una herramienta que posibilita la resignificación de sujetos críticos encaminados a desarrollar ese principio de otredad, bajo el cual logran concientizarse de su realidad a partir del reconocimiento de la realidad de un otro, lo cual influye en su formación y consolidación como sujeto. Así mismo, al consolidarse como un ejercicio crítico y reflexivo, la Revista se convierte en un espacio que permite el desarrollo de sujetos resilientes ya que según lo plantea Torres (2011), la resiliencia puede entenderse como la capacidad con la que cuentan las personas de transformar experiencias negativas en aprendizajes y posteriores experiencias positivas partiendo de elementos internos y externos con los cuales cuentan los sujetos tales como sus lazos o vínculos emocionales y su contexto que es aquello en lo que se basa la reflexión crítica.

Acciones cotidianas que fortalecen la comunicación.

La Revista Bicentenario como ejercicio de comunicación para la transformación de la comunidad escolar, tiene un primer momento de desarrollo de contenidos en las dinámicas de las clases del área de ciencias sociales y los centros de interés de Convivencia y Periodismo del programa de Tiempo Escolar Complementario. En este espacio, se empiezan a generar textos y muestras audiovisuales en los que los estudiantes identifican problemáticas de la comunidad y de la institución educativa. Así mismo, generan notas cortas y entrevistas sobre de los aspectos más relevantes de la cotidianidad escolar. Es allí donde los ejercicios de escritura y expresión oral adquieren importancia.

Ya los estudiantes no solo escriben o relatan situaciones únicamente en el marco de una práctica de aula, sino que sus opiniones generan debate en la medida en que se hace masiva su difusión y se reconocen como interlocutores otras personas, por medio de una página web que es el soporte virtual de la Revista. Cada ejercicio de escritura



producido por los estudiantes se va retroalimentando con aportes de compañeros de clase y los docentes que hacen revisiones de contenido y de forma, situación que en ningún modo pretende alterar o censurar sus planteamientos; por el contrario, se considera que las habilidades lecto-escritoras y en general las habilidades comunicativas de los estudiantes, fortalecen su capacidad de crítica en relación con la realidad que viven y el espacio que habitan.

Un aspecto que es menester resaltar, es el mejoramiento en el ISCE (Índice Sintético de la Calidad Educativa) de la prueba saber del año 2017 (área de lenguaje), practicada a los estudiantes de grado noveno que valga aclarar, fueron el grupo base de redacción de la Revista Bicentenario para entonces. Se resalta de igual forma, el avance que se ha tenido en los resultados generales del rendimiento académico interno, en tanto sus habilidades han sido puestas en práctica en diferentes espacios de clase, con buenos resultados, destacados por los docentes y directivos de la institución.

Otras producciones igualmente relevantes, son el desarrollo de caricaturas relacionadas con el colegio, reseñas cinematográficas, fotografías del entorno, y ejercicios de producción audiovisual en los que se destacan aspectos importantes acontecidos en la institución. En este sentido, se organizó para el año 2018 la “*Primera Muestra de caricaturas que transforman realidades*” evento que convocó a los miembros de la comunidad educativa a expresar su sentir a partir de la expresión gráfica la cual tuvo gran impacto y acogida al interior de nuestra comunidad, en tanto nunca se había realizado algo tan siquiera similar, donde la logística, la presentación y las obras de arte con inclinación crítica fueron desarrolladas totalmente por los estudiantes y para toda la institución.

Así mismo es importante mencionar, que para el año 2017 y 2018, los docentes de las tres sedes y ambas jornadas (mañana y tarde), también se involucraron en el proceso, bien sea a través de la sistematización de sus prácticas pedagógicas, divulgación de textos literarios de su autoría, participación en convocatorias, entre otros, además de las convocatorias que se encuentran abiertas para el año 2019.

Del mismo modo, es importante resaltar el crecimiento del proyecto a lo largo de los años de trabajo, pues pasó de ser una publicación virtual, para luego consolidar una publicación impresa, además de crear y desarrollar centros de interés en TEC, se realizan de forma permanente convocatorias y eventos institucionales que impactan a toda la comunidad educativa. En concordancia con lo anterior, se creó el canal de



YouTube a través del cual se han fortalecido y divulgado los procesos de expresión audiovisual.

Estas actividades se fortalecieron con la puesta en marcha la implementación de la asignatura de Cátedra de la paz desde el año 2017, procurando que los relatos acerca de la construcción de cultura de paz desde el contexto de la localidad de Ciudad Bolívar tengan un papel protagónico en los desarrollos de la Revista.

Por consiguiente, se observa cómo esta práctica pedagógica está lejos de estancarse, pues su concepción y desarrollo ha estado marcado por la innovación, la creación de nuevos espacios y el involucramiento constante de todos los miembros, directos e indirectos, del Colegio el Tesoro de la Cumbre IED. Entonces, en la medida en que se abran nuevos espacios de participación y comunicación de lo que acontece en la institución educativa, mayores serán los retos que se asumirán por parte del equipo de la Revista.



Esquema 1. Ejes estratégicos de trabajo y formación de la Revista Bicentenario

Espacios de socialización de la experiencia de innovación.

Los avances logrados hasta ese momento se socializaron en el Foro Institucional en el que se reconoció la revista como experiencia de educación para la paz en el colegio y el territorio.

Otro momento importante es cuando se logra la financiación de la iniciativa a través de los proyectos de inversión pedagógica. El apoyo se configura como ventana de oportunidad al tener además de la versión digital, la posibilidad de una versión impresa



de la Revista, de modo que se adquiere financiación para su diseño, diagramación y posterior publicación de más de 1500 ejemplares.

Para esta primera edición impresa en el año 2017, se contó con la participación de estudiantes de los diferentes niveles de educación, docentes de primera infancia, preescolar, educación básica primaria y secundaria, media, así como directivas docentes.

En el mes de noviembre del año 2017, se presentó la ponencia “Ciudad Bolívar a espaldas de una gran metrópoli”, documento en el que se sistematizó la experiencia de la Revista Bicentenario. Esta ponencia se presentó en el grupo de trabajo de desigualdad y exclusión social del XXXI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, llevado a cabo en la ciudad de Montevideo – Uruguay.

En el mes de febrero de 2018 se realizó el lanzamiento ante la comunidad tesoriana del primer número impreso de la Revista Bicentenario.

A lo largo del año 2019, se ha participado en diferentes espacios de socialización de carácter académico y comunitario, como la Feria de servicios interinstitucionales en el mes de mayo.

Dentro de las actividades proyectadas, se espera seguir fortaleciendo la experiencia a través de la socialización y el diálogo en eventos pedagógicos de carácter local, regional e internacional.

Balance

A continuación, se presenta una aproximación cuantitativa del impacto que ha tenido la Revista Bicentenario en la comunidad escolar.

| SUJETOS PARTICIPANTES | INTERVENCIÓN DIRECTA | INTERVENCIÓN INDIRECTA |
|-----------------------|----------------------|------------------------|
| ESTUDIANTES | 120 | 1500 |
| DOCENTES | 10 | 50 |
| OTROS | 4 | 180 |
| TOTAL | 134 | 1730 |

Tabla 1. Relación de integrantes de contenidos de la revista y niveles de intervención.



Es entonces como poco más de tres años se va configurando una apuesta comunicativa que permite a los estudiantes participar de forma directa en las discusiones más relevantes del colegio, autoevaluarse de forma constante, pensar las problemáticas y necesidades del entorno, así como posibles soluciones.

| CRITERIOS DE ANÁLISIS | N° |
|---|------|
| VOLÚMENES IMPRESOS EN LA PRIMERA EDICIÓN (AÑO 2017) | 1600 |
| EJERCICIOS AUDIOVISUALES DESARROLLADOS | 60 |
| EJERCICIOS AUDIOVISUALES PUBLICADOS EN REDES SOCIALES | 14 |
| CENTROS DE INTERÉS INVOLUCRADOS | 2 |
| ÁREAS PARTICIPANTES | 4 |
| PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES ACADÉMICAS | 3 |
| INTERVENCIÓN EN ESPACIOS MURALES | 8 |
| CONVOCATORIAS INSTITUCIONALES | 4 |

Tabla 2. Criterios de análisis usados en procesos de autoevaluación de la Revista Bicentenario.

En este punto se hace énfasis, que en la Revista no solo son predominantes los contenidos, sino la forma cómo se producen y el para qué se producen. Estudiantes y docentes asumen el proceso como una forma de mejorar sus prácticas desde una lectura reflexiva de la experiencia diaria.

La trayectoria hasta el momento recorrida permite indicar que la Revista Bicentenario promueve espacios de discusión sana y reflexiva al interior de la institución, posibilitando a estudiantes, docentes e integrantes de la comunidad en general que han participado en su proceso de consolidación, dar su punto de vista respecto a las diferentes situaciones que se presentan en la institución educativa y sus áreas de influencia; de la misma manera, se han logrado establecer canales de comunicación efectivos entre directivos, docentes y estudiantes que dinamizan las relaciones entre sujetos al interior de la institución.



Conclusiones

Reflexiones que transforman la experiencia educativa

En esta apuesta pedagógica de la Revista Bicentenario se posiciona el acto educativo como el más potente de los ejercicios de transformación social. Cada una de las actividades desarrolladas de forma colectiva por docentes y estudiantes, busca no solamente la apropiación de un determinado contenido o saber escolar, sino que se promueve que los conocimientos adquiridos tengan una aplicación práctica, para que, de maneras diversas y creativas estos promuevan en el colectivo estudiantil una mirada distinta de su entorno, de su familia y realidad como sujetos, de manera que ello incida a mediano y largo plazo en la proyección de sus trayectorias de vida.

Este proceso de ha sido complejo, pues no es tarea de poco alcance el motivar a los estudiantes a que incentiven su curiosidad y que ello se haga tangible en lecturas críticas, narrativas y puestas artísticas del entorno en el que conviven ellos y sus familias.

De allí que se pueda identificar la Revista Bicentenario como una apuesta disruptiva en los procesos de aprendizaje desarrollados en el Colegio Tesoro de la Cumbre. Salir del aula para observar, conocer y formar múltiples sobre lo que sucede en el colegio, en el barrio, en la ciudad, día a día, es una alternativa a la mirada hegemónica de la educación tradicional.

En la Revista Bicentenario, se considera un aspecto fundamental el comprender que los estudiantes no solamente han de ser receptores pasivos de noticias e información desarticulada; al contrario, es una de las apuestas la de entender a los integrantes de la comunidad escolar como productores de contenidos audiovisuales, de opiniones críticas que se pueden debatir en diferentes escenarios y con ello, se genera un cambio de las relaciones maestro-estudiante y entre pares (estudiantes), siguiendo la idea de prosumidores mediáticos de Andreu-Sánchez y Martín-Pascual (2014). Esta perspectiva de comprensión de la comunicación desde relaciones de horizontalidad, promueve de forma implícita y explícita escenarios de construcción de paz, desde el cambio en la forma como los estudiantes se relacionan con los demás.

No obstante, con las diferentes actividades que se desprenden de la producción de contenidos en la Revista, se fortalece la formación académica con la transversalización del conocimiento en diferentes órdenes: saberes y metodologías tangibles en prácticas pedagógicas dinámicas. Los saberes académicos de esta manera no se reducen a información exclusiva de una asignatura, sino que se proyectan a partir de problemáticas



de la institución educativa y escenarios más amplios, para entender de forma articulada la realidad social.

Notas

Diplomado semipresencial: pedagogía de las emociones. aportes a la cátedra de paz. Pedagogía de las emociones para la cultura de paz en territorios de postconflicto. Módulo 1; pensar la educación para la paz desde los acuerdos. Universidad Distrital, Francisco José de Caldas. Universidad Sur Colombiana. Universidad Santo Tomás – Sede Villavicencio. Universidad de la Amazonía.

Referencias bibliográficas

Andreu-Sánchez, C., Martín-Pascual, M. (2014). La educación audiovisual y la creación de prosumidores mediáticos. Estudio de caso. *AdComunica. Revista de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, (41), pp. 131-147.

Martín-Barbero, J. (2002). Pistas para entre-ver medios y mediaciones. *Signo y pensamiento*, (41) pp. 13-20.

Torres, M. (2011). *La resiliencia en la educación*. CDMX: Universidad Panamericana. Facultad de Pedagogía.



Crear una comunidad de conocimiento que permita innovar, ser creativos y disruptivos para la evolución necesaria del sistema educativo mexicano.

Andrea Ramos Stierle

Resumen

Actualmente existe una brecha que no permite aterrizar las teorías educativas con las necesidades sociales y en la mayoría de las ocasiones cuando se aplican son descontextualizadas.

La contingencia cultural y cómo se van dando los cambios sociales no pueden esperar las disputas académica-teóricas y menos las políticas; simplemente pasan los cambios y se van suscitando los fenómenos sociales, haciendo transformaciones en los patrones de comportamiento, los hechos y procesos culturales que son lo que van determinando lo cotidiano de la cultura y especialmente en la educación.

Se necesita estar en el lugar donde están pasando los hechos, de esta forma, es más factible ofrecer soluciones que atiendan las particularidades de los individuos a los cuales se les quiere dar una gama más amplia de opciones para lograr una realización personal y profesional, especialmente a lo que refiere el proceso de aprendizaje.

De acuerdo a lo anterior, la propuesta de este proyecto se basa en tres objetivos específicos de acción: 1.- Pilotear proyectos educativos efectivos y replicables en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con base en un marco teórico de gestión, procesos y actores de la comunidad educativa. 2.- Justificar lo que se está diciendo y reconocer que en un entorno controlado se puede observar un impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje. 3.- Difundir los hallazgos de forma accesible a la comunidad educativa, entendida esta como todo aquel individuo que esté interesado en los procesos educativos.

Palabras claves: Proceso de enseñanza y aprendizaje, contexto educativo, educación disruptiva, innovación educativa

Introducción

Este proyecto además de ser la base para una serie de líneas de investigación, también se ha consolidado como una organización llamada revolución de ideas educativas (**rie**).



rie surge como un espacio para realizar investigación educativa aplicada, que permita obtener resultados inmediatos, que puedan ser compartidos con todos los actores dedicados a la educación y publicados para generar un acervo de estrategias innovadoras y probadamente eficaces dirigido al público en general. **rie** quiere ser una comunidad de innovación educativa que promueva proyectos creativos de investigación aplicada, con el fin de estimular una re-evolución de ideas educativas a través de espacios dinámicos. Para poner en práctica pedagogías alternativas cuyo enfoque es el estudiante al centro de la educación. Y compartir los resultados de las experiencias con otros entornos de aprendizaje para la evolución de la educación en México y en países con condiciones similares.

rie es un puente colaborativo entre alumnos, académicos, instituciones, ciudadanos y todo aquél que desee tomar acción en el proceso evolutivo de la educación en nuestro país; construyendo en conjunto una comunidad de conocimiento con individuos generosos, comprometidos y responsables de su entorno.

Siendo así, uno de los objetivos de **rie** es desarrollar laboratorios con prácticas alternativas cuyo enfoque esté centrado en el estudiante y como objetivo específico: crear un comunidad que permita compartir conocimiento de utilidad para la evolución del sistema educativo y al servicio de la sociedad, con individuos generosos, comprometidos y responsables de su entorno.

Existe la firme convicción de ser un ejemplo de que el actuar educativo se puede documentar, publicar y poner en práctica al servicio de toda la sociedad de forma contingente.

En este primer momento de acción, está enfocado en las pedagogías que serán de utilidad para el cambio de paradigma en la educación inicial y básica.

1. Fundamentación del problema

Existen pedagogías desde principio del siglo XX, que tienen propuestas innovadoras para que las niñas y niños tengan una educación enfocada en ellos y el desarrollo de las competencias (Dewey, 1972), y no por ello, ha sido una forma establecida para todos los estudiantes de niveles básicos en el sistema educativo en México.



La propuesta es muy clara desde el inicio de los postulados de John Dewey en 1916, donde establece que la escuela debería ser un espacio científico en el sentido más riguroso de la palabra, de tal forma, que:

“...la escuela debía desarrollar en el niño la competencia necesaria para resolver los problemas actuales y comprobar los planes de acción del futuro de acuerdo con un método experimental.”(Dewey, 1916)

A lo que refiere esta cita es que es importante mantener en el estudiante *“...la proclividad “natural” a buscar, explorar y sumergirse en el ambiente y aprender de la experiencia.”*(Dewey 1916), situación que no sucede en la educación tradicional.

Asimismo, es de urgencia aplicar y utilizar con el mayor rigor, una pedagogía que reconozca el conocimiento innato, así como la facilidad por aprender y que los estudiantes tomen una posición activa frente el aprendizaje.

Metodologías como Montessori, Técnicas Freinet, Waldorf, Reggio Emilia, por citar algunas, por fin comienzan a tomar fuerza en el ámbito de la educación privada inicial y básica en México, pero en la educación pública predomina la educación tradicional, donde solo el profesor tiene la verdad absoluta y la decisión final de quién sabe más. Aquella educación que conocemos como bancaria (Freire, 1970), el estudiante tiene que estar en un acto pasivo, sin preguntar y solo en caso de ser una duda de procedimiento levantar la mano. ¿Cómo es posible estar en un salón de clases, al día de hoy, como estudiante, con toda la información a la que tienen acceso hasta los más pequeños, sin poder decir nada durante más de seis u ocho horas de clase? Lo terrible de la historia es que sigue pasando en México.

Esto representa varios retos, no solo es el cambio del rol del docente (Ramos Stierle, 2017) ni de las políticas públicas por sí solas, es un cambio integral que se debe asumir y sobre todo reconocer, que los estudiantes tienen tanto que decir como un maestro, no que falten al respeto, sino que se conduzcan con amor, responsabilidad, libertad, generosidad, tolerancia y paciencia para compartir todo aquel conocimiento que han ido adquiriendo aun en sus pocos años de vida:

“...una educación integral es la que permite armonía y equilibrio en el proceso de aprendizaje entre lo físico, lo intelectual y lo emocional.” (Tapia, 2004)



Agregando a los retos, están las metodologías, las técnicas que siguen basándose en la evaluación, en “...la legitimación de lo memorizado” (Acaso, 2013) que están lejos de mostrar lo que realmente se ha aprendido, comprendido y puesto en práctica. Lo que debería de predominar en una educación inicial y básica, es que al docente le importe cómo aprende y para qué aprende el estudiante (Tapia, 2004), de tal forma, que le pueda dar las herramientas para avanzar hacia un aprendizaje significativo.

Citando a Chela Tapia (2004), la búsqueda fundamental y como fin último en la educación, debería ser “...inculcar a los niños y niñas una sabiduría para la vida, no una mera acumulación de datos.” Chela Tapia es directora de una escuela y fundadora de la corriente de las Técnicas Freinet en México, comparte también la siguiente frase:

“...ojalá todos los niños y niñas del mundo tuvieran la oportunidad de educarse con técnicas más participativas, donde tuvieran la oportunidad de manifestar sus inquietudes y sus intereses, y de ser tomados en cuenta en la construcción de un conocimiento que fundamentalmente les sea significativo.” (Tapia, 2004)

Hay suficientes motivos para decir, que es momento de cambiar el paradigma de la educación, no solo en México, pero sí es un buen lugar para comenzar. Buscar las alternativas adecuadas a las necesidades de la comunidad de enseñanza-aprendizaje, reconocer que hay técnicas que han estado todo el tiempo y no se han utilizado, también reconocer que hay metodologías obsoletas y solo permiten el lento avance hacia un mundo mejor, uno, donde todos seamos felices porque nos realizamos y no que sea la búsqueda por la búsqueda de un éxito o expectativa inalcanzable.

También hay suficientes razones para reconocer, que hay ya una cantidad considerable de pedagogías, que pueden ser el motor en cada contexto diferente, no es necesario seguir una sola receta para que el conocimiento se comparta. (Carbonell, 2016)

2. Metodología

rie fue creada desde el 2017 como una organización de la sociedad civil, con un plan de trabajo muy consistente y por ello cuidadoso en cada parte, con objetivos muy claros y específicos para lograr cada meta planteada.

2.1 Objetivos

Objetivo general



Crear un espacio creativo de conocimiento que permita innovar en las ideas educativas y que sirvan al sistema educativo mexicano.

Objetivos específicos

1. Realizar investigación educativa que permita implementar nuevos métodos, técnicas y herramientas educativas en entornos de aprendizaje por medio de laboratorios de ideas educativas (LIE) tanto de reflexión como prácticos.
2. Divulgar las ideas educativas (DIE) y los hallazgos de las investigaciones de **rie**, así como compartir información relevante para el sistema educativo mexicano desde una perspectiva objetiva: descripción de los hechos.
3. Implementar comunidades educativas (CA) con el sustento de las investigaciones educativas realizadas en LIE, así como de las evidencias en las publicaciones que emita el área DIE.

Con dichos objetivos, se ha seguido una metodología en la cual se contempla diseño, implementación y evaluación de resultados de los procesos diseñados e implementados.

2.2 Diseño

2.2.1. Diseño estructural

Objetivo

Desarrollar la estructura de la organización para que se puedan implementar de forma eficiente todas las actividades que se programen.

Actividades

Reuniones con el equipo de trabajo

Mapas mentales de las ideas para montar la organización

Análisis de posibilidades

Escritura de documentos

Presentación al consejo de los avances y decisiones de operación

Constituir legalmente la organización

Desarrollar el plan anual de trabajo de **rie**



2.2.2. Diseño de cada área

Objetivo

Establecer las rutas de acción de cada línea de trabajo, para tener un óptimo resultado. Son tres las grandes áreas en las que se divide rie:

Actividades

a) *Laboratorio de ideas educativas (LIE)*

Es un espacio en el cual se pondrán a prueba los diseños de rie en torno a la educación, para recabar la información necesaria que genere evidencia en los resultados que puede tener una innovación educativa.

b) *Divulgación de ideas educativas (DIE)*

La propuesta de generar DIE es porque actualmente no hay un intermedio en el punto de opinión en temas educativos, exclusivamente se le consulta a gobierno y en casos de alto impacto a los académicos. Son extremos, por un lado, el gobierno demasiado en la operación y por otro, la academia hablando desde la teoría y poco desde la práctica.

c) *Comunidad de aprendizaje urbana y sustentable (CAUS)*

Diseñar e implementar una metodología de trabajo que permita establecer un entorno de colaboración, en el cual se privilegie al aprendiz, es decir, siempre en el centro y como aquél que estará a cargo de tomar las decisiones acerca de lo que más necesite para desarrollarse en tres aspectos fundamentales: emocional, racional y fisiológico motriz.

2.2.3. Diseño de la implementación

rie está consciente de la necesidad que hay de profundizar en aspectos del desarrollo de los niños para poder ofrecer una educación más completa y sobre todo en el entendido de conocer el potencial de las edades para alcanzar objetivos, que les permitan desarrollar los siguientes objetivos en otras edades.

Para esta labor, hemos desarrollado un mapa de temas que se deben de abordar para realizar investigación aplicada. Esto quiere decir, que se reconoce la amplia existencia de material teórico, así como varias pruebas sobre lo pertinente en cada área, sin embargo, hay poca aplicación en los espacios comunes de aprendizaje, especialmente en las escuelas públicas. De ahí la necesidad de generar laboratorios, con la intención de obtener resultados inmediatos y que se puedan generar documentos que sean de



fácil distribución y sobre todo, que cualquiera pueda comprender lo que se está planteando.

2.2.4. Diseño de los primeros proyectos

rie quiere conocer las experiencias que existen con un fin común: que los aprendices tengan un aprendizaje significativo durante el proceso educativo, porque están al centro de todas las acciones.

¿Cómo?

Con una red de conocimiento que rie reconoce como la base para comenzar la documentación.

Visita al lugar para hacer un primer reconocimiento de todo el contexto.

Hacer un análisis en conjunto con la institución de cuál es la mejor ruta para elaborar la ruta de documentación.

Se presenta propuesta de documentación, objetivos, actividades, fechas, entregas.

Se realiza documentación

Se presentan resultados

Recomendaciones

Publicación de resultados: documentos y documentales

2.3 Implementación

El arranque formal se dio con el mapeo de los temas que hacen las líneas de investigación, para después iniciar con las primeras actividades. Esto que se muestra es el trabajo que se realizó en un mapa conceptual con ramificaciones y temas más específicos.

2.3.1 Lista de las líneas de investigación:

Cognición

Emociones

Atención plena

Vocación

Niveles de desarrollo y atención temprana

Docencia: cambio de paradigma

Revolucionando los espacios de interacción para un aprendizaje óptimo

Sustentabilidad

Organización de comunidades



Comunidades sustentables
Participación de padres de familia
Salud
Alimentación
Disciplinas temáticas
Arte
Proceso enseñanza-aprendizaje

A partir del mapeo de temáticas por abordar, se eligieron ciertas actividades acorde al interés de la organización para avanzar en la propuesta de la investigación aplicada.

3. Resultados

El proyecto sigue en pie, tiene una duración de tres años. Para empezar se han realizado una serie de proyectos pilotos, para establecer bien los objetivos de las acciones que permitirán la publicación y lo más importante, fondear la siguiente parte de los proyectos.

3.1 Proyectos piloteados

Dentro de cada uno de los objetivos planteados en el proyecto, se inició con un proyecto en específico:

Objetivo 1: Pilotear proyectos educativos efectivos y replicables en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con base en un marco teórico de gestión, procesos y actores de la comunidad educativa.

Proyecto “Talleres viernes último de mes: Día de muertos. Cuerpo y emociones”

En el mes de octubre de 2018 y enero de 2019 se probaron dos talleres aprovechando que los niños no acudieron a la escuela los últimos viernes de mes, por el consejo técnico, una actividad común en el sistema educativo mexicano.

Los talleres tuvieron como objetivos desarrollar habilidades de autoconocimiento y autocuidado mediante técnicas lúdicas, así como incentivar saberes y actitudes que conlleven a construir una relación consciente consigo mismo y con el entorno.

Se hablaron de temas de conocimiento personal y cuidado del cuerpo y las emociones, todo esto a través de técnicas didácticas diseñadas especialmente para la población meta.



Asimismo, se llevaron a cabo diversas actividades con duración aproximada de sesenta minutos cada una guiadas por facilitadores expertos en temas de sexualidad, música y expresión corporal y artística.

Todas las actividades fueron lúdicas, participativas y vivenciales, permitiendo la recuperación colectiva de saberes a partir de las experiencias individuales compartidas dentro del grupo.

El taller se llevó a cabo con 10 participantes de edades entre los 6 y 9 años de edad.

Objetivo 2: Justificar lo que se está diciendo y reconocer que en un entorno controlado se puede observar un impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Proyecto de Atención plena grupos de preescolar (de 3 a 6 años de edad)

Este proyecto ha implicado más tiempo, se ha hecho un trabajo de investigación relacionado con las emociones, el cerebro y todo lo que tenga relación con la posibilidad de dar las herramientas para tener atención plena. Se han rescatado documentos fundamentales en la neurociencia, gracias a la colaboración de la Dra. Melina Gastélum (2014), quien se especializa en emociones y afectividad en la cognición, cognición situada, corporizada y enactiva, artefactualidad y práctica sociomaterial.

A partir del trabajo que nos ha compartido, hemos investigado con diferentes autores para que los estudiantes conozcan de fondo lo que son las emociones. Se ha trabajado en seminarios con talleristas, con docentes para aterrizar información tan importante como, *“La mente tiene poco control sobre las emociones y las emociones pueden avasallar la conciencia”*(LeDoux, 1999). Parece fácil esta aceveración, pero con esto, da pie a la importancia de conocer cómo se producen las emociones, cómo se pueden trabajar, en un sentido de únicamente dejarlas sentir y que no causen conflicto aun siendo negativas.

Hay estudios que sostienen (Quach, Dianna et al. 2015), que la meditación o la atención plena (*mindfulness*) en los niños, tiene consecuencias positivas para acomodar las emociones, en el aprendizaje, reducir el estrés, y detectar cuándo es momento de tomar un tiempo de silencio (Ros, 2008).

Por tanto, el objetivo general de este proyecto, ha sido desarrollar la habilidad en los niños y niñas cursando preescolar para estar en atención plena al inicio del día con el



fin de distinguir las emociones. Se realizarán una serie de ejercicios que se conviertan en cotidianos para lo participantes, de tal forma, que ellos solos cuando estén en una situación de conflicto, puedan reconocer que tienen la capacidad inmediata de poner atención en lo que está pasando en ese momento en su mente, sin necesidad de preocuparse en nada más, que ponerse atención a uno mismo.

Los objetivos muy específicos para que los estudiantes desarrollen:

Aprender a respirar en conciencia (usar botellas con brillantina, juguete de plástico que se abre y se cierra)

Aprender a controlar exceso de emociones al mismo tiempo (con estampas quita pon de colores, que identifiquen con las emociones), elegir cuántas emociones se sientan, a lo largo del día en momentos entre actividades, que los niños vayan cambiando las emociones

Identificar dónde se sienten las emociones (tener un cuerpo humano de mujer y de hombre para identificar dónde sienten las emociones al inicio del día)

Expresar las emociones con alguna expresión artística predefinida (hacer una lista de imágenes y acciones que les ayuden a elegir a los niños con qué lo quieren expresar)

Este proyecto inicia la parte práctica con los niños y las niñas en los primeros días de octubre de 2019.

Objetivo 3: Difundir los hallazgos de forma accesible a la comunidad educativa, entendida esta como todo aquel individuo que esté interesado en los procesos educativos.

Proyecto de Cognición en el proceso de aprendizaje: Primera parte

El objetivo fundamental de este proyecto es compartir con la comunidad educativa de la escuela Manuel Bartolomé Cossío, información relevante sobre las emociones y el origen de las mismas, desde una mirada científica, pero con información aterrizada para divulgarla, partiendo de postulados como Lisa Feldman Barrett ofrece y que poco se conoce en el ámbito escolar:

“...vemos que las emociones no son monolíticas, sino que están hechas de componentes más básicos; que en lugar de ser universales varían de una cultura a otra; que no son provocadas sino que las creamos nosotros; que surgen de una combinación entre las



propiedades físicas del cuerpo, un cerebro flexible cuyas conexiones reflejan el entorno en el que se desarrolla, y la cultura y la educación que ofrecen ese entorno.” (Feldman, 2017)

Por ello, se eligieron temas, que serían importante hacerles llegar a los docentes y en un segundo momento a los padres de familia.

Variedades y componentes de la experiencia emocional

La fisiología del afecto

La expresión de la emoción y las “emociones básicas”

Topología del sistema afectivo

Emociones morales: el caso de la compasión

El caso de la ira y la rabia

Modelo circunflejo del sistema afectivo con base en los términos de la emoción

Conclusiones

1.- Pilotear proyectos educativos efectivos y replicables en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con base en un marco teórico de gestión, procesos y actores de la comunidad educativa.

Una de las decisiones fundamentales para poder pilotear los proyectos educativos fue crear un centro de trabajo con el objetivo de formar entornos de aprendizaje significativos para facilitadores de talleres y que sean el ejemplo para los estudiantes. Un espacio de práctica para formar facilitadores y crear talleres creativos, que pueden servir como plataforma para centros educativos, así como para compartir a todo aquél que esté interesado en implementar nuevas formas de acercarse a los estudiantes de la forma más creativa posible.

Al concluir seminarios de investigación con los facilitadores de talleres, supimos que es fundamental contar con este espacio teórico antes de diseñar un taller, aunque todos eran expertos en sus materias, tener información de corte académico y temas tan profundos como es el conocimiento del cerebro, ayudaron a que los talleres fueran más completos y que los participantes los disfrutaran de otra forma. Estamos en medio de la sistematización de los resultados de todos los talleres que hasta ahora se han realizado, para poder comenzar a compartirlos como un método replicable en diferentes entornos.

2.- Justificar lo que se está diciendo y reconocer que en un entorno controlado se puede observar un impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje.



A partir de las hipótesis puestas con los temas elegidos para trabajar, en esta ocasión las emociones, la cognición y la atención plena, se ha comenzado a comprobar que son temas que se han trabajado poco en los ambientes escolares. Son temas que tienen un gran potencial para desarrollarse con todos los actores educativos: estudiantes, docentes, administrativos y padres de familia. Hasta ahora, como respuesta en el primer piloto hemos recibido la oportunidad de ampliar los talleres y conferencias no solo a un grupo sino a los tres grupos de preescolar (de tres a seis años), además de incluir a los padres de familia con los temas que hemos considerado fundamentales para el desarrollo de las emociones de sus hijos.

3.- Difundir los hallazgos de forma accesible a la comunidad educativa, entendida esta como todo aquel individuo que esté interesado en los procesos educativos.

No hemos comenzado a difundir los resultados. En este momento estamos preparando el primer evento donde se compartirán los primeros hallazgos, de los proyectos iniciados y de los siguientes pasos, como la formalización del “centro ríe en función”.

Sin embargo, lo que estamos haciendo es no partir de cero, ni inventar el hilo negro para saber que hay investigaciones, prácticas efectivas que sirven y tienen resultados, que lo único que falta es voluntad de hacer llegar esto a más lugares en el mundo, aquellos donde en general no pasa nada y las innovaciones educativas se quedan simplemente como un sueño, que solo se puede alcanzar si vives en una ciudad o en un país “más desarrollado”.

El sistema educativo mexicano necesita evolucionar, innovar, ser creativo y disruptivo, para ello, es fundamental crear una comunidad de concomimiento, que permita acercarse a lo que el individuo realmente requiere para desarrollarse y lograr una realización personal, profesional y lo más importante en sociedad. ¿Cómo puede suceder esto? Partiendo de la idea que la comunidad de conocimiento que se genere, pueda trabajar con una base sustentada en las metodologías, métodos y técnicas que apoyen, que el estudiante debe estar situado al centro.

Referencias bibliográficas

- Acaso, María. 2013. “rEDUvolution”. Espasa Libros, S.L.U., Barcelona, España. p.184
- Carbonell, Jaume. 2016. Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa, Octaedro Editorial, Barcelona.
- Dewey John.



- 1916 Democracy and education, Macmillan, Nueva York.
- 1972. My pedagogic creed. (The early works). Vol. V. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Feldman, Lisa. 2017. La vida secreta del cerebro. Houghton Miffling Harcourt, New York, p.16,17
- Freire, Paulo. 1970. Pedagogía del Oprimido, Ed. Siglo XXI, México.
- Gastélum Vargas, Melina. 2014. La afordancia como herramienta epistémica y ontológica en la demarcación de los sistemas cognitivos desde las posturas situadas. Vol. 5, Núm. 1 Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México
- LeDoux, Joseph. 1999. El cerebro emocional, Editorial Planeta S.A. Barcelona, p.22-43
- Ramos Stierle, Andrea. 2017. La transformación del rol de maestro. Revista Capitel, No. 7., Universidad Humanitas, México.
- Ros, Ollin. 2008. Silent pedagogy and rethinking classroom practice: structuring teaching through silence rather than talk, Cambridge Journal of Education, pp.265-280
- Tapia, Chela, 2004. Charlas de pedagogía sobre la escuela moderna. Impresiones Especiales, S.A. de C.V., México.
- Quach, Dianna et al. 2015. A Randomized Controlled Trial Examining the Effect of Mindfulness Meditation on Working Memory Capacity in Adolescents Journal of Adolescent Health, Volume 58, Issue 5, 489 - 496



Comunidad, espacio escolar y su relación con la educación intercultural

Karina Reyes Cordero

Resumen

En este ensayo se propone realizar una reflexión teórica sobre el concepto de “comunidad”, su relación con el espacio escolar y la educación intercultural. En específico abordar lo que teóricamente se entiende por comunidad, en tanto es un concepto que configura múltiples definiciones y significados, y que en el actual contexto sociopolítico de un mundo globalizado nos insta a reconsiderar su conceptualización y el diálogo que mantiene con los distintos espacios entorno al territorio, particularmente se pretende reflexionar sobre el vínculo espacial y territorial entre la escuela intercultural y la comunidad, entendiendo el espacio escolar como aquel que cotidianamente, a través de las prácticas e interacciones, contribuye a la formación de la identidad en niños y niñas.

1. Introducción

En la actualidad nos enfrentamos a diversos procesos de reconocimiento y reivindicaciones territoriales, donde el concepto “comunidad” ha ido adquiriendo relevancia siendo un asunto clave para el estudio de las sociedades humanas o utilizado como un recurso de uso común para referirse a los símbolos, valores e ideologías compartidas donde la gente manifiestamente cree en la noción de comunidad, como ideal o como realidad (Palomar, 2000:9). Así surgen interrogantes sobre ¿Cuál es la importancia o significado que los diversos grupos sociales otorgan a la comunidad? ¿En qué medida los procesos históricos y los elementos culturales nos hacen partícipe de una comunidad? ¿Cómo la pertenencia a una comunidad contribuye a nuestra identidad? ¿Cuál es el rol de la escuela intercultural en la construcción de la identidad? Estas son sólo algunas de las preguntas que surgen del vínculo entre comunidad, espacio escolar e identidad, permitiéndonos reflexionar teóricamente sobre estos conceptos y su relación con la escuela.

Para ello se propone un acercamiento teórico al concepto de “comunidad” desde una perspectiva no estructural, que entiende que la realidad de la comunidad reside en la percepción que los miembros tienen sobre su cultura, donde las personas construyen la comunidad simbólicamente, convirtiéndola en un recurso y depósito de significado, y en un referente de su identidad (Cohen, 1985:118). Así también el debate que se ha dado desde las ciencias sociales en torno al concepto comunidad, específicamente al



concepto moderno que desde la sociología se reconstruye justamente a partir de la modernidad.

Por otra parte, entender el espacio escolar que se asienta en un determinado territorio, donde los niños comienzan a desarrollar el sentido de pertenencia, así la escuela se constituye en la matriz que confiere identidad a partir de la pertenencia a una institución reconocida socialmente (Juarez & Comboni, 2014:43). De esta manera se hace relevante reflexionar sobre la relación que existe entre comunidad, espacio escolar e identidad, como forma de comprender los procesos de formación de identidad. Para Anthony Cohen (1985) antropólogo social británico, es de primordial importancia reconocer las diferencias culturales no solamente en manifestaciones objetivas sino tratar de hacerlas comprensibles a los demás en los términos en que tienen significado para sus propios miembros (Flores, 2009:42).

El propósito de este ensayo, por lo tanto, es reflexionar teóricamente sobre estos conceptos tomando en consideración aquellos aspectos socioculturales que se encuentran en constante transformación. Como se mencionaba al inicio, “comunidad” es un concepto polisémico que abarca una gran variedad de procesos sociales, así como también un recurso de uso común que utilizan los grupos o sujetos para referirse a los símbolos, valores e ideologías compartidos (Palomar, 2000:9). De este modo, comprender el significado de comunidad es llegar a entender los diversos elementos y formas que puede llegar a conformar una comunidad, estos pueden ser históricos, culturales, de un territorio, prácticas sociales, etc., es decir, un espacio donde se desarrollan múltiples articulaciones, en diferentes niveles y con momentos diferenciados de realización (Contreras, 2013:18). Así, comunidad puede ser entendida o vista desde diferentes perspectivas y su significado dependería no sólo del contexto, territorio, historia, cultura, prácticas sociales, sino que también de las representaciones sociales construidas por los propios sujetos y de la relación con el entorno.

Por ello, centrarse en una definición sobre lo que es “comunidad” es un tema complejo de establecer, de hecho, ya a mediados de los años cincuenta un sociólogo norteamericano había descubierto en el área de las ciencias sociales más de 90 definiciones sobre “comunidad” (Hamilton, 1985:7), lo que implicaba un esfuerzo notable por establecer una definición que pudiera dar respuesta al significado de dicho concepto. Pero ¿Cuál es la dificultad de definir comunidad? Según el autor, el concepto comunidad sigue teniendo para la mayoría de las personas un significado tanto práctico como ideológico (1985:8) esto con lleva a dejar de pensar en el significado de comunidad



como un modelo estructural y una forma específica de organización social, sino más bien propone centrar la mirada en la dimensión simbólica de la comunidad (1985:9).

Dicha perspectiva establecerá, que las personas manifiestamente creen en la noción de comunidad, ya sea como ideal o realidad, y a veces como ambas simultáneamente (Hamilton, 1985:8) así por ejemplo, en el caso de una comunidad indígena el significado objetivo será aquel que caracterice el espacio territorial, su lengua, sus límites nacionales o administrativos, su descendencia, etc., y el significado ideológico será aquel relacionado con la necesidad de comprender la manera en que una comunidad es concebida, construida y mantenida, siguiendo el eje de producción de identidades (Palomar, 2000:14), apuntará entonces al sentido de pertenencia que las personas o grupos muestren hacia una comunidad, entonces más que buscar un significado sobre el concepto comunidad lo que se propone es comprender el uso de la palabra, destacándose además como un concepto fundamental para la sociología y los estudios sobre la sociedad moderna.

Según Cohen (1985) una interpretación razonable del uso de la palabra parecería implicar dos sugerencias relacionadas: que los miembros de un grupo de personas (a) tienen algo en común entre sí, lo que (b) los distingue de manera significativa de los miembros de otros grupos, por lo tanto, parece implicar simultáneamente similitud y diferencia (p. 12) Así por ejemplo, las comunidades indígenas tienen en común la defensa de un territorio, este tipo de similitud entre miembros del mismo grupo no significa que para todos ellos el significado del espacio sea el mismo, a esto se refiere Cohen cuando habla de los aspectos simbólicos de una comunidad, no es simplemente señalar que su significado es diferente para diferentes personas del mismo grupo, también sugiere que los límites percibidos por algunos puede ser absolutamente imperceptible para otros (1985:13). Para algunos pueblos indígenas el territorio y la territorialidad parecen ser elementos fundamentales a partir de los cuales las comunidades y grupos humanos buscan autorrepresentarse frente a los otros. (Bello, 2011:34) para otros, en tanto su comunidad será una entidad, una realidad investida con todos los sentimientos que implican parentesco, amistad, vecindad, rivalidad, familiaridad, celos, tal como ellos informan el proceso social de cada día (Cohen, 1985: 13; Contreras, 2013:21).

De esta manera, se reafirma la tesis de pensar la comunidad como algo construido subjetivamente, donde el significado es más que una abstracción oratoria: se basa fundamentalmente en la conciencia (Cohen, 1985:13) donde los sujetos construyen sus



propios significados de acuerdo a sus propias experiencias. Así, cuando hablamos de personas que adquieren cultura o aprenden a ser sociales, queremos decir que adquieren los símbolos que los capacitarán para ser sociales (1985:16).

En este sentido preguntarse sobre la relación entre comunidad y espacio escolar o, comunidad e identidad, implica situarse en esta discusión respecto al sentido que los grupos o personas otorgan a dichos conceptos. Principalmente porque nosotros lo seres humanos actuamos en base a interpretaciones, buscamos atribuirle en general un significado a nuestras prácticas e interacciones. La interacción social está supeditada a tal interpretación; es, esencialmente, la transacción de significados (Cohen, 1985:17). De este modo, el uso y apropiación de un espacio se realiza a través de los significados que los propios sujetos hacen del mismo, así la escuela surge como este espacio donde los niños y niñas pueden generar distintos procesos de deconstrucción-construcción-afirmación de su identidad (Juarez & Comboni, 2014:40), donde el rol de la escuela es un factor determinante para generar los procesos de construcción de la identidad, entendiendo el espacio escolar como el espacio social donde se desarrollan múltiples acciones de pertenencia y de interacción social.

2. El concepto comunidad

El debate sobre que es “comunidad” ha estado en permanente discusión dentro de las ciencias sociales y humanas, y en las últimas décadas se han intensificado los estudios para comprender el sentido que los individuos y grupos otorgan al concepto. Desde disciplinas como la sociología y la antropología ha existido un largo debate sobre el tema, teóricos clásicos como Ferdinand Tönnies (1855-1936) y Max Weber (1864-1920) problematizaron el concepto y sus planteamientos aún siguen presentes como teorías fundamentales para la sociología y el estudio sobre comunidades. Si bien se reconoce en el concepto “comunidad” una diversidad de significados, es importante entender como desde la sociología se reconstruye el concepto a partir de las transformaciones de la sociedad moderna. Para ello, los sociológicos clásicos realizarán una compleja tarea de construcción conceptual acerca de “la comunidad”, y cuyo significado estará planteado a menudo en su fuerte tensión con su par dicotómico “la sociedad” (Marinis, 2010:4).

Ferdinand Tönnies será el primero en abordar esta cuestión desde una perspectiva con pretensiones científicas, utilizando directamente los conceptos de “comunidad” (Gemeinschaft) y “sociedad” (Gesellschaft) (Álvaro, 2010:2). De este modo será



pensada la dicotomía; comunidad como la vida duradera y auténtica; sociedad como sólo una vida en común pasajera y aparente (1947: 21), este será el sentido sociológico que Tönnies dará a sus conclusiones sobre “las relaciones y uniones humanas consideradas como vivas” (1947:24). tema que será abordado posteriormente por diversos académicos interesados en problematizar las teorías sobre comunidad y sociedad.

En relación a ello, sociólogos de aquella época profundizarán sobre estos conceptos otorgándoles un sentido más amplio, Max Weber llamará “comunidad” a una relación social cuando y en la medida en que la actitud en la acción social se inspira en el sentimiento subjetivo (afectivo o tradicional) de los partícipes de *constituir* un todo (Weber, 1944:33). El autor trabajará no solamente la dimensión subjetiva del concepto sino que además considerará aquellos ámbitos relacionados con los antecedentes históricos de la vieja comunidad entendida como pasado, reconociendo el concepto como base fundamental de la sociología en términos de las relaciones interindividuales y las formas de convivencia humana bajo las condiciones de modernidad, incluyendo el carácter político y utópico del uso de la palabra comunidad (Marinis, 2010:5).

Así a partir de las bases sociológicas de estos pensadores clásicos se ampliará la mirada desde las ciencias sociales respecto a los significados de comunidad, ya no tan solo se reconocerá a las comunidades tradicionales como una entidad del pasado, sino que se establecerá un conocimiento teórico sobre las diversas formas que irán adoptando las comunidades de acuerdo a su estructura, ubicación y funcionamiento. Así por ejemplo, desde la antropología Robert Redfield señalará que para que podamos entender la sociedad en general y, en particular, la moderna sociedad urbana debemos tomar en consideración las sociedades constituidas en forma menos parecida a la nuestra: las sociedades primitivas o folk (Redfield & Rosas Herrera, 1942:13) en este sentido, mencionará que las sociedades folk tienen ciertas características común que nos permiten clasificarlas en un tipo, pero como un tipo que está en contraste con la sociedad moderna (1942:14). El análisis que realizará el autor ciertamente será más profundo respecto a la sociedades folks, lo que se quiere destacar es que sin aquella referencia de comunidad tradicional basada en el parentesco y su estructura social y cultural, no es posible entender la sociedad actual y las diferentes formas que adoptan las comunidades, las cuales pueden estar referidas a temas territoriales, legales, culturales, religiosas, ideológicas, políticos, económicas, etc.



De esta manera, en la actualidad existe una variedad de discursos académicos y políticos sobre la categoría moderna de comunidad, y por ambigua y polisémica que sea, remite a una configuración histórica, teórica y léxica determinable [...] por lo que el concepto moderno de comunidad no se agota en la vasta tradición, pero tampoco se explica sin ella (Álvaro, 2013:171,173) Así, el significado del concepto estará dado por el sentido que las personas o las instituciones otorgan a la comunidad. Por ejemplo, una comunidad mapuche podrá ser vista desde una perspectiva legal teniendo un reconocimiento jurídico a través de la Corporación Nacional Indígena¹ (CONADI) o bien ser una comunidad mapuche reconocida por los miembros del lof² (territorio) que va más allá de la lógica legal y se enmarca más bien en un reconocimiento sobre aspectos de parentesco, culturales y sociales, entre otros.

Por lo tanto, más que una definición propiamente tal se entiende comunidad por aquello que se tiene en común o como lo señala Zygmunt Bauman: las palabras tienen significado, pero algunas palabras además producen una “sensación”. La palabra comunidad es una de ellas. Produce una buena sensación: sea cual sea el significado de “comunidad”, esta bien tener una “comunidad”, estar en “comunidad” (Bauman, 2003:7). Así también existe una evaluación crítica respecto al concepto “comunidad”, y si bien se reconoce en ella “algo bueno” como algo positivo, también se reconoce el uso y el abuso del concepto para denominar comunidades que más allá de sus características comunes, están sujetas a fines individuales más que a los aspectos colectivos de lo que originalmente se entiende por comunidad. La modernidad capitalista (ese orden impersonal que resulta - sobre todo aunque no solamente - de la racionalización de la esfera económica) hace imposible la “comunidad”, y la tonalidad ética peculiar que, típico-idealmente, la impregnaba (Marinis, 2010: 21). Entonces cabe preguntarse ¿Cuál es el sentido de comunidad que actualmente reconocemos? ¿es la escuela intercultural un tipo de comunidad?

3. Escuela y comunidad

Ya nos hemos referido a comunidad en términos de su conceptualización y como su significado puede tener un sentido tanto práctico como ideológico o ambos. En el libro “The symbolic construction of community”, Anthony Cohen se centra en la dimensión simbólica de la comunidad, propone tratarla tal como está simbólicamente construida, como un sistema de valores, normas y códigos morales que proporciona un sentido de identidad dentro de un todo limitado a sus miembros (1985:9). Así el sentido de pertenencia que los sujetos construyen hacia su comunidad de algún modo es una forma



de marcar la diferencia, de colocar fronteras o límites, estas formas dependen de la comunidad específica en cuestión, así el límite encapsula la identidad de la comunidad y, como la identidad de un individuo, se hace realidad por las exigencias de la interacción social (1985:12). En el caso de la escuela, la cual puede ser parte de una comunidad o ser la comunidad misma, considerando que ambos aspectos son diferentes pues cada uno de ellos tiene sus propias características de estructura, territorio y funcionamiento, por lo tanto, es necesario pensar en cuáles son sus límites o fronteras. Ciertamente va a depender de la comunidad del cual se esté hablando, así, por ejemplo, los límites para una comunidad ubicada en una zona urbana van a ser diferente en términos objetivos o la forma en que se perciben respecto a una comunidad rural, o cualquier otro tipo de comunidad.

Lo relevante es entender que significan los límites para las personas pertenecientes a una comunidad, o más precisamente, el sentido que ellos le dan. Así a medida que van bajando la escala, los referentes objetivos del límite se vuelven cada vez menos claros, hasta pueden ser bastantes invisibles para los que están afuera (Cohen,1985:12-13). Según el autor, a medida que desciende esta escala, los límites se vuelven más importantes para sus miembros, ya que se relacionan con áreas cada vez más íntimas de sus vidas o se refieren a áreas más sustanciales de sus identidades. Pero como entender esto en el caso de la escuela o de la comunidad donde pertenece la escuela. Lo más probable, de acuerdo a lo planteado, que mientras más baja sea la escala de la comunidad o la escuela, mayor será su reconocimiento o identificación, habrá más sentido de pertenencia e identidad. Así cuando se habla de “comunidad escolar” se reconoce un concepto amplio que dificulta definir sus límites, objetivamente se entiende que nos estamos refiriendo a los sujetos que son partícipe del sistema educativo, pero no tenemos elementos de reconocimiento específicos sobre quienes son la comunidad escolar, cuáles son sus intereses, que es lo que significa para ellos ser partícipe de la comunidad escolar, no significa que no existan los límites, probablemente están, pero es más complejo que las personas que pertenecen a dicha comunidad puedan identificarlos o puedan ellos ser identificados.

En cambio, en una comunidad de menor escala como lo puede ser una escuela intercultural inserta en una comunidad o región específica, las personas que integran esa comunidad se refieran a la institución como algo real, objetivo y con elementos también subjetivos. El reconocimiento de esos elementos en común les proporciona cierto nivel de cohesión social, un sentido común de pertenencia a algún sitio y a un



colectivo específico (Contreras, 2013:18). De esto modo, una escuela en una comunidad rural se presentará como un espacio aparentemente más definido y accesible para su análisis, en tanto es más probable identificar sus límites y significados culturales respecto a la escuela y su comunidad. Así, por ejemplo, las escuelas rurales insertas en comunidades indígenas luchan por resistir a la educación colonialista y homogeneizadora que se ha implementado durante los siglos XX y XXI en territorios indígenas en Latinoamérica, existe dentro de sus diferentes culturas, elementos que hacen posible la constitución de ser ellos, los límites quedan dentro de lo racial, la religión o la lengua. Algunos límites están en la forma de hacer y pensar el mundo; es decir, son límites simbólicos (2013:20).

Esto sucede generalmente con las comunidades indígenas, hay una conciencia objetiva y simbólica respecto a sus límites, dicha conciencia está, entonces, encapsulada en la percepción de sus límites, límites que en su mayoría están constituidos por personas en interacción (Cohen, 1985:13). De este modo para la escuela rural perteneciente a una comunidad indígena, los límites reales y simbólicos tienen una importancia significativa para los integrantes de esa comunidad, pues para ellos fortalecer la cultura a través de la formación escolar es indispensable para el mantenimiento y reconocimiento de su identidad y cultura. Habitualmente el discurso educativo tiende a suponer que la cultura escolar corresponde a la cultura dominante y tiende a eliminar a los estudiantes provenientes de culturas distintas, considerando que no cuentan con las competencias básicas necesarias para la vida académica (Rockwell, 2018:306).

4. La escuela como espacio social

De acuerdo a diversos autores, la escuela se considera un espacio propicio para la formación y socialización de múltiples sentidos que producen variados aprendizajes, donde se desarrollan diversidad de prácticas, sentidos y conocimientos que construyen a los sujetos a través de las interacciones (Echavarría, 2003; Walsh, 2009; Torres, 2017, entre otros) así el rol que cumple la escuela es fundamental en la construcción de la identidad de los sujetos que interactúan en este espacio y no tan solo en el aspecto intelectual, sino que en su mismo fuero interno, en la conformación de su personalidad subjetiva y colectiva (Juarez & Comboni, 2014:44). De ahí que el espacio escolar se constituye en aquel espacio de sociabilización, de construcción de identidad, además es un espacio geográfico, pero no se trata simplemente de un lugar de localización, sino que también puede ser visto como una porción de territorio imbuida de significados, de emociones [...] un lugar a través del cual damos sentido al mundo y a través del cual



actuamos en el mundo (Nogué, 2014:157). De esta manera, el sentido de lugar que configura el espacio escolar nos lleva a una comprensión que va mucho más allá del espacio físico, tal como lo señala el autor “los seres humanos creamos lugares en el espacio, los vivimos y los imbuimos de significación”, entonces ¿cual es el significado del espacio escolar y su relación con la comunidad?

Antes de entender que es o significa el espacio escolar es necesario abordar el significado de “espacio” y si bien existen diversas perspectivas teóricas, para este ensayo se considera la perspectiva desde las ciencias sociales, específicamente desde la postura teórica de Henry Lefebvre que aborda el espacio desde tres aspectos, el primero como *práctica espacial*, es decir, la relación que se produce entre el espacio percibido y la vida cotidiana, el segundo aspecto como *la representación del espacio* referido a como las personas hablan del espacio, como lo simbolizan y el tercer aspecto como *el espacio de representación* referido al espacio vivido, es decir, como se representa o simboliza el espacio (Lefebvre, 2013:97-98). Así, por ejemplo, en un espacio escolar ya sea rural o urbano, la relación que se produce entre los tres aspectos permiten de algún modo explicar el modo como ese espacio es percibido, concebido y vivido, es decir, en términos espaciales puede expresarse como práctica del espacio-representaciones del espacio y espacios de representación (2013:99).

En este sentido, el espacio escolar puede entenderse como aquel espacio donde se producen interacciones, prácticas sociales, aprendizajes, sociabilización, discursos, en fin las experiencias que cotidianamente viven los niños y niñas en la escuela, incluyendo el espacio material de la escuela, su relación con el entorno y su historia. Así el espacio territorial se constituye no sólo como un espacio objetivo localizado en un determinado espacio geográfico con límites administrativos y jurídicos, sino que también en cuanto a las formas de uso y apropiación el cual puede ser instrumental y simbólico, dichos ámbitos si bien aparecen como separados, en realidad son parte de un mismo proceso social y cultural (Bello, 2011:42). De ahí que el espacio escolar se considere un espacio propicio para la construcción de la identidad, en cuanto vincula dos procesos sociales: educación y apropiación subjetiva del territorio objetivo (Juarez & Comboni, 2014:40), así la escuela se torna en un espacio social donde se desarrollan una multiplicidad de aspectos y movimientos que tienen sentido y significado de lo percibido y lo vivido por los sujetos que lo habitan (Lefebvre, 2013:164).

De esta forma el espacio escolar ha dejado de ser visto como un telón de fondo o un escenario donde los niños y niñas actúan, desde hace algunos años se considera el



espacio escolar desde una dimensión más humana, de ahí que la educación posea una dimensión espacial y junto con el tiempo, un elemento básico, constitutivo de la actividad educativa (Viñao, 1993:17). Según el autor la escuela es espacio y lugar, algo físico, material, pero también una construcción cultural que genera “flujos energéticos”, de este modo el espacio educa (1993:27) y tal como lo señala Lefebvre todo espacio es un lugar percibido, por ello no percibimos espacios sino lugares, es decir, espacios elaborados y construidos, el cual se entiende como el espacio de la experiencia material que vincula la realidad cotidiana (Lefebvre, 2013:15). Entonces cabe preguntarse ¿Cuál es la importancia del territorio en su configuración? ¿Cuál es la relación con la comunidad? ¿Como se construyen los sujetos dentro de este espacio?

5. La escuela y la construcción de identidad

La influencia de la escuela en la construcción de la identidad del niño o niña, ha sido un tema discutido desde diferentes disciplinas y en general existe un acuerdo transversal sobre la importancia de ver la escuela no sólo como un escenario de formación y sociabilización (Echavarría, 2003:19) sino que además, como un espacio social donde los niños y niñas empiezan a tomar conciencia de su ser en sociedad, a fortalecer su ser en familia y su ser en el mundo, como miembros de una sociedad viva, cambiante y en movimiento (Juarez & Comboni, 2014:42) Particularmente desde la antropología educativa se ha problematizado sobre las experiencias cotidianas que se desarrollan en el ámbito escolar, desde esta perspectiva se concibe a la educación como un entramado de procesos de transmisión, reproducción, apropiación y transformación de objetos, saberes y prácticas culturales en contextos diversos que siempre rebasan la instrucción formal (Rockwell, 2018:391), donde niños y niñas se apropian de diversos conocimientos y valores que contribuyen a la construcción de su identidad.

De esta manera la escuela es el espacio propicio para que los sujetos, a parte de recibir los contenidos pedagógicos propios de una educación moderna, los niños y niñas comienzan a interactuar con los otros e identificar las diferencias que hacen de cada uno un ser social particular. Así, la construcción de identidad de cada niño, supone la toma de conciencia paulatina de su singularidad como persona, independientemente de los roles que vaya representando en los diferentes escenarios en los que se desarrolla su actividad (Goffman, 1971 citado en Juarez & Comboni, 2014:42). Esta toma de conciencia no sólo es través de los conocimientos, actividades y prácticas llevadas a cabo en el espacio escolar, sino que también, por el cúmulo de conocimientos sobre el resto del mundo, de la naturaleza y de la sociedad que empiezan a adquirir, manejar y



servirse de ellos en su diario convivir con los demás y consigo mismos (Juarez & Comboni, 2014:42). Así a través de los discursos, relaciones e interacciones, los niños y niñas irán construyendo su identidad y desplegando su capacidad de agencia.

En este sentido si bien se piensa la escuela como un espacio construido, un lugar físico que se encuentra en un determinado territorio y que tiene por función educar, también se le reconoce como un espacio de construcción social y cultural. Así muchos de los trabajos que abordan la experiencia social y el entorno social de los niños y niñas en el contexto de la escuela, lo hacen desde la psicología educativa, didáctica y el análisis del discurso, recurriendo de manera creciente a conceptos socioculturales, suelen tratar lo cultural como atributo del contexto, de los contenidos o de los educandos, pero rara vez como una dimensión inherente a las prácticas educativas mismas (Rockwell, 2018:391). Surge así el interés por estudiar la construcción de la identidad de los niños y niñas, como resultado de la construcción social que se da en este contexto. La escuela es el lugar del sujeto educable, en especial porque en su interior se proyectan las acciones formativas necesarias para su desarrollo y socialización (Echavarría, 2003:5).

7. Comentarios finales

Al inicio de este ensayo se planteó la idea de realizar una aproximación teórica al concepto “comunidad” junto con ello abordar el concepto en relación al espacio escolar y la construcción de la identidad. Así surgieron interrogantes respecto a cómo se define comunidad en el mundo actual y como a partir de los trabajos realizados por teóricos tradicionales como Tönnies, Weber, Redfield y más reciente Bauman, quienes otorgaron un sentido científico al concepto, cuyos fundamentos son considerados como base para la sociología y las ciencias sociales, donde sus perspectivas teóricas han servido para comprender las distintas formas que adoptan los grupos humanos y que se definen como comunidad.

Así el concepto “comunidad” fue abordado desde una perspectiva teórica no estructural que entiende que la realidad de la comunidad reside en la percepción que los miembros tienen sobre su cultura, donde las personas construyen la comunidad simbólicamente, convirtiéndola en un recurso y depósito de significado, y en un referente de identidad (Cohen, 1985:118). Por cierto, esta no es una única definición, pero si nos permite entender los elementos esenciales de una comunidad, los cuales muchas veces se desconocen o simplemente no se reconocen. La comunidad es real, existe en un lugar, pertenece a un determinado territorio, con significados ideológicos y culturales que lo



otorgan identidad a sus miembros de manera individual y colectiva y cuyos límites son percibidos por ellos mismos.

Entonces cuando nos referimos a la comunidad, estamos hablando de su dimensión simbólica, como lo señala Nogué (2014) “los seres humanos creamos lugares en el espacio, los vivimos y los imbuimos de significación”, mientras más pequeña sea la comunidad, el reconocimiento de sus límites y significados culturales serán menos complejos de establecer por parte de sus miembros y de aquellos que no son parte de la comunidad. Así, tanto la dimensión simbólica como espacial de la comunidad nos aportan elementos para explicar el espacio escolar y su relación con la identidad.

De acuerdo Lefevbre (2013) el espacio es percibido, concebido y vivido. De esta manera, el espacio escolar es el lugar donde se desarrollan interacciones y diversas prácticas sociales en permanente movimiento y configuración las cuales se desarrollan en un contexto social específico. En este sentido es plausible suponer que la escuela intercultural es un espacio propicio para la construcción de identidad de los niños y niñas, por cuanto en él se producen cotidianamente interacciones, prácticas sociales, aprendizajes, discursos los cuales se vinculan con la educación y con la apropiación objetiva y subjetiva de los sujetos que habitan el espacio, donde la familia como primer espacio de sociabilización es parte fundamental de esa construcción así como lo es su entorno.

Notas

¹ La Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) es una institución chilena, creada en 1993 por medio de la Ley Indígena 19.253, que tiene como objetivos la promoción, la coordinación y la ejecución de la acción estatal de los planes de desarrollo de las personas pertenecientes a los pueblos indígenas de Chile (CONADI, 2019).

² Según el Consejo de todas las tierras, el lof, desde el punto de vista social, es un conjunto de familias que están asentadas en un espacio de tierras muy bien definido, a partir del cual se funda su identidad individual y colectiva. La identidad de cada integrante de un lof se funda en dos elementos básicos, el tuwun (lugar de origen) y el kupalme (tronco familiar). (Portal de las Culturas Originarias de Chile, 2019).

Bibliografía

Álvaro, D., 2010. Los conceptos de “comunidad” y “sociedad” de Ferdinand Tönnies. *Papeles del CEIC*, 1(52), pp. 1-24.



Álvaro, D., 2013. El concepto moderno de comunidad. *Sociedad*, Volumen 32, pp. 159-175.

Bauman, Z., 2003. *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Buenos Aires: Trad. J Alborés.

Bello, Á., 2011. Espacio y territorio en perspectiva antropológica. El caso de los purhépechas de Nurío y Michoacán en México. *Cuhsa*, 21(1), pp. 41-60.

Cohen, A., 1985. *The symbolic construction of comunity*. First ed. London and Nueva York: Routledge.

CONADI, 2019. *Conadi. Ministerio de Desarrollo Social*. [En línea] Available at: <http://www.conadi.gob.cl/politica-de-comunicacion-interna-institucional> [Último acceso: 10 02 2019].

Contreras, G., 2013. Comunidad y Cultura. *Espacios Transnacionales*, 1(1), pp. 18-25.

Echavarría, C., 2003. La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral.. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), pp. 15-43.

Flores, I., 2009. Identidad cultural y el sentimiento de pertenencia a un espacio social: una discusión teórica. pp. 41-48.

Hamilton, P., 1985. Introducción. En: A. Cohen, ed. *The Symbolic Construction of Community*. Londres: Routledge, p. 7.

Juarez, J. M. & Comboni, S., 2014. Identidad y territorio: construcción de la identidad del niño en una zona marginal emergente: El Valle de Chalco. *Ciencia del occidente*, 1(2), pp. 39-50.

Lefebvre, H., 2013. *La producción del espacio*. Primera ed. Madrid: Gracel Asociados.

Marinis, P. d., 2010. La comunidad según Max Weber: desde el tipo ideal de la Vergemeinschaftung hasta la comunidad de los combatientes. *Papeles CEIC*, 1(58), pp. 1-36.

Nogué, J., 2014. Sentido de lugar, paisaje y conflicto. *Geopolítica (s)*, 5(2), pp. 155-163.

Palomar, C., 2000. EL juego de las identidades: género, comunidad y nación. *La ventana*, Issue 12, pp. 7-42.

Redfield, R. & Rosas Herrera, G., 1942. La Sociedad Folk. *Revista Mexicana de Sociología*, 4(4), pp. 13-41.

Rockwell, E., 2018. *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. compilado por Nicolás Arata; Juan Carlos Escalante; Ana Padawer*. Primera ed. Buenos Aires: Clacso.

Tönnies, F., 1947. *Comunidad y Sociedad*. Primera ed. Buenos Aires: Losada S.A.

Torres, H. (2017). La educación intercultural bilingüe en Chile: experiencias cotidianas en las escuelas de la región mapuche de La Araucanía. Québec Canadá: Université Laval.

Viñao, A., 1993. Del espacio escolar y la escuela como lugar: Propuesta y cuestiones. *Historia de la educación*, Volumen XIII, pp. 17-74.



Walsh, C., 2009. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Seminario "Interculturalidad y Educación*, pp. 1-18.

Weber, M., 1944. *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. Primera en español ed. México: Fondo de Cultura Económica.



Escola e comunidade: desenvolvimento de metodologias alternativas de intervenção em espaços formais e não formais de educação

Leonardo Bis dos Santos¹
Antonio Donizetti Sgarbi²

Resumo

A abordagem científica no viés da pesquisa do tipo intervenção valoriza os sujeitos da pesquisa colocando-os como participantes ativos do processo, seguindo pressupostos de Paulo Freire. Aplicada ao contexto da educação, busca-se o desenvolvimento de tecnologias de intervenção social a partir do ensino, agregando espaços formais – escola – e não formais – comunidade – de educação. Nos dois primeiros anos de execução desse projeto tomamos uma escola municipal de Vitória, no estado do Espírito Santo/Brasil. Partimos de um diagnóstico qualitativo, realizado em reuniões na escola envolvendo professores, pais e alunos e definimos conjuntamente as ações a serem desenvolvidas. Em todas as ações desenvolvidas, para além dos desafios sociais empíricos, são traçados conteúdos educacionais para debates comunitários. Os dados das ações comunitárias nos permitem avaliar os resultados como um dos pilares para superar a situação de tutela política, muito comum em periferias brasileiras. Atualmente o projeto conta com várias ações, em que os objetivos definidos pela comunidade tais como acondicionamento correto de resíduos e educação ambiental, movimentos de resistência da cultura e ações de educação em artes – objetivando a emancipação social em detrimento do discurso da tutela política.

Palavras chave: Ensino, Emancipação Social, Espaços de Educação Não-Formais, Comunidade

Introdução

O bairro Jesus de Nazareth – *locus* geográfico onde se encontra a escola que aglutina os agentes de nossa investigação – reúne características comuns de qualquer bairro de periferia urbana do Brasil: tráfico de drogas; grande número de moradores desempregados ou ocupando funções subqualificadas e desvalorizadas no mercado de trabalho; alta demanda por serviços públicos de saúde e educação pela incapacidade financeira de adquiri-los no mercado privado; alta demanda por serviços de assistência social de baixa, média e alta complexidade nos CRAS (Centros de Referência de Assistência Social) e CREAS (Centros Especializados de Referência de Assistência Social); moradias construídas em locais irregulares, com risco de desabamento



principalmente em períodos de chuva (trata-se de um bairro constituído no entorno e em cima de uma formação rochosa bastante íngreme). Enfim, vários problemas sociais comumente ligados à ausência do poder público associado a baixos níveis de poder financeiro.

A constituição histórica da comunidade está relacionada a processos de resistência, envolvendo lutas por moradias e para ter acesso a itens básicos como água encanada e energia elétrica. O elemento da resistência social se fez presente entre os moradores desde a origem do bairro - o que não é muito diferente de várias outras periferias urbanas de outras partes do país. As narrativas de resistência, contudo, muitas vezes são camufladas intencionalmente para eliminar a memória coletiva de luta, em busca de assentar um discurso tutelado pelo Estado a partir de seus agentes – o discurso oficial é o de que vereadores e prefeitos levam os aparelhos públicos para os bairros quase que por uma vontade particular, para ‘ajudar’ os moradores; nesse sentido as placas de inauguração colocadas nos aparelhos públicos, com os nomes das “autoridades”, são instrumentos de materialização e massificação desse discurso tutelar.

Para o enfrentamento comunitário desse contexto, tomamos como hipótese que o conceito de tecnologias sociais é capaz de reunir elementos para nutrir ações empíricas, no sentido de contribuir com essa comunidade – e outras – para superar condições adversas observadas. As reflexões e práticas em torno do tema tem potencial para contribuir com o rompimento da tutela política e científica, que marcam a inibição à emancipação social.

Tecnologias sociais

Há menos de duas décadas adotou-se no Brasil o termo “tecnologia social” para definir “produtos, técnicas e/ou metodologias reprodutíveis, desenvolvidas na interação com a comunidade e que represente efetivas soluções de transformação social” (Barretto & Piazzalunga, 2012). Aparece no âmbito acadêmico brasileiro como análogo à tecnologia apropriada e visa abordar um problema real com base em pressupostos da participação social, sustentabilidade, mobilização de conhecimentos científicos e comunitários, entre outros. Citando o que rege o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicações – MCTI, há seguinte referência ao tema:

Na Índia do século XX Gandhi usou a roca de fiar para valorizar as práticas e costumes tradicionais como instrumentos de inclusão social do seu povo, ao proporcionar um ofício de forma sustentável.



Esse uso faz com que a roca seja considerada a primeira tecnologia apropriada do mundo. No Brasil, o movimento da tecnologia apropriada é conhecido como tecnologia social. Tecnologia Social é entendida como "um conjunto de técnicas, metodologias transformadoras, desenvolvidas e/ou aplicadas na interação com a população e apropriadas por ela, que representam soluções para inclusão social e melhoria das condições de vida? (vide Caderno de Debate - Tecnologia Social no Brasil. São Paulo: ITS. 2004: 26).

O conceito de Tecnologia Social remete para uma proposta inovadora de desenvolvimento, considerando uma abordagem construtivista na participação coletiva do processo de organização, desenvolvimento e implementação, aliando saber popular, organização social e conhecimento técnico-científico.

Tem como base a disseminação de soluções para problemas voltados a demandas de renda, trabalho, educação, conhecimento, cultura, alimentação, saúde, habitação, recursos hídricos, saneamento básico, energia, ambiente, igualdade de raça e gênero, dentre outras, importando essencialmente que sejam efetivas e reaplicáveis e promovam a inclusão social e a melhoria da qualidade de vida das populações em situação de vulnerabilidade social. (Brasil – governo Federal. Fonte: http://www.mctic.gov.br/mctic/opencms/ciencia/politica_nacional/social/Tecnologia_Social.html Acesso em 06 nov 2019).

Uma tecnologia para ser caracterizada como tecnologia social, segundo o governo brasileiro, precisa atender 04 dimensões principais: partir de um problema social e gerar ou introduzir uma inovação na comunidade parceira; ter por princípio o envolvimento coletivo nos processos de trabalho; se desenvolver em um diálogo entre saberes populares e científicos e ser apropriada pelas comunidades visando sua autonomia; provocar a transformação social. Na literatura científica acerca do tema, a tecnologia social – TS – aparece em relativa oposição à tecnologia convencional – TC.

De outro lado, assentado em conteúdo de cunho mais filosófico, há o questionamento acerca do impacto desejado a partir da aplicação do termo. Sua amplitude potencial, que pode variar desde uma política pública universal, agindo sobre os corpos - no sentido foucaultiano de biopoder –, até uma intervenção pontual em uma comunidade periférica, põe em evidência a necessidade de maiores reflexões sobre a apropriação do termo.



Segundo Mendes et al (2015), entre as acusações ao conceito encontra-se a incapacidade de produzir mudanças radicais na organização social, de maneira a propor apenas paliativos aos problemas essenciais da sociedade. Já para Caccia Bava (2004) tecnologia social possui um caráter contra-hegemônico, pois “tem um sentido “de baixo para cima”, da sociedade para a esfera da política, do local para o nacional e o global” (p. 104). Para o autor

As tecnologias sociais – mais do que a capacidade de implementar soluções para determinados problemas, podem ser vistas como métodos e técnicas que permitam impulsionar processos de empoderamento das representações coletivas da cidadania para habilitá-las a disputar, nos espaços públicos, as alternativas de desenvolvimento que se originam das experiências inovadoras e que se orientem pela defesa dos interesses das maiorias e pela distribuição de renda. (Caccia Bava, 2004, p. 116).

Para Gaiger (2009)

As tecnologias sociais têm visado principalmente às experiências que buscam soluções coletivas por meio da auto-organização e da associação econômica. Ao adotarem o princípio de fortalecer a capacidade de ação dos empobrecidos, essas experiências constituem um campo apropriado para a avaliação dos programas de ativação e de desenvolvimento do empreendedorismo popular associativo. (p. 576-577).

As ações desenvolvidas e resultados obtidos a partir das experiências de pesquisa e extensão do projeto Escola & Comunidade: tecnologias sociais e processos de emancipação social, em andamento desde o ano de 2017, na região da Grande Vitória capital do estado do Espírito Santo/Brasil, onde está localizado o bairro Jesus de Nazareth – têm se amparado nas discussões críticas em torno do conceito de tecnologia social. Desenvolver, organizar, potencializar e reconhecer conhecimentos comunitários/periféricos que objetivem a resistência e a emancipação social, tem sido nosso objetivo. Parte-se da hipótese que evidenciar e valorizar inovações na participação coletiva e na relação de conhecimentos formais e não formais, na resolução de problemas cotidianos, promove novas experiências comunitárias e instrumentaliza a luta social em busca de uma sociedade mais equânime.

A inter-relação entre empoderamento – dar visibilidade ao poder comunitário – e emancipação social tem justificado a utilização do termo. O empoderamento aqui não significa dotar de poder, transferir poder, mas sim contribuir para que grupos socialmente, culturalmente e economicamente marginalizados sejam reconhecidos em suas falas e ações contra hegemônicas. Não se trata, assim de assumir o poder como



algo que possa ser mecanicamente repassado a outro(s), nem tampouco que a busca pelo reconhecimento das falas dos agentes gere outros silenciamentos – supressão de outras falas marginalizadas. Empoderar é reconhecer socialmente o outro. A emancipação social requer o combate aos silenciamentos, prescinde da ciência emancipação – romper com a colonização das mentes e corpos –, subverter discursos de tutela política e científica, conforme indica Boaventura de Sousa Santos (2007). Nesse sentido defende-se que as tecnologias sociais, objetivando a luta contra hegemônica, possuem potência transformadora.

Pesquisa de intervenção social dialógica

Do ponto de vista pragmático, tecnologia social é uma forma de orientar a constituição dos saberes. É uma postura filosófica frente à organização e finalidade do conhecimento organizado segundo parâmetros científicos. Mas não a ciência moderna, inaugurada a partir do positivismo, e sim uma pesquisa assentada em fundamentos qualitativos com objetivo de potencializar transformações. Nasce daí a proposta da pesquisa de intervenção social dialógica.

Princípios conceituais da pesquisa do tipo intervenção social dialógica

Segundo Pierre Bourdieu a metodologia é a conjunção de esforços teóricos – a teoria em si – e empíricos – os métodos de coleta dos dados – que resultam nas análises – discussão e resultados (Bourdieu, 2004, p. 24). A preocupação metodológica deve levar em consideração que alguns métodos de coleta de dados podem colocar obstáculos para o diálogo com a teoria defendida pelo pesquisador. Essa consideração inicial é pertinente na ânsia de superar determinadas armadilhas conceituais.

Tomando a pesquisa participante do tipo intervenção *per se* temos que ela é caracterizada como método, uma vez que pode ser aplicada com correntes teóricas bastante distintas nas Ciências Humanas e no campo educacional. Conforme Longarezi e Silva

esse tipo de pesquisa [qualitativa do tipo participante] tem crescido significativamente por meio de diferentes metodologias: pesquisa-ação (Thiollent, 1987, 1998; Barbier, 2004), colaborativa (Ibiapina, 2008; Garrido; Pimenta; Moura, 2000; Moura; Ferreira, 2008; Marin et al., 2000), participante (Fals Borda, 1978, 1981, 1990; Freire, 1968, 1978, 1981, 1990; Brandão, 1990; Boterf, 1990; Gajardo, 1990; Ezpeleta, 1989), coletiva (Alvarado Prada, 1997, 2005, 2006), entre outras (Longarezi; Silva, 2013, pp. 216-217).



Mesmo sendo vasta a lista citada acima, temos ainda pesquisadores como Damiani, Rochefort, Castro, Rodrigues e Pinheiro (2013) que trabalham com o conceito de “pesquisa do tipo intervenção pedagógica” concebendo-a como

investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências (Damiani et al., 2013, p. 58).

Sabe-se ainda que as pesquisas de tipo intervenção também são observadas no campo da psicologia (Rocha; Aguiar, 2003), entre outras áreas do conhecimento. O termo intervenção, tomando em sentido literal, é recheado de estereótipos realçados pelo contexto histórico recente da política latino-americana e ibérica. Damiani *et al.* (2013) apontam que a palavra intervenção pode ser associada a processos autoritários, como as ditaduras militares – como sinônimo ou correlato a cerceamento de liberdades.

Freire (2015), contudo, destaca a educação:

como um ato de intervenção no mundo. É preciso deixar claro que o conceito de intervenção não está sendo usado com nenhuma restrição semântica. Quando falo em educação como intervenção me refiro tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho à terra, à educação, à saúde, quanto à que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a história e manter a ordem injusta (pp. 106-107)

Defendemos a perspectiva da intervenção, adicionada ao seu contexto de aplicação (social), e como queremos construir (a partir da escuta comunitária – perspectiva dialógica) – daí a pesquisa de intervenção social dialógica. Assim, o método prevê que todo o processo, desde o diagnóstico, a mobilização de conhecimentos, o planejamento, a execução da intervenção e sua avaliação, é construída comunitariamente, com vistas à busca pela emancipação social e a equidade.

O termo intervenção se refere, aqui, à interferência coletiva – social – intencionalmente produzida, visando a solução de um problema identificado pelo grupo comunitário. A pesquisa qualitativa do tipo intervenção social dialógica ressalta a dimensão da *práxis*, da crítica e do potencial transformador da realidade, tendo como elemento central e norteador a busca da equidade social.

Destacamos 4 passos fundamentais a serem organizados coletivamente: mobilização em torno de um problema; diagnóstico e prognóstico comunitário; mobilização e



realização da intervenção social dialógica; e, avaliação das ações comunitárias realizadas – e eventual mobilização para nova(s) intervenção social dialógica (ciclo de retroalimentação quando a comunidade atinge determinado nível de maturidade). Passamos a destacar cada um desses passos e como eles foram implementados na pesquisa em tela.

Mobilização em torno de um problema: 1º passo

A fase da mobilização inicial certamente é uma das etapas mais sensíveis de toda pesquisa participante do tipo intervenção social dialógica. É nela que os pesquisadores estabelecem seus primeiros laços de reciprocidade – confiança e desconfianças (por que não!?), cooperações e conflitos, objetivos comuns e incomuns, acordos tácitos e explícitos em torno da pesquisa, etc. E a postura ética de parcela considerável de pesquisadores tem contribuído negativamente nesse processo, uma vez que vislumbram grupos sociais e comunidades apenas como fornecedores de dados, sem a menor preocupação em envolver os indivíduos da pesquisa e muito menos em devolver as análises ou transferir conhecimento para as comunidades locais.

A proposta aqui defendida parte do pressuposto que todos os envolvidos são pesquisadores e um dos papéis do corpo acadêmico é justamente aprender e transferir tecnologias sociais para construir coletivamente novos conhecimentos. Para isso, a primeira etapa desse processo é a mobilização.

Trazemos a experiência da comunidade de Jesus de Nazareth para discutir os resultados obtidos. A mobilização se deu a partir da escola pública municipal Edna de Mattos Siqueira Gaudio³ – localizada no bairro. Buscando alterar o contexto de alunos e da comunidade em geral, o corpo pedagógico da escola havia traçado um projeto de acabar com a seriação escolar e adotar os ciclos de aprendizado no ensino fundamental (1º, 2º e 3º anos seriam agrupados no 1º ciclo; 4º e 5º ano seriam agrupados no 2º ciclo; 6º e 7º no 3º ciclo; e 8º e 9º ano agrupados no 4º ciclo); e adotar um regime disciplinar misto, envolvendo as disciplinas tradicionais (português, matemática, ciências, artes, história e geografia – para crianças a partir do 5º ano) e roteiros de aprendizagem baseados em temas (energia, história e geografia do bairro, sustentabilidade, resíduos, relações étnico-raciais, etc.). Os roteiros seriam trabalhados numa perspectiva interdisciplinar, por profissionais da educação de várias áreas do conhecimento.



Essa proposta nasceu de um quadro crítico de retenção nos anos finais do ensino fundamental II – chegando a 40% entre os alunos – e de distorção na relação entre idade escolar e ano cursado – a partir do 5º ano no mínimo 40% dos alunos apresentava distorção de ao menos 1 ano nessa relação – conforme dados coletados no sistema da Prefeitura Municipal de Vitória – figuras 1 e 2 abaixo.

| | TÉRMO | | | | | | ANOS FINAIS | | | | | |
|------------------------------------|-------|-----|------|------|------|------|-------------|------|------|------|------|------|
| | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º |
| TOTAL | 1433 | 126 | 1028 | 1250 | 1315 | 1315 | 1128 | 1128 | 1128 | 1128 | 1128 | 1128 |
| REGIÃO EDUCACIONAL | 1282 | 112 | 1010 | 1180 | 1241 | 1241 | 1040 | 1040 | 1040 | 1040 | 1040 | 1040 |
| BIMF ESCOLA DE MATOS AGUIAR GUARDI | 151 | 14 | 97 | 170 | 174 | 174 | 188 | 188 | 188 | 188 | 188 | 188 |

Figura 1 – Taxa de aprovação, reprovação e desistência

| | Idade em Matrículas | Distorção | % |
|--------|---------------------|-----------|--------|
| 11 ANO | 21 | 1 | 4,76% |
| 12 ANO | 19 | 1 | 5,26% |
| 13 ANO | 24 | 2 | 8,33% |
| 14 ANO | 42 | 11 | 26,19% |
| 15 ANO | 37 | 21 | 56,76% |
| 16 ANO | 35 | 14 | 40,00% |
| 17 ANO | 31 | 15 | 48,39% |
| 18 ANO | 26 | 10 | 38,46% |
| 19 ANO | 11 | 7 | 63,64% |

Fonte: Campos (2019, p. 44).

Figura 2 – Distorção entre idade e ano

Diagnóstico e prognóstico comunitário: 2º passo

O diagnóstico visa, em nossa proposta, analisar o problema inicial identificado na comunidade pelos próprios agentes locais, de maneira a propor uma reflexão mais abrangente. No tempo presente, busca-se as interconexões entre macro e micro sociologia. No tempo passado estabelece-se relações entre o que Bourdieu chamaria de história reificada e história incorporada⁴. Em termos a-temporais a filosofia poderia chamar de conexão entre a dimensão totalizante e sua relação dialética com os corpos. Trata-se, dessa forma, de uma etapa em que os envolvidos com a pesquisa, após suas primeiras análises, irão aprofundar e contextualizar suas questões centrais.

Partimos, assim, da inquietação do corpo pedagógico da escola Edna de Mattos para estabelecer reflexões visando estratégias de ação. Sabíamos que parte da comunidade – pais e responsáveis ou mesmo professores – poderia oferecer resistência à mudanças. Também tínhamos o dado da baixa participação comunitária nas reuniões escolares. Após ciclos de reuniões, chegamos à conclusão que qualquer mudança no



cenário apresentado nas figuras 1 e 2 iria requerer uma resignificação da relação escola e comunidade: a comunidade precisaria se envolver mais com os assuntos pedagógicos e a escola precisaria conhecer melhor a realidade da comunidade a fim de estabelecer uma relação mais próxima – os muros físicos e simbólicos que separam escola e comunidade precisariam ser significativamente extrapolados.

Os dados da comunidade escolar já apresentavam singular organização – sistemas de controle, atas de reuniões, perfis dos profissionais envolvidos, etc. Faltava conhecer a comunidade a partir da ótica dos próprios moradores⁵.

Estabelecemos como métodos a vivência comunitária e reuniões regulares com lideranças locais, como forma qualitativa de organização de dados. Também tivemos acesso a uma pesquisa quantitativa, com aplicação de questionários e variação estatística controlada – figura 3.



Figura 3 – Resultado de pesquisa quantitativa sobre problemas do bairro Jesus de Nazareth, Vitória-ES, Brasil

Fonte: Santos e Sgarbi, 2019, p. 97 (Dados gentilmente cedidos pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – SEBRAE/ES).

As informações organizadas a partir dos relatos em profundidade, experiências comunitárias a partir da vivência e os dados quantitativos, discutidos com a comunidade, apresentaram que o mal acondicionamento dos resíduos domésticos era o principal problema do bairro. Esses dados ao serem apresentados para a comunidade escolar – professores, pedagogos, técnicos administrativos, alunos – desvelou a dimensão de incompreensão mútua que estava mascarada pelo discurso do conhecimento formal. A comunidade escolar não conhecia a realidade do bairro onde estava inserida – não era incomum ter acesso a relatos entre professores que o tráfico de drogas e a violência eram os principais problemas da comunidade. Como poderiam propor uma alternativa viável para os problemas pedagógicos diante dessa incompreensão?



Mobilização para a intervenção social: 3º passo

A partir do diagnóstico comunitário em Jesus de Nazareth e do prognóstico inicial do corpo pedagógico acerca das mudanças na organização curricular proposta, iniciamos a construção de uma agenda de trabalho vinculando conhecimentos acadêmicos produzidos no Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes – e as boas práticas identificadas na comunidade. Buscamos transferir tecnologia – social e convencional

e construir novos conhecimentos conjuntamente com os moradores participantes da pesquisa. De outro lado, a dinâmica da escola passou a incorporar a realidade comunitária. A organização dos conteúdos curriculares passou a estabelecer relações entre as disciplinas e o contexto do bairro.

A partir dos esforços do corpo pedagógico, uma dinâmica de reuniões mensais envolvendo instituições ligadas à defesa dos direitos das crianças e adolescentes estava em vigor. Nas palavras de Campos (2019), a escola se mobilizou no enfrentamento de problemas sociais ligados às crianças e adolescentes do bairro

por meio da articulação com a rede de serviços sociais oferecidos pela Prefeitura Municipal, que estão presentes no território de Jesus de Nazareth, com o objetivo de articular intervenções com encontros mensais envolvendo, Unidade de Saúde e Centro de Apoio da Infância e Juventude – MP, CREAS, CRAS, Conselho Tutelar, construindo juntos a RAAPES (“Rede de Articulação Psico-Educativa-Social de Jesus de Nazareth”), para o fortalecimento de suas práticas, no enfrentamento diante das demandas que surgem por conta da vulnerabilidade social a que nossos estudantes ficam reféns. (Campos, 2019, p. 44)

Os dados organizados coletivamente passaram a ser divulgados pelos integrantes da pesquisa em espaços institucionalizados – pesquisadores do Ifes, moradores e membros do corpo pedagógica da escola Edna de Mattos. Fórum de movimentos sociais, eventos na comunidade e fora dela serviram de *locus* para disseminar dados, discutir alternativas e fortalecer redes sociais para atuar nos problemas identificados.



Imagem 1 – Diretora e pedagoga de escola parceira do projeto apresentando a metodologia de pesquisa aplicada em reunião do Fórum de Movimentos Populares, Direitos Humanos e Cidadania Emancipatória
Fonte: Arquivo dos autores.



Imagem 2 – Morador de Jesus de Nazareth apresentando resultados de suas intervenções na comunidade no teatro do Instituto Federal do Espírito Santo
Fonte: Arquivo dos autores.



Imagem 3: Ação de limpeza e pintura de escadarias no bairro Jesus de Nazareth, em 2018
Fonte: Arquivo dos autores.



Imagem 4: Ação de limpeza e sensibilização ambiental na praia da Castanheira, no bairro Jesus de Nazareth

Fonte: Leonardo Merçon/Instituto Últimos Refúgios.

Observação: Na ocasião foram retiradas 4 toneladas de resíduos, em um movimento coletivo promovido por moradores e apoiadores do bairro, em 2019. Para maiores informações ver: <https://bit.ly/2C5LyjM>

Destaca-se que a etapa da mobilização para intervenção social dialógica envolveu debates constante entre saberes acadêmicos – historicamente validados – e saberes comunitários – geralmente tornados periféricos frente ao modelo hegemônico de organização de conhecimentos. Essa busca pela equivalência de conhecimentos, para resolução de problemas experienciados na comunidade, produziu um movimento de autonomia, de entendimento das potencialidades e capacidade de ação coletiva de base comunitária. Professores, acadêmicos e moradores, todos mobilizados em torno da dialogicidade.

Como resultado desse processo de amadurecimento das ações comunitárias frente aos desafios coletivamente diagnosticados temos a transferência de tecnologia social gerada na comunidade. No quadro 1 destacamos ações desenvolvidas no bairro, organizadas por membros da própria comunidade – corpo pedagógico da escola e moradores de Jesus de Nazareth.

| Ações | Atividades Realizadas | Datas |
|--------------|--|-----------------------------|
| 1. | Limpeza de horta e terreno ao redor tomado por lixo | 18 de agosto de 2018 |
| 2. | Oficina “Vitória Ontem e Hoje” na Escola Municipal Edna de Mattos Siqueira Gaudio em Jesus de Nazareth nos dias 14 e 21/09 com as três turmas de 5º e 4º anos | 14 e 21 de setembro de 2018 |
| 3. | Acompanhamento do “Desafio das Escadarias de Jesus de Nazareth” organizado pela comunidade | 23 de setembro de 2018 |



| | | |
|-----|--|-------------------------|
| 4. | Entrevista com sujeitos participantes da pesquisa – pedagoga da escola EMEF Edna de Mattos Siqueira Gaudio em Jesus de Nazareth – Izabella Costa Santiago | 18 de outubro de 2018 |
| 5. | Reunião de ação e planejamento com equipe do projeto de extensão | 18 de outubro de 2018 |
| 6. | Tour no Morro com novos integrantes do projeto, alunos da Engenharia Mecânica do Ifes | 16 de novembro de 2018 |
| 7. | Reunião de ação e planejamento com equipe do projeto de extensão | 13 de dezembro de 2018 |
| 8. | Acompanhamento das ações coletivas de Jesus de Nazareth | Durante todo o projeto |
| 9. | Ação de lazer e conscientização ambiental com as crianças do bairro Jesus de Nazareth | 19 de janeiro de 2019 |
| 10. | Reunião na Associação de Moradores de Jesus de Nazareth, em que estavam presentes o mobilizadores sociais e lideranças locais | 22 de janeiro de 2019 |
| 11. | 2ª Ação coletiva em prol da vida marinha (comunidade de Jesus de Nazareth) | 26 de janeiro de 2019 |
| 12. | Entrevista com morador/liderança comunitária no bairro Jesus de Nazareth | 8 de fevereiro de 2019 |
| 13. | Reunião na Escola Edna de Mattos Siqueira Gaudio com a equipe Escola & Comunidade – composta pela pedagoga da escola, representantes de movimentos sociais e equipe do Ifes | 11 de fevereiro de 2019 |
| 14. | Entrevista com morador/liderança comunitária no bairro Jesus de Nazareth | 18 de fevereiro de 2019 |
| 15. | Reunião com equipe de extensão para planejamento do projeto | 22 de fevereiro de 2019 |
| 16. | Reunião com museóloga da Secult – tratativas para criação de museu comunitário no bairro | 25 de março de 2019 |
| 17. | Reunião no Incaper com lideranças comunitárias e representantes da Escola Edna de Mattos Siqueira Gaudio | 29 de março de 2019 |
| 18. | Reunião com liderança comunitária de Jesus de Nazareth | 3 de abril de 2019 |
| 19. | Visita ao Museu de Casas do Flexal (Mucaf) no bairro Flexal em Cariacica, com lideranças comunitárias do bairro Jesus de Nazareth para conhecer o projeto e proposta de museu comunitário no ES | 25 de abril de 2019 |
| 20. | Reunião na Escola Edna de Mattos Siqueira Gaudio com pedagoga, diretora, grupo de moradores, bolsista de extensão e coordenador do projeto. Apresentação da museóloga da Secult. | 25 de abril de 2019 |



| | | |
|-----|---|------------------------|
| 21. | Reunião na Escola Edna de Mattos Siqueira Gaudio com pedagoga, diretora, grupo de moradores, bolsista de extensão e coordenador do projeto. | 8 de maio de 2019 |
| 22. | Reunião na Escola Edna de Mattos Siqueira Gaudio com pedagoga, diretora, grupo de moradores, bolsista de extensão e coordenador do projeto. | 25 de maio de 2019 |
| 23. | Reunião na Escola Edna de Mattos Siqueira Gaudio com pedagoga, diretora, grupo de moradores, bolsista de extensão e coordenador do projeto. | 3 de junho de 2019 |
| 24. | Reunião do grupo Escola e Comunidade, com pedagoga, moradores e equipe de extensão do Ifes | 11 de junho de 2019 |
| 25. | 4ª Ação coletiva em prol da vida marinha (Ilhas da Pólvora e da Fumaça) | 16 de junho de 2019 |
| 26. | Reunião na Escola Edna de Mattos Siqueira Gaudio com pedagoga, diretora, grupo de moradores, bolsista de extensão e coordenador do projeto | 27 de junho de 2019 |
| 27. | Ação Global na Escola Edna de Mattos Siqueira Gaudio organizada por lideranças comunitárias do bairro | 1 de julho de 2019 |
| 28. | Reunião na Escola Edna de Mattos Siqueira Gaudio com pedagoga, diretora, grupo de moradores, bolsista de extensão e coordenador do projeto | 4 de julho de 2019 |
| 29. | Reunião na Escola Edna de Mattos Siqueira Gaudio com pedagoga, diretora, grupo de moradores, bolsista de extensão e coordenador do projeto | 11 de julho de 2019 |
| 30. | 5ª Ação coletiva em prol da vida marinha (Praia de Camburi) | 18 de agosto de 2019 |
| 31. | Reunião do grupo Escola e Comunidade, com pedagoga, moradores e equipe de extensão do Ifes | 22 de agosto de 2019 |
| 32. | Aplicação de questionário de entrevistas com moradores do bairro Jesus de Nazareth sobre a coleta de lixo do bairro | 24 de setembro de 2019 |
| 33. | Tour no Morro com secretário de direitos humanos e diretor de turismo da Prefeitura Municipal de Vitória com lideranças comunitárias e equipe de extensão do Ifes | 24 de setembro de 2019 |
| 34. | Limpeza da Praia da Castanheira | 4 de setembro de 2019 |
| 35. | Evento "Moviment Castanheira" na praia da Castanheira, em Jesus de Nazareth com oferecimento de oficina de grafitti e circuito de ginástica | 8 de setembro de 2019 |

Quadro 1 – Ações realizadas (reuniões de planejamento e intervenções sociais) a partir das decisões comunitárias 08/2018 a 09/2019

Fonte: Adaptado relatório de execução de projetos de pesquisa e extensão da bolsista Ariane Lucas Guimarães.



Avaliação das ações realizadas e novo ciclo de mobilização para a intervenção social: 4º passo

Mensurar os efeitos das intervenções sociais dialógicas apresentam singularidades diretamente relacionadas à apropriação do tempo: muitas das mudanças desejadas e estimuladas a partir das intervenções demandam períodos maiores que os estipulados pelas pesquisas tradicionais – bolsas de pesquisa, apoios financeiros, períodos de mestrado são sempre mais curtos que o tempo necessário para promover mudanças sociais desejadas. Os resultados mais substantivos das intervenções, em vários casos, vão demandar mudanças culturais, envolvendo posturas frente à ação coletiva. E isso leva tempo...

Essa dificuldade, contudo, não pode servir de pretexto para inibir a mensuração dos resultados da intervenção. Nesse sentido, o diagnóstico inicial é fundamental para estabelecer quais mudanças foram possíveis. Entendemos que nenhuma transformação decorre única e exclusivamente por conta da intervenção das ações de pesquisa. O que temos, então, são processos que buscam direcionar e potencializar as mudanças desejadas: lições aprendidas, erros cometidos, possibilidades de novas ações.

A dinâmica estabelecida no caso estudado previu reuniões, com frequência média bimestral, em que havia um momento de planejamento das ações futuras e um momento de avaliação das ações previamente formuladas – se ocorreu ou não; se não ocorreu, porque; se ocorreu, qual a avaliação da ação. Essa dimensão da avaliação, eminentemente processual, foi essencial para retroalimentar as ações coletivas no bairro e na escola. Essas avaliações serviram ainda para promover a devolutiva dos dados de forma contínua – por isso a avaliação desses resultados também é cíclica. Esse aspecto é relevante no processo de promoção do amadurecimento das partes em termos de organização social.

4 – Resultados da intervenção social dialógica enquanto tecnologia social inovadora

A participação social da comunidade nas ações executadas nos levou a estimular a reflexão acerca da valorização das histórias locais, cultura e as potencialidades do bairro. Com isso levar a uma reflexão aprofundada acerca da condição enquanto indivíduos contextualizados no mundo – conectando tempo e espaço em suas dimensões macro e microsociais.



Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história (Freire, 1991, p. 16).

Em Jesus de Nazareth, a evolução na participação de pais e responsáveis pelos alunos matriculados na escola e, principalmente, a diminuição das resistências frente aos processos inovadores de ensino-aprendizagem a partir dos ciclos e roteiros de aprendizagem, tem sido indicadores do projeto. Se antes a participação dos adultos nas reuniões era pequena, ao longo de 2018 o registro de presenças atingiu média de 80%, segundo relatos da direção escolar. Atribuímos essa participação ao estreitamento de temas e debates envolvendo a dinâmica das disciplinas e a organização didática implementada na escola desde 2016.

Nas reuniões bimestrais, realizadas na escola para debater os problemas e estabelecer agendas propositivas de ações no bairro, buscamos realçar a mobilização dos moradores, bem como seu potencial de ação emancipadora – ausente de discursos tutelados. O conceito de emancipação social emerge como aquele capaz de demonstrar a potência e a realização de ações coletivas que coloquem a comunidade em evidência positiva, a partir dos próprios esforços comunitários, colocando como protagonistas os moradores desse bairro considerado socialmente periférico.

Considerações finais

A pesquisa de intervenção social dialógica, por um lado, mesmo que estranha aos padrões acadêmicos tradicionais, tem sido cada vez mais utilizada, sobretudo quando se tem o horizonte da pesquisa aplicada em ciências humanas - especialmente para o objetivo em tela: desenvolvimento de tecnologias sociais para a emancipação social em comunidades periféricas. Este tipo de pesquisa requer rigor investigativo, como qualquer outra metodologia.

Por outro lado, pode-se afirmar que pesquisar dentro deste espírito não é coisa nova. Já encontramos as bases desta pesquisa em um texto de Rosika Darcy de Oliveira e Miguel Darcy de Oliveira publicado em 1973 na Suíça sob o título “L’observation militante, une alternative sociologue”, adaptado e publicado no livro Pesquisa Participante, organizado por Carlos Rodrigues Brandão (1981). No mesmo livro Paulo Freire, em um capítulo intitulado “Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação”, também já havia traçado o caminho para realizar uma pesquisa com



esta postura investigativa.

De lá para cá foram aparecendo outros desafios, mas também adaptações e criações de outras formas de pesquisa, dentro do mesmo espírito, que podem contribuir para as pesquisas atuais. Assim, temos novos desafios como o de buscar alternativas para mensurar resultados, lançando mão de técnicas diversas ou mesmo combinações com métodos quantitativos de mensuração. Ou o de desenvolver a pesquisa qualitativa considerando o tempo requerido para o entrelaçamento de expectativas, entre sujeitos – pesquisados e pesquisadores, numa combinação complexa e constante.

Vale ainda destacar que a realização de uma pesquisa do tipo intervenção social dialógica, entendida como uma tecnologia social inovadora, sempre vai requerer o conhecimento da realidade para poder transformá-la. Dessa forma, mesmo que a pesquisa seja realizada a partir de demandas pontuais, o objetivo em última análise é a luta por condições objetivas de transformação como a luta contra hegemônica que possa dar suporte a uma nova realidade.

Diante dos desafios que se apresentam percebe-se já alguns ganhos, tendo em vista às experiências aqui relatadas. As ações desenvolvidas, além de alçar os moradores locais à condição de protagonistas de suas histórias. A quantidade e variedade de ações coletivas empreendidas entre meados dos anos de 2018 e 2019 são reveladoras em relação ao amadurecimento das realizações comunitárias.

A pesquisa de intervenção social dialógica torna-se formativa, provoca uma educação no sentido lato da palavra – problematizadora e não a bancária em todos os envolvidos. Aqui as intervenções têm uma perspectiva de educação popular, em espaços não formais no sentido de desenvolver tecnologias sociais de mobilização e comunidades. Concluímos com essa experiência que, as vivências quando reconhecidas e incluídas nas atividades de moradores e alunos da escola, podem a médio e longo prazo contribuir para a transformação, ressignificação e apropriação da cultura local.

Notas

¹ Sociólogo e doutor em História. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades – PPGEH/Ifes. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo/Brasil.

² Filósofo e doutor em Educação. Professor permante do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades – PPGEH/Ifes. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo/Brasil.



³ Ao longo do texto vamos nos referir à escola como EMEF Edna de Mattos.

⁴ “toda a acção histórica põe em presença dois estados da história (ou do social): a história em seu estado objectivado, quer dizer, a história que se acumulou ao longo do tempo nas coisas, máquinas, edifícios, monumentos, livros, teorias, costumes, direito, etc. e a história no seu estado incorporado, que se tornou habitus.” (Bourdieu, 2004, p. 82).

⁵ A representação social das periferias urbanas no Brasil, publicadas em veículos de comunicação de massa, é composta por conteúdos de violência

Referências

Barretto, Saulo Faria Almeida; Piazzalunga, Renata. Tecnologias Sociais. In: Revista Ciência e Cultura. São Paulo, v. 64, n. 4, p. 4-5, dez. 2012. Disponível em <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252012000400002&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 27 nov 2019.

Bourdieu, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. Brandão, Carlos Rodrigues. Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1981.

Caccia Bava, Silvio. Tecnologia social e desenvolvimento local. In: Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento. Vários autores. Disponível em: <https://www.polis.org.br/uploads/1522/1522.pdf>. Acesso em 16 out 2019.

Campos, Maria Aparecida Rodrigues. Clube de ciências no segundo ciclo do ensino fundamental. Relatório de qualificação de mestrado apresentado junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades. Vitória: Ifes, 2019.

Damiani, Magda Floriana *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. In: Cadernos de educação, n. 45, Pelotas, FaE/PPGE/UFPel, 57 – 67, maio/agosto 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>. Acesso em 24 jul 2019.

Fals Borda, O. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 42-62.

Freire, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 34-41.

Freire, Paulo. A Educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

Freire, Paulo. Pedagogia da autonomia. 51ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

Freire, Paulo. Pedagogia do oprimido. 62 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.



Gaiger, Luiz Inácio Germany. A associação econômica dos pobres como via de combate às desigualdades. Cadernos CRH, Salvador, v. 22, n. 57, p. 563- 580, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792009000300010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 27 nov. 2019.

Ibiapina, I. M. (2008). Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: ed. Liber Livro, 2008.

Mendes, Luciano et al . Tecnologias Sociais, Biopolíticas e Biopoder: Reflexões Críticas. Cadernos EBAPE.BR, Rio de Janeiro , v. 13, n. 4, p. 687-700, dez. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512015000400003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 27 nov. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395113554>.

Oliveira, R. D.; Oliveira, M. D. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In Brandão, Carlos Rodrigues. Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense; pp. 16-33.

Rocha, Marisa Lopes da; Aguiar, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. In: Psicologia: ciência e profissão, Brasília, v. 23, n. 4, p.64-73, dez.2003. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000400010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 23 jul. 2019.

Santos, Boaventura de Sousa. Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social. São Paulo: Boitempo, 2007.

Santos, Leonardo Bis dos; Sgarbi, Antonio Donizetti. Escola e comunidade: pesquisa e extensão em busca da cidadania emancipatória. In: Revista Brasileira de Extensão Universitária, vol. 9 n. 3 set./dez. 2018, p. 135-146. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/8544>. Acesso em 24 jul 2019.

Silva, J. L.; Longarezi, A. M. Pesquisas de intervenção no campo da formação de professores: limites e possibilidades. In: XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, ENDIPE - 23 a 26 de julho de 2013, FE/UNICAMP, Livro 3, p. 3550 – 3562, Campinas, 2013.



A questão social, as políticas públicas e os direitos humanos: uma experiência educomunicativa em escolas do Brasil¹

Wellington Nardes

Resumo

No artigo, analisamos práticas e processos educomunicativos das escolas públicas da cidade de Joinville, norte do estado de Santa Catarina, região sul do Brasil, que discutem questões sociais como as políticas públicas e os direitos humanos tornando públicas, pela internet, as produções textuais e audiovisuais dos alunos sobre essas e outras temáticas relacionadas. De modo amador/artesanal, eles elaboram suas contra-narrativas ao *status quo* hegemônico com discursos críticos e formatos criativos que se opõem completamente à mídia convencional e tradicional fortemente vinculada aos poderosos com escusos interesses culturais, políticos e econômicos. Os resultados desta pesquisa indicam que pelos projetos de educomunicação os alunos se apropriam de modo significativo sobre as múltiplas questões sociais tornando-as objeto de net-ativismo em suas páginas nas redes sociais e em fóruns de discussão na internet que, de certo modo e em alguma medida, democratizou relações e reduziu o fosso entre os dominantes e os dominados.

Palavras-chave: educomunicativa, escolas, redes sociais.

Introdução

O capitalismo sucumbe, em absoluto, os direitos humanos dos indivíduos que parecem amordaçados pelo autoritarismo e pela exploração do capital. Eles não tem possibilidades e tampouco oportunidades para unir vozes, por quaisquer meios, que reúnam suas narrativas de luta e de resistência e que bradam pela dignidade humana, pela ampliação da justiça e equidade social, pelos direitos humanos e pelas políticas públicas de proteção social.

Nesse sentido, alternativas de articulação de vozes e disseminação de narrativas sobre a coisa social parecem se ensaiar nas escolas públicas de Joinville/SC, por meio da educomunicação e da internet a partir de projetos sobre os quais dissertamos no artigo. Nossa hipótese é de que, estimuladas pelas práticas educomunicativas de produção e de disseminação de narrativas no ciberespaço, as discussões sobre as questões sociais extrapolam limites do espaço educativo e não apenas são veiculadas na internet por meio de narrativas sociais em distintos formatos educomunicativos como também se



tornam, entre os alunos, objeto de ativismo social.

Metodologicamente, o questionário pareceu o melhor instrumento de pesquisa. Foram dez alunos de distintas escolas desta cidade que responderam cinco perguntas sobre suas percepções/representações acerca da questão social, da educomunicação e da internet. No artigo ponderamos sobre as respostas ao questionário pelo qual podemos mapear a opinião dos alunos sobre direitos humanos e políticas sociais e, sobretudo, observar quais são seus comportamentos nas mídias sociais acerca das temáticas em questão. Por fim, pelo questionário, analisamos projetos/oficinas de educomunicação: como oferecem melhores condições de apropriação das discussões e como contribuem na construção de pensamento consciente e crítico sobre o tema.

A questão social e as políticas públicas

As relações entre o capitalismo e as políticas públicas e sociais se constituem reação em cadeia. A fabricação de mercadorias é, fundamentalmente, o resultado do processo capitalista. Os sujeitos das classes desfavorecidas que constituem as massas das sociedades, majoritariamente, não têm condições financeiras de consumir. Quando muito, esses sujeitos tem o mínimo para sua sobrevivência e, portanto, não atendem à dinâmica do mercado e às demandas propostas pelo capitalismo que promove a exclusão dos indivíduos. Tal fenômeno é consequência da lógica de consumo e provoca conflitos nas “arenas sociais” cujo resultado é a questão social que se constitui, segundo Souza (2006), pelo embate entre trabalho e capital ou entre operários e patrões que eclodiu no momento em que a classe trabalhadora se percebeu vítima desse sistema autoritário e explorador.

A mobilização da classe operária, de entidades de classe e de movimentos sociais pressiona o Estado a criar/implantar políticas públicas e políticas sociais que tenham em seu DNA a promoção da equidade social mesmo que por força de Lei porque, perante a Nossa Constituição, somos todos iguais. No entanto, o autoritarismo, a exploração e as conjunturas econômicas do capitalismo conturbaram a noção de direito e de cidadania. Assim, as políticas públicas e sociais são, portanto, maneira do Estado compensar perdas históricas e se fazer cumprir o que determina a Constituição. É pertinente, uma vez mais, observar que mazelas sociais que se constituem consequências do capitalismo costumam impulsionar o Estado a atuar na criação e implementação de políticas públicas de caráter social, especialmente, por partidos “de esquerda”. No entanto, há que se reconhecer que por si só, o Estado (governo) sequer



se sensibilizaria e tampouco se aplicaria não fosse a pressão de “forças externas”² como as entidades de classe e os movimentos sociais.

Embora pareça utópico esse olhar social, o Estado precisa se aproximar e dialogar com os cidadãos sobre as políticas públicas oferecendo-lhes direito à voz acerca de suas demandas sociais. No entanto, as narrativas desses sujeitos são desprezadas pelo Estado que, pelo contrário, não se aproxima desses aos quais se destinam as políticas públicas sociais. Tal distanciamento promove múltiplas insatisfações de todos os tipos e costuma provocar rebeliões sociais das classes mais desfavorecidas que procuram se articular do modo que for possível para ecoar vozes de luta e de resistência contra os conluíus do capital e da política que se aliam em prol dos interesses em comum. Mesmo assim, são escassas as alternativas do povo para se manifestar/rebelar contra o sistema e, quando ousam, as narrativas conservadoras chamam isto de “vadiagem ou vagabundagem”.

É pela Educação que podemos formar cidadãos mais conscientes/críticos sobre processos sociológicos/ideológicos e tal qual Freire (2000) romper os movimentos cíclicos da sociedade. Nesse sentido, compreendemos que o ensino-aprendizagem nos espaços educativos pode contemplar a discussão sobre a questão social por meio de didática-pedagógica inovadora que ofereça empoderamento em forma de articulação de vozes e de ativismo, especialmente, às crianças e aos jovens. Assim, eles podem reunir elementos para melhor compreender a complexidade da questão social: relações históricas/ contemporâneas entre o capitalismo, a sociedade e o Estado. Aí, compreendendo-a, não de perceber que políticas públicas de proteção social são absolutamente legítimas e se constituem respostas do Estado à questão social. Teixeira (2007, p.46) observa que:

Os sistemas de proteção social públicos surgem nos países capitalistas ocidentais, como resposta à questão social. São resultantes das pressões das lutas sociais que agregam e adensam reivindicações, trazendo à cena pública os problemas sociais transformados em demandas políticas, introduzindo-as no campo das disputas políticas e das prioridades de políticas públicas.

É equivocada a narrativa conservadora de que políticas de proteção social são as migalhas do Estado para os miseráveis. Os sujeitos menos privilegiados precisam que as políticas de proteção social: a) sejam processos de inclusão social e ressocialização; b) impeçam a perpetuação da exclusão, da miserabilidade e da pobreza; c) promovam a cidadania, a liberdade, a participação popular e a justiça social e d) garantam direitos



constitucionais: políticos, civis e sociais dos sujeitos. Nesse sentido, atualmente a) nossa democracia parece mais consolidada; b) nosso desenvolvimento cultural/tecnológico oferece melhores condições e c) nossas instituições estão mais articuladas e, portanto, o que queremos dizer é que nesse Brasil de 2018, o Estado tem muitas razões para temer o povo, os movimentos sociais e as entidades de classe e seus meios de participação.

Hoje, não há mais repressão da ditadura e a internet e as mídias digitais oferecem múltiplas possibilidades de articulação política: mobilizações e manifestações. Assim, portanto, a “massa” tem outros meios para promover uma verdadeira revolução nesse país e pressionar o Estado em defesa das políticas sociais em favor de pobres, negros, gays, mulheres, crianças e/ou quais são historicamente explorados pelo capitalismo.

Mesmo assim, o povo pode melhor usufruir o direito à liberdade de expressão e pensamento, multiplicando vozes de luta e resistência acerca das questões sociais. Nos espaços educativos, por exemplo, através da produção de mídias alternativas, crianças e jovens podem fazer ecoar suas posições/opiniões contra o sistema capitalista. A educomunicação é instrumento de cidadania porque os projetos permitem compreensão de processos sociológicos e estimulam posicionamento crítico por meio de produções textuais e audiovisuais em caráter de ativismo social, depois publicadas na internet.

A vocação da educomunicação

A educomunicação é a prática social que se constitui de múltiplas ações na interface entre a Comunicação e a Educação e que pretende, entre outras coisas, criar ecossistemas comunicativos nos espaços educativos com intuito de melhorar/qualificar a ação comunicativa e o processo de ensino-aprendizagem nesses ambientes. Soares (2002, p.115) define a educomunicação como:

O conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos, melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, desenvolver o espírito crítico dos usuários dos meios massivos, usar adequadamente os recursos da informação nas práticas educativas e ampliar a capacidade de expressão das pessoas.

De um lado da ação, em suas práticas nos diversos ambientes educativos, a educomunicação discute e problematiza os meios analógicos enquanto produtores de sentidos resignificando seus formatos e suas concepções, a partir de produções



educativas como jornal escolar, rádio e TV escola. De outro lado, costuma utilizar a internet em suas práticas veiculando discussões sobre questões sociais neste ciberespaço e propondo subversões narrativas ou contra narrativas ao *status quo* hegemônico por meio de concepções filosóficas/ideológicas que se materializam em blogs, spots e vídeos. A vocação da educação é, portanto, oferecer alternativa/possibilidade pela qual excluídos/marginalizados possam, nos espaços educativos em geral, elaborar suas narrativas e ampliar vozes sobre as questões sociais como um todo.

2.1. A internet como “instrumento” educativo

A internet é um instrumento de reverberação/disseminação de vozes sobre a questão social pela qual se promove discussões temáticas, instâncias de participação, ensaios de democracia, disputas de narrativas e confrontos filosóficos/ideológicos em representações que negociam entre si uma pluralidade de mediações em que todos influenciam e são influenciados. Um clique não transforma mundo e nem o revoluciona. A internet não é território livre, mas reduziu o histórico fosso entre dominantes e dominados trazendo à público, ao debate e ao ativismo, questões antes encubadas pelos meios tradicionais que são, senão propriedades dos poderosos, fortemente vinculados política, econômica e culturalmente aos próprios. Jenkins, Green e Ford (2014, p. 206) afirmam que:

As vozes ativas, descrevem com frequência, o poder crescente da blogosfera como um desafio para jornalistas e para a mídia comercial, falando da diminuição da autoridade da grande mídia ou da ameaça que essas fontes de mídia livre representam para as instituições de práticas herdadas.

Na internet, tudo pode ser dito e viralizado com expressivo alcance de pessoas, especialmente, em tempos que o acesso à internet cresce exponencialmente no Brasil por onde se produz/circula contra-narrativas em defesa de políticas sociais, denunciam todo tipo de violação aos direitos humanos e se engajam em pautas pela ampliação da justiça social. As práticas educativas realizadas nas escolas perceberam na internet a oportunidade de tornar públicas as produções dos alunos sobre o tema da questão social.

Aliás, a internet oferece possibilidades de produção e publicação educativa: um jornal virtual, uma emissora de rádio, um canal de TV e outras quantas pelas mídias sociais, fóruns de discussão, *blogs* e sites. A internet é instrumento educativo pela qual projetos publicam as produções de pensamento/reflexão/opinião sobre a coisa



social.

2.2. A *práxis* educucomunicativa

Fundamentalmente, é assim que a coisa funciona na *práxis* educucomunicativa das escolas de Joinville/SC: num primeiro momento, os alunos participam de coletivos com discussões transdisciplinares sobre a questão social. Nesse espaço todos tem vez e voz em relações horizontalizadas, democráticas e dialogadas. Nesse ambiente de projetos/oficinas educucomunicativos mediadas por educucomunicadores que os alunos se apropriam minimamente sobre o tema e são incentivados a iniciar um processo de pesquisa, estudo e investigação. É um exercício “jornalístico” de procura à informação, de formação de opinião e, concretamente, de produção de mídias em formatos/extensões publicáveis na internet: texto, áudios e vídeos para as variadas plataformas, posteriormente publicadas.

O processo de produção de mídia, além de coletivo, colaborativo e democrático, dialoga com o repertório crítico sobre a questão social que os alunos desenvolvem durante as discussões coletivas. É o mesmo repertório que provoca um ativismo social no ciberespaço, especialmente, em suas páginas nas mídias sociais. Podemos dizer que ao participar das discussões nas oficinas e das produções de mídia sobre políticas sociais, direitos humanos, meritocracia, desigualdade, racismo e homofobia, entre outros temas, os alunos se conscientizam sobre processos sociológicos, históricos e contemporâneos.

Esse ativismo pelas causas sociais na internet entre os alunos é consequência dos projetos educucomunicativos que qualificam o processo de ensino-aprendizagem numa formação para cidadania participativa. Os alunos têm a possibilidade de manifestar, pela internet, suas narrativas sobre a questão social. Os alunos que participam de projetos de educucomunicação começam a perceber pelo próprio processo que os meios hegemônicos não falam de questões sociais. Deste modo, eles desenvolvem uma capacidade crítica quanto ao monopólio de mídia e entendem a coisa de modo contextualizado/circunstanciado.

3. As escolas, a questão social e a educucomunicação

Podemos dizer que esse último capítulo é de articulação teórica e diálogo com nosso objeto de estudo. Vamos discutir quantitativa e qualitativamente os resultados da pesquisa de campo que relaciona a questão social e os projetos de educucomunicação no



âmbito das escolas públicas de Joinville, ao norte de Santa Catarina. A análise dos dados coletados a partir da aplicação de questionários pode elucidar toda teorização dos dois primeiros capítulos do artigo. Então, neste capítulo vamos contextualizar nosso objeto de estudo, o teor do questionário em si e o procedimento de coleta de dados discutindo-a metodologicamente e reunindo as principais respostas para numerá-las e depois analisá-las.

Atualmente, o município possui o universo de 123 escolas públicas (84 municipais e 39 estaduais), entre as quais, dez escolas desenvolvem projetos de educomunicação, direitos humanos e políticas sociais. Deste modo, nossa decisão foi aplicar questionários somente com perguntas abertas usando as mesmas questões com dez alunos(as), um(a) de cada escola, sendo cinco meninos e cinco meninas. Todos participam de projetos de educomunicação e nesta pesquisa foram selecionados aleatoriamente de maneira isenta. Suas identidades não são reveladas. Eles serão identificados pela sigla CJ (criança/jovem).

As perguntas se orientam pelas percepções/representações dos alunos sobre a questão social, a internet e a educomunicação. Assim, pelas respostas ao questionário podemos mapear a opinião dos alunos sobre direitos humanos e políticas sociais e, sobretudo, observar seus comportamentos nas mídias sociais acerca desses temas. Metodologicamente, decidimos que a pergunta 1 devia localizar o aluno em seus posicionamentos sobre a questão social de modo que orientasse as demais respostas a partir de sua opinião sobre os direitos humanos e as políticas sociais. Nós esperávamos que a maioria fosse a favor, porém, precisamos reconhecer que a proporção surpreendeu: de dez alunos apenas um disse ser contra e mal se justificou. Vejamos o gráfico a seguir:





Assim, a maioria, portanto, é a favor dos direitos humanos e das políticas sociais. Nesse sentido, dizemos que os projetos de educomunicação voltados a essa temática parecem oferecer elementos para uma compreensão mais ampla e complexa das questões sociológicas, históricas e contemporâneas. O processo educutivo que se dá pela discussão da temática, pesquisa, produção e publicação de mídias torna os alunos mais conscientes e críticos sobre a questão social. Em sua maioria, esses alunos parecem mais alinhados à política “de esquerda” e compreendem, de um lado, que as políticas sociais são legítimas e oferecem ensaios de equidade social para aqueles que foram historicamente explorados pelo capitalismo e, de outro lado, que os direitos humanos são invioláveis e garantem a dignidade humana e a integridade dos sujeitos.

Conquanto, as crianças e os jovens engajados nos projetos de educomunicação se dispõem a escutar o outro e compreender as suas narrativas sobre a questão social. Assim, majoritariamente, disseram ser favoráveis às políticas sociais e aos direitos humanos. No questionário, eles opinaram/argumentaram com certa propriedade acerca dessa temática. Inúmeros mencionaram projetos cujos quais produzem áudio ou vídeo documentários e nos quais entrevistam os indivíduos em situação de vulnerabilidade, menos favorecidos e marginalizados pela sociedade. CJ8 que respondeu assim à pergunta:

Os empresários e os ricos não concordam com as políticas sociais que o Estado desenvolve, por pressão popular, para atender as necessidades das pessoas. O curioso é que durante as crises econômicas eles recorrem a esse mesmo Estado para fazer empréstimos, quitar suas dívidas e salvaguardar seu patrimônio. Para a elite, o dinheiro público pode servir para resolver seus problemas, mas não para garantir direitos e liberdades individuais aos pobres e aos menos favorecidos. Quer dizer, o capitalismo é uma hipocrisia. (CJ8)

Podemos dizer, assystematicamente, que é de maneira contundente que os alunos dos projetos de educomunicação costumam se manifestar acerca da questão social não apenas durante as discussões com seus colegas como na internet também, nas redes sociais ou em fóruns temáticos. Eles se apropriam sobre questões sociológicas e, ao compreendê-las, parecem se inquietar com as injustiças da sociedade transformando-se em ativistas pelas causas sociais. Esse fenômeno não acontece abruptamente como num estalo de dedos. É um longo processo pelo qual, paulatinamente, os alunos se apropriam da coisa social e se rebelam contra o *status quo* político, econômico e cultural da sociedade.

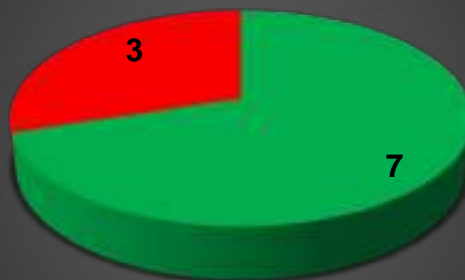


Assim, para que pudéssemos analisar o comportamento dos alunos na internet, a segunda, a terceira e a quarta perguntas se relacionam e dialogam com a hipótese. Nós perguntamos, respectivamente, se nas redes sociais e na internet a) eles publicam/postam algo; b) opinam, defendem ou repudiam; c) participam de algum fórum de discussão sobre direitos humanos e políticas sociais. Os gráficos das três questões apresentamos a seguir:





4 - Você participou ou participa de fóruns de discussão sobre esse tema? Quais?



■ SIM ■ NÃO

Podemos observar que, embora com números distintos, nas três perguntas as respostas “SIM” superaram as respostas “NÃO”. Assim, portanto, em todas as questões a maioria disse que lida ou lidou com múltiplas questões sociais na internet. Os projetos de educomunicação parecem promover uma aproximação entre as crianças/jovens e as discussões sociológicas e, em estágio seguinte, estimular o net-ativismo social de modo natural, consequencial e não intencional. Nesta perspectiva, Silva (2010, p.04) afirma que:

Há, deste modo, uma urgência em repensar as formas de fazer comunicação, atentando para sua função, inegavelmente, educativa. A educomunicação surge, portanto, com a proposta de refletir acerca do uso das tecnologias em prol de uma real democratização ou apenas em favor da reprodução de um sistema alienante e opressor. Esse campo de estudo e de intervenção social, o qual, estudiosos da comunicação e da educação, chamaram de educomunicação, propõe o engajamento consciente dos indivíduos na estrutura social a qual pertencem.

As três perguntas obtiveram, entre os alunos, um “discurso médio” de respostas que se repetiram inúmeras vezes. Então, nessa ocasião, as falas de CJ3, CJ1 e CJ9 pareceram mais abrangentes, respectivamente, como respostas às questões 2, 3 e 4. Assim, compartilhamos a seguir essas falas mais elucidativas e discutimos a *posteriori*.

Sim, publiquei e publico com frequência porque nos projetos educacionais aprendemos muita coisa e me sinto seguro para falar sobre esses assuntos. Eu geralmente falo algo sobre os artigos dos direitos humanos que tratam de liberdade de religião ou crença, forma de vida e liberdade de gênero. Também publico e compartilho textos, imagens e vídeos em defesa de negros e gays. Quando a gente produz mídias na educomunicação da escola, eu também publico. Eu não tenho medo e nem vergonha



de me expor. (CJ3)

Sim, quando alguém da direita fala mal dos direitos humanos na minha rede social, eu defendo e me posiciono a favor. Meu argumento é que as pessoas que sofrem na sociedade atual são vítimas do capitalismo e da exploração. As políticas sociais, pelo menos, oferecem oportunidades. (CJ1)

Sim, participo de vários, mas o “Jovens de Esquerda” é o que mais eu e meus amigos da educomunicação gostamos porque todos pensam como a gente e nós aprendemos mais argumentações para defender nosso ponto de vista que é favorável aos direitos humanos e as políticas sociais. (CJ9)

As respostas antecipam a discussão com a qual findamos o artigo. Precisamos observar que os alunos parecem atribuir aos projetos de educomunicação esse modo de agir na internet e nas redes sociais. É notável a habilidade com a qual lidam sobre a questão social e a competência crítica de se posicionar com elementos/argumentos. O que podemos perceber quantitativamente pelos gráficos e qualitativamente pelas falas é que, efetivamente, os alunos parecem dominar em absoluto essa temática e torná-la objeto de net-ativismo. Podemos perceber que tudo acontece além da escola. Eles se reconheceram cidadãos a partir dos projetos de educomunicação: discussões teóricas entre colegas; pesquisa sobre a temática em pauta; produção de “mídias jornalísticas” em texto, áudio e vídeo; entrevistas com negros e gays; publicação das produções na internet.

Todo esse movimento permite a disseminação de suas narrativas sociais de luta, de resistência e de defesa em prol de si próprios, de seus pais, de seus familiares e dos sujeitos em geral. Essas narrativas não são “profissionais” e nem tem amplitude de disseminação por grandes meios de comunicação. Porém, desenvolve nessas crianças e jovens, sentidos de responsabilidade, de cidadania e de pertencimento. E, se formos otimistas/utópicos/idealistas, podemos acreditar que a união de milhões de narrativas sociais a partir da educomunicação pode, um dia, fazer coro em Joinville e no mundo pressionando governantes em prol de direitos humanos e de políticas sociais por meio de mobilizações sociais em mídias alternativas. Silva (2010, p.03) observa que:

A contra hegemonia surge dos movimentos sociais que, preocupados com a emancipação popular necessária à mudança da sociedade, passam a propor formas de sensibilização. Os meios de comunicação, teoricamente, divulgadores da informação de qualidade, isenta e preocupada com o bem estar social, na prática, não cumprem por completo esta função. Dessa insatisfação com a mídia “oficial” surge a mídia “alternativa” como opção aos processos hegemônicos de comunicação, e possui, portanto, relação

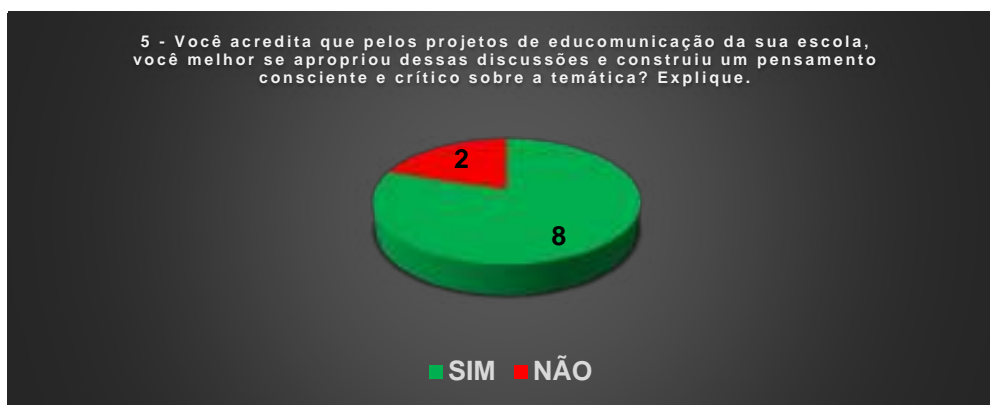


com a democracia. A mídia alternativa compreende uma gama de possibilidades de se fazer comunicação, cujo foco principal é a garantia dos processos comunicativos horizontalizados, nos quais a população possa ser tanto receptora quanto produtora/emissora de informação. Nesse modelo proposto deve haver, de fato, a valorização da diversidade sociocultural e dos princípios democráticos que devem estar expressos nas formas de construção coletiva.

A última pergunta do questionário, sobre a qual comentamos em algum momento, versou explicitamente acerca da “efetividade” dos projetos de educomunicação, direitos humanos e políticas sociais. É que, embora suspeitássemos que as questões anteriores pudessem revelar algo e comprovar a hipótese (o que, de fato, aconteceu), quisemos garantir que eram corretas/válidas nossas percepções sobre o objeto. CJ4 afirma que:

Os projetos de educomunicação foram fundamentais para eu entender tudo sobre direitos humanos e políticas sociais. Eu gosto muito das oficinas, das conversas, das nossas mídias, das entrevistas. E educomunicação fez a escola ter sentido pra mim. Acho que hoje sou mais informado e tenho mais conhecimento tanto que publico e opino sobre o assunto na internet e “na vida”.

Uma vez mais, ainda em justificativa à adição dessa pergunta ao questionário, ponderamos sobre nossa desconfiança de que, eventualmente, a apropriação sobre a coisa social entre os alunos pudesse ser oriunda da família ou de outros vínculos sociais que não dos projetos de educomunicação da escola. Porém, as respostas revelaram o contrário e refutaram a desconfiança. O gráfico revela os números. Vejamos:



Então, 8 de 10 alunos parecem ter atribuído aos projetos de educomunicação essas capacidades, habilidades e competências para tratar da questão social na internet e “na vida” tornando-se ativistas sociais. Assim, podemos afirmar que os resultados sobretudo da quinta pergunta e do questionário em geral indicam que pelos projetos de educomunicação os alunos, de fato, se apropriam de modo tão significativo sobre as



múltiplas questões sociais tornando-as objeto de net-ativismo em suas páginas nas redes sociais e em fóruns de discussão na internet. Podemos dizer que, de certo modo e em alguma medida, a internet democratizou as relações e reduziu o fosso entre os dominantes e os dominados. Isto porque, embora em escala incomparável aos meios hegemônicos mancomunados com a elite e o capital, a internet pelo menos oferece a possibilidade de articulação/disseminação de narrativas de subversão ao *status quo*.

Considerações finais

O primeiro capítulo se fundamentou na construção de um referencial teórico-conceitual sobre políticas públicas e as etapas que compunham o processo de criação e implementação de uma política pública. Inevitavelmente, o desenvolvimento se debruçou sobre o viés das políticas públicas e de suas relações com o capitalismo, a sociedade e o Estado. Depois, desenvolvemos uma análise histórica e conjuntural acerca das políticas públicas e do sistema de proteção social no Brasil separando-o historicamente em dois e observando seus contextos sociais, políticos e econômicos.

No segundo capítulo dissertamos, especificamente, sobre a educomunicação do ponto de vista da teoria e da *práxis* alinhando-a aos direitos humanos e às políticas sociais, e à sua vocação de estimular/ampliar vozes narrativas sobre a questão social.

No terceiro capítulo ponderamos sobre as questões metodológicas articulando os resultados do questionário aplicados a dez alunos das escolas públicas de Joinville, pelo qual, averiguamos a opinião desses alunos sobre a questão social, suas práticas nas redes sociais e a influência da educomunicação nesse modo de pensar e de agir.

O artigo constrói paralelos entre a questão social, a educomunicação e a internet. Os resultados da pesquisa de campo demonstram a comprovação da hipótese de que a prática educacional das escolas de Joinville/SC, em última instância, promove o net-ativismo social. Podemos dizer que ensino-aprendizagem torna-se mais efetivo quando, não raramente, os alunos se apropriam tão significativamente sobre a questão social que passam a se manifestar na internet defendendo causas sociais em formas ciberdemocráticas de participação elaboradoras a partir de uma ação engajada/coletiva nas mídias digitais. A educomunicação parece, portanto, incentivar a disseminação das narrativas de luta, de resistência e de subversão acerca das questões sociais em defesa de pobres, negros e gays, em suma, dos direitos humanos e das políticas sociais.

Nossa hipótese, portanto, está confirmada. De todo modo, reconhecemos que a discussão não está fechada e que novos elementos colaboram para compreensão



desse fenômeno que se dá pela relação entre a educomunicação e a questão social.

Notas

¹ Trabalho apresentado para o II Encontro Internacional de Comunicação e Educação.

² A participação popular nas decisões políticas, na criação e implementação das políticas sociais se dá por meio de instituições e movimentos que se multiplicaram como associações, sindicatos, conselhos que se aplicam na defesa dos direitos constitucionais e, atualmente, podem se organizar pela internet.

Referências bibliográficas

Freire, P. Educação como prática de liberdade: a sociedade brasileira em transição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

Jenkins, H.; Green, J.; Ford, S. Cultura da conexão: criando valor e significado por meio da mídia propagável São Paulo: Editora Aleph, 2014.

Silva, É. D. C. Educomunicação: um campo essencial na construção de uma nova sociedade. Revista de Educação do Vale do São Francisco, vol. 1, p. 92-95, 2010.

Soares, I. O. Metodologias da Educação para Comunicação e Gestão Comunicativa no Brasil e na América Latina. In: Baccega, M. A. (org.). Gestão de Processos Comunicacionais. São Paulo: Atlas, 2002.

Educomunicação: as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social, na Europa, EUA e América Latina. São Paulo: Unesco, 2012.

Souza, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez., 2006.

Teixeira, S. M. Políticas Sociais no Brasil: a histórica (e atual) relação entre o “público” e o “privado” no sistema brasileiro de proteção social. Sociedade em Debate, Pelotas, ano 13, n. 2, p.45-64, jul./dez., 2007.



Hagamos un hecho nuestros derechos: promoción de los derechos humanos en lenguas indígenas en la universidad autónoma Chapingo

Fortunato Moisés Zurita Zafra

Resumen

Los Derechos Humanos son una tarea pendiente en el sistema de educación de nuestro país, México; aunque la constitución declara que son aplicables los acuerdos y pactos internacionales sobre derechos humanos que haya firmado nuestro gobierno, la realidad está muy lejos del texto escrito; por ello son relevantes las iniciativas de la sociedad civil, dado el abandono de este tema.

Nuestro proyecto tiene como objetivo promover los derechos humanos entre la comunidad de la Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo, una institución que ofrece becas a estudiantes de escasos recursos y que provienen de los municipios marginados del país; por esa razón tenemos más de 40% de estudiantes que pertenecen a comunidades indígenas.

Hemos integrado un equipo promotor de seis maestras y maestros con la idea de generar iniciativas de promoción de los derechos humanos dentro de nuestra institución, el tema inicial es difundir los derechos de las niñas, los niños y los adolescentes, dado que en nuestra preparatoria hay estudiantes de 15 a 18 años.

Tenemos varias acciones en marcha: informarnos y capacitarnos; se está diseñando un seminario de educación y derechos humanos con la asistencia de un grupo más amplio de maestros; se realizó una encuesta diagnóstica sobre el conocimiento de los derechos humanos en las alumnas y alumnos, del que se desprende que más del 40% no sabe qué son; por último, se están diseñando materiales audiovisuales de promoción de los derechos humanos.

Palabras clave: Derechos Humanos, Derechos de las Niñas y los Niños, Educación, Comunidad Estudiantil Indígena.

Introducción

Trabajar con los Derechos Humanos es una tarea permanente, se requiere transformar la realidad y hacerlo ahora; los proyectos educativos tradicionales buscan que los estudiantes se acerquen a la realidad para conocerla; pero de lo que se trata no es sólo conocerla sino contribuir a su transformación.



Esta iniciativa surgió como un proyecto común, de conocer o transmitir ideas y conocimientos; pero se requiere un poco más. Así que integramos un equipo de trabajo de seis profesoras y profesores que participamos como promotores de los derechos humanos en nuestro centro de trabajo.

Me parece que la conformación de este equipo es el meollo del asunto, es decir que en general nuestro trabajo es solitario: hacemos lo que nos toca sin mayor retroalimentación de nada o nadie; en el caso de los maestros, mi caso, la ruta es esa; no hay forma de participar en iniciativas entre pares, algunas veces no nos alcanza el tiempo, otras no tenemos idea de cómo hacerlo.

Al paso de los años nuestra historia personal se manifiesta, es decir, nuestros intereses de los años de estudio, nuestra visión del mundo, si tenemos una postura política clara o si por el contrario nos sentimos apartados de eso que se llama política; lo fundamental es hacer equipo y hacer comunidad.

Este proyecto trata de mostrar la experiencia en el trabajo que suponemos necesario y que debe transformar nuestro entorno; creo que los proyectos requieren continuidad, por eso considero que se deben ejecutar en nuestra comunidad o en nuestro centro de trabajo; esas características se han podido reunir en esta iniciativa.

La propuesta global la hemos denominado Hagamos un hecho nuestros derechos, comprende varias iniciativas que se van tejiendo poco a poco en el entendido de que es un trabajo por el bien común.

Título de la propuesta

Promoción de los Derechos Humanos en lenguas indígenas en la Universidad Autónoma Chapingo.

Objetivo general

Promover los Derechos Humanos en lenguas indígenas a través de materiales audiovisuales en la comunidad estudiantil de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH).

Objetivos específicos

Identificar las lenguas indígenas que se hablan por parte de los estudiantes de la UACH.



Identificar estudiantes voluntarios en promover los Derechos Humanos en sus respectivas lenguas indígenas a través de materiales audiovisuales.

Metas

Diseñar los materiales y contenidos en materia de Derechos Humanos a promover.

Elaborar materiales audiovisuales en lenguas indígenas para promover los Derechos Humanos en la UACH.

Integrar un equipo de trabajo promotor de los derechos humanos.

Algunos principios pedagógicos orientadores de la educación en Derechos Humanos.

Principio pedagógico de recurrencia

Creo que la posición de un evento, una vez, no forma parte de esta perspectiva; la postura inicial, como lo he dicho varias veces, consistía en proponer una actividad y medir su impacto, pero en la medida del avance de los cursos es esencial reconocer que nuestra actividad debe ser constante, por eso creo que uno debe desarrollar proyectos en sus centros de trabajo y en sus comunidades, en las escuelas del barrio o con la comunidad, debemos tratar de hacer proyectos colectivos donde, como es mi caso, participen alumnos y maestros.

Principio pedagógico de la coherencia

Una de las vías del aprendizaje va sobre la experiencia cotidiana, no sólo aprendemos de lo que nos dicen, de lo que explican, de los ejercicios que hacemos; del ejemplo que vemos se derivan muchas de nuestras actitudes, de ahí que es fundamental la coherencia, que el equipo promotor vaya por la ruta de la solidaridad y apoyo permanente a la educación en derechos humanos.

Principio pedagógico de la apropiación

Me parece que las alumnas y alumnos deben llevar a la práctica cotidiana los derechos humanos, debemos precisar que nuestra iniciativa pretende sensibilizar a la comunidad universitaria en este tema, son evidentemente alumnas y alumnos quienes estarían en el eje de nuestras acciones educativas; pero no es suficiente, se debe trabajar también con las compañeras maestras y maestros, con trabajadoras y trabajadores, y funcionarios.

Nuestra propuesta pretende colocar el tema como un punto medular en la enseñanza, que sea una acción de información a toma de conciencia.

Principio pedagógico referido a la construcción colectiva del conocimiento

La esencia de nuestra propuesta es construir una voz con la comunidad universitaria, estamos lejos de hacer un cartel oficialista de decir aquí no se discrimina, como una máxima de obediencia cuando la discriminación es el pan de cada día, partimos del reconocimiento de las acciones que vulneran nuestros derechos al paso de decirnos entre todos tenemos derechos, por ejemplo, tenemos derecho a ser felices y a estar informados; para ser sujetos de la acción debemos reconocer que nadie vendrá a enseñarnos o a darnos nada que nuestra conciencia no reclame como nuestro.

No es fácil, pero un mundo más amable es posible.

Marco de Referencia

Ingreso a Chapingo

La Universidad Autónoma Chapingo (UACH) es una institución mexicana de enseñanza de nivel Superior, Media Superior y Postgrado en temas agrícolas, pecuarios, forestales y de Desarrollo Rural, principalmente.

Como institución pública recoge algunos principios y valores de la revolución mexicana, plasmados incluso en su Acta de Inauguración.

Por sus orígenes, en esta institución sus alumnos cuentan con educación gratuita, becas y servicios asistenciales.



Figura 2 Departamento de Internado de la UACH.

Para el ingreso, UACH, ha desarrollado un sistema a través de un examen de admisión, sin embargo, desde hace más de 20 años se institucionalizó un sistema de ingreso compensatorio, con el fin de romper las barreras de las inequidades sociales del país y garantizar el acceso de todos los sectores, incluyendo los de mayor vulnerabilidad.



Los criterios de selección son los siguientes:

Criterio media nacional y media regional. Todo aspirante seleccionado por cualquier modalidad, con excepción de la modalidad de ingreso por media regional, deberá obtener una calificación superior a la media nacional en el examen de conocimientos.

Criterio por entidad federativa. Seleccionar una proporción de aspirantes por cada entidad, con las más altas calificaciones, con una base mínima de 8 por Estado y un máximo de 400 para Preparatoria y 200 para Propedéutico. El total resultará de la suma de la base de cada nivel, más el complemento a 8 para los estados cuya proporción resultó menor que 8. En caso de empate se considerará la condición socioeconómica rural marginal del aspirante.

Criterio por etnia indígena. Seleccionar la parte proporcional de cada etnia indígena con las más altas calificaciones, sobre la base de 200 para Preparatoria y 100 para Propedéutico, a partir de un mínimo de 4 por cada etnia. El total resultará de la suma de la base de cada nivel, más el complemento a 4 para los grupos cuya proporción resulte menor que 4. En caso de empate en la calificación se considerará la condición socioeconómica rural marginal del aspirante.

Criterio por municipios pobres. Con base en los Índices de Marginación de la CONAPO (Comisión Nacional de Población), seleccionar a quien haya obtenido la máxima calificación por cada municipio de los declarados con muy alto grado de marginación del país. En caso de empate se considerará la condición socioeconómica rural marginal del aspirante.

Criterio por escuela agropecuaria y/o forestal. Seleccionar por escuela de procedencia (Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario, Forestal y Secundaria Técnica Agropecuaria) 2 por sede y nivel, con las más altas calificaciones. En caso de empate se considerará la condición socioeconómica rural marginal del aspirante.

Criterio por TV Secundaria y TV Bachillerato. Seleccionar por escuela de procedencia 2 por sede y nivel con las más altas calificaciones. En caso de empate se considerará la condición socioeconómica rural marginal del aspirante.

Criterio por media regional. Dividiendo en tres regiones los estados del país (norte, centro, sur) y obteniendo la media de cada región; para preparatoria se seleccionarán a los 100 con las más altas calificaciones de cada región y que están por arriba de la



media regional respectiva, hasta completar 300; para Propedéutico se seleccionarán a los 50 con las más altas calificaciones de cada región y que estén por arriba de la media regional correspondiente, hasta completar 150. En caso de empate se considerará la condición socioeconómica rural marginal del aspirante. Los espacios que no se completen para la región centro y norte se asignarán para la región sur.

Criterio por ingreso regional. Continúa la modalidad de ingreso regional en la Unidad Regional Universitaria de Zonas Áridas: a) para ser seleccionados bastará que rebasen la calificación académica promedio que se obtenga a nivel regional, siempre y cuando sea menor a la media nacional, en caso contrario se tomará como referencia el criterio de la media nacional; b) quienes sean seleccionados por esta vía solo podrán cursar las carreras que imparta la Unidad Regional Universitaria de Zonas Áridas y c) con un máximo de 100 alumnos. Este criterio sólo aplica a los aspirantes que hayan elegido la modalidad de ingreso regional, según los lineamientos de la convocatoria.

Criterio por Calificación. Seleccionar, por calificación, una parte proporcional (1/5 por cada criterio de selección) de todos los aspirantes que no hayan sido seleccionados, un número suficiente hasta completar el cupo total de preseleccionados para Preparatoria y Propedéutico, respectivamente en el siguiente orden:

- 9.1. Una quinta parte de etnias indígenas.
- 9.2. Una quinta parte de municipios pobres.
- 9.3. Una quinta parte de telesecundaria o telebachillerato.
- 9.4. Una quinta parte de Escuela Agropecuaria o Forestal.
- 9.5. Una quinta parte por calificación general.

En caso de que algún criterio de selección no alcance su tope máximo, los faltantes se sumarán a la selección por calificación general. (Chapingo S. E., 2019)



Los criterios antes mencionados, por lo general cumplen un patrón de relación, pueblos indígenas y municipios pobres, sin embargo, permiten el ingreso de estudiantes de regiones marginadas e indígenas del país y que haya, proporcionalmente, más estudiantes indígenas que en otras instituciones de enseñanza del mismo nivel, en México y el mundo.



Figura 3 Alumnas y alumnos de nuevo ingreso 2018.

Para el mes de mayo del ciclo escolar 2018-2019 en la UACH se registraron 9,182 alumnos vigentes de preparatoria y licenciatura, más 640 de posgrado, de los cuales 2,617 son hablantes de lenguas indígenas: 1,203 son mujeres y 1,414 son hombres. (Chapingo E. S., 2019)

Lenguas Indígenas que se hablan en Chapingo

De acuerdo con el Sistema de Estadísticas Universitarias de la Subdirección de Servicios Escolares, se tienen registrados estudiantes de 42 pueblos indígenas de los 68 reconocidos oficialmente en México, ello no necesariamente implica que hablen y/o escriban en su lengua. (Chapingo E. S., 2019)

Lenguas que se hablan en México

| Lenguas indígenas en México | | Lenguas indígenas en Chapingo |
|-----------------------------|-----------|-------------------------------|
| 1 | Akateko | Acateco |
| 2 | Amuzgo | Amuzgo o tzancue |
| 3 | Awakateko | |



| | | |
|----|-----------------------------------|------------------------------------|
| 4 | Ayapaneco, | |
| 5 | Chatino o cha'cña | Chatino o cha'cña |
| 6 | Chichimeco jonaz | |
| 7 | Chinanteco o tsa jujimi | Chinanteco o tsa jujimi |
| 8 | Chocholteca | Chocholteca o chocho, |
| 9 | Ch'ol | Ch'ol |
| 10 | Chontal de Tabasco | Chontal de Tabasco |
| 11 | Chontal de Oaxaca o slijuajaxanuk | Chontal de Oaxaca o Slijuala Xanuk |
| 12 | Chuj | |
| 13 | Cora o naayeri | Cora o Naayeri |
| 14 | Cuicateco o nduudu yu | Cuicateco o Nduudu yu |
| 15 | Cucapá | |
| 16 | Guarijío | |
| 17 | Huasteco | Huasteco o Tenek |
| 18 | Huave | Huave o Mero ikooc |
| 19 | Huichol | huichol o Wirrarika |
| 20 | Jakalteco | Jacalteco o Abxubal |
| 21 | Ixcateco | |
| 22 | Ixil | |
| 23 | kaqchikel | |
| 24 | kickapoo | |
| 25 | kiliwa | |
| 26 | kumiai | |
| 27 | ku'ahl | |
| 28 | k'iche' | |
| 29 | Kanjobal | Kanjobal |
| 30 | Lacandón | |
| 31 | Mame o qyool | Mame o Qyool |
| 32 | Mam | |
| 33 | Matlatzinca o botuna | Matlatzinca o Botuna |
| 34 | Maya | Maya |
| 35 | Mayo | Mayo o Yoreme |
| 36 | Mazahua o Jñatio | Mazahua o Jñatio |
| 37 | Mazateco | Mazateco o Ha shuta enima |
| 38 | Mixe o ayook | Mixe o Ayook |
| 39 | Mixteco o ñuu savi | Mixteco o Ñuu savi |
| 40 | Motozintleco o mocho | Motozintleco o mocho |



| | | |
|----|-----------------------------|---------------------------------------|
| 41 | Náhuatl | Náhuatl |
| 42 | Oluteco | |
| 43 | Ocuilteco o tlahuica | Ocuilteco o Tlahuica |
| 44 | Otomí o ñahñu | Otomí o Ñahñu |
| 45 | Paipái | |
| 46 | Pame | |
| 47 | Pápago | |
| 48 | Pima | |
| 49 | Pame o xigue | Pame o Xigue |
| 50 | Popoloca | Popoloca |
| 51 | Popolucade la Sierra | Popoloca de la Sierra |
| 52 | Purépecha o Tarasco | Purépecha o Tarasco |
| 53 | Qato'k | |
| 54 | Q'anjob'al | |
| 55 | Q'eqchi' | |
| 56 | Sayulteco | |
| 57 | Seri | |
| 58 | Teko | |
| 59 | Taraumanra o raramuri | Taraumanra o Raramuri |
| 60 | Tepehua | Tepehua o Hamasipini |
| 61 | Tepehuan u o dam | Tepehuan u o dam |
| 62 | Texistepequeño | |
| 63 | Tlapaneco o mepha | Tlapaneco o Mepha |
| 64 | Tojolabal o tojolwinik otik | Tojolabal o Tojolwinik otik |
| 65 | Totonaca o tachihuiin | Totonaca o Tachihuiin |
| 66 | Triqui o driki | Triqui o Driki |
| 67 | Tzeltal | Tzeltal o K op |
| 68 | Tzotzil o batzil kop | Tzotzil o Batzil kop |
| 69 | Yaqui | |
| 70 | Zapoteco | Zapoteco o Diidzaj |
| 71 | Zoque | Zoque u ode put *un pie de página. |

Chapingo y los Derechos Humanos

La UACH ofrece educación formal de calidad y da la oportunidad para que estudiantes que viven en las regiones más apartadas del país puedan tener estudios universitarios, sin embargo, por el enfoque de sus programas educativos, basados principalmente en



áreas de la agronomía, la ganadería, el aprovechamiento forestal y de los recursos naturales. El estudio de los DH no es una prioridad ni académica, ni administrativa, ni formativa en espacios extracurriculares. (UACH, 2019)

Sin embargo, la situación de la UACH, no es aislada, por ejemplo, dentro de las funciones de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), (Principal órgano de atención a los Derechos Humanos en México), son, la atención y seguimiento de quejas y emitir recomendaciones.



Figura 4 Actividades de integración

Al menos en los últimos 20 años, ha sido la sociedad civil organizada quienes han desarrollado instituciones, acompañamiento, manuales, cursos, capacitaciones en materia de DH, para que la población

Que los DH socialmente sean vistos como algo cotidiano y que da sentido a la dignidad humana, representa una oportunidad para quienes trabajamos en las instituciones educativas.

Si la sociedad no está informada en gran medida se debe a los escasos medios de difusión o información sobre los DH; de ahí la importancia de que se desarrolle una educación en DH en espacios como la UACH y a su vez ésta pueda permear en otros espacios, contextos y situaciones.

Para el caso de la UACH, algunos de nuestros estudiantes provienen de comunidades donde el español no es la principal lengua, por lo cual, abordar temas de DH, se vuelve un reto mayor y un área de oportunidad necesaria.

Por ello propusimos una intervención que promueva los DH en lenguas indígenas.



Contextualización de los estudiantes en la UACH

Cada vez es más claro que la UACH debe a sus estudiantes, hombres y mujeres, en primer orden, ser considerada la 8va institución de Educación Superior, más importante a nivel nacional.

Dos aspectos a considerar en el contexto de los estudiantes de la UACH, por un lado una formación sólida en materia de ciencia y tecnología, programas académicos acreditados en padrones de excelencia académica.

Por otro, una serie de Derechos prácticamente únicos en comparación con otras instituciones educativas de nivel Superior. Voto paritario, servicios asistenciales, becas, viajes de estudio nacionales e internacionales. Estos últimos les empodera en materia educativa y también como sujetos políticos, con capacidad de ejercer Derechos como; paros, votar a sus autoridades, ser votados en los diferentes órganos de representación.

Cabe mencionar que los Derechos tanto académicos como políticos han surgido de movilizaciones estudiantiles internas y de acompañar procesos sociales como la Revolución Mexicana, la Reforma Agraria, Huelgas, el movimiento estudiantil de 1968 y otros más recientes como la solidaridad con los estudiantes de Ayotzinapa y sus familias.

Si bien la UACH, tiene grandes fortalezas, existen áreas de oportunidad que debe aprovechar para su mejora continua, una de ellas es revalorar a sus estudiantes indígenas, sus lenguas, su cultura y su visión del mundo.

Choque cultural: Educación técnica contra educación integral

Es necesario que tengamos presente que en el Acta de Inauguración de la Escuela Nacional de Agricultura dice en una de sus partes:

“Se ha querido construir aquí un núcleo de gente que cree en el trabajo, considerándolo como el instrumento sagrado y único de la cooperación humana. De aquí saldrán, si la miseria y el atraso moral de los elementos antagónicos a nuestras ideas no lo estorban, hombres (y mujeres) libres, sanos, hijos (e hijas) de la tierra a la que deban todo y para la que tengan una severa y callada devoción, como la que merecen todas las cosas grandes.”



Si bien los principios e ideales que crean la UACH, tienen un sentido ampliamente social, al brindar educación de calidad a jóvenes de origen rural e indígena. En la práctica, dichos principios y valores chocan con una visión tecnócrata de la agricultura y la ganadería que también se imparte en las aulas y en los planes de estudio.

Aunado a lo anterior, para los y las estudiantes del medio rural e indígena, la UACH choca con su visión del mundo y su cultura, pues no existen espacios oficiales que visualicen a los estudiantes como sujetos con conocimientos previos, con culturas y lenguas diferentes, en algunos casos bilingües y/o trilingües. Anualmente existe en la UACH una feria nombrada “Feria Nacional de la Cultura Rural”, que tiene por objetivo promover las culturas del sector rural e indígena, sin embargo, la propuesta difícilmente rebasa los esquemas folclóricos.

Por lo tanto, la implementación de esta intervención seguramente trascenderá más allá de lo planeado al inicio.

Relato sustantivo de la experiencia

Desde la propuesta inicial me propuse realizar un trabajo de difusión de los Derechos en la institución educativa donde laboro, los alcances de la propuesta eran bastante modestos, básicamente consistía en decir qué son los derechos humanos y que se los aprendieran de memoria; tal vez no tan simple; pero con el paso de los cursos se fue desarrollando una idea más extensas que pasa por la integración de un grupo de trabajo.

El equipo ha tenido altas y bajas dado que su colaboración es de carácter voluntario, y lo que usualmente suele faltar a las maestras y maestros es tiempo. De cualquier manera, se ha avanzado en varios aspectos; integración de un equipo de trabajo, diseño de diversas propuestas de acción, plan de capacitación y una propuesta de una defensoría de los DH y ya se han implementado un par de encuestas diagnósticos y guiones pilotos de difusión de los DH.

Considero que de la experiencia del trabajo se puede desarrollar una propuesta de acción para que se replique en otras instituciones; la idea es que los materiales que se van generando se puedan difundir en cualquier formato.

Análisis de las fases

Se han identificado y desarrollado tres etapas generales en el presente proyecto, que a su vez, conllevan diferentes momentos que le dan forma y sistematización a este proceso de intervención, las etapas son las siguientes:

Etapa Inicial y diagnóstica.

Retroalimentación.

Implementación y evaluación.

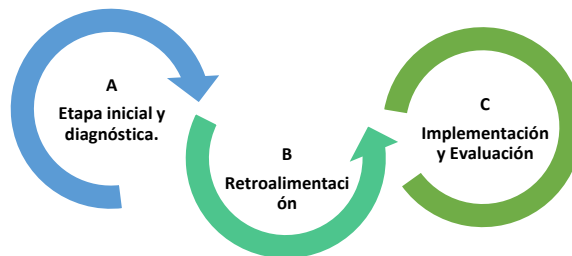


Figura 5 Esquema de las Etapas de la Intervención.



Figura 6 Esquema de la Etapa A



A Etapa Inicial y diagnóstica

Propuesta inicial

El presente proyecto inició como una propuesta de intervención educativa en DH, principalmente enfocada en los y las estudiantes de la UACH, provenientes de grupos indígenas, como docente pensé que se realizaría de forma individual, con el apoyo de las instancias de la UACH y de los estudiantes que pudiesen participar.

Conformación de un equipo de trabajo

En el año 2018 el área académica de humanidades de la UACH inició un seminario sobre humanismo que reúne de forma intermitente a aproximadamente 25 docentes de la Preparatoria Agrícola de la UACH, en donde participan algunos estudiantes, dichos seminarios se realizan los días lunes de 13:00 a 15:00 h, la dinámica consiste en que el ponente en turno debe mandar previamente materiales de lectura, en ocasiones ponencias, mismas que se presentan y posteriormente se discuten.

En este seminario se presentó la propuesta de intervención, la cual, generó interés en otros compañeros y compañeras maestras y a la fecha, hemos venido conformando un equipo de trabajo que confluye en las siguientes ideas:

Se propone un Programa de Promoción de los DH dentro de la universidad que considere no sólo a las alumnas y alumnos, sino a maestros, trabajadores y funcionarios.

Otra de las iniciativas del equipo es trabajar en una defensoría de los DH, (actualmente nuestra universidad no cuenta con una instancia como esta, sólo tiene una unidad que atiende asuntos de indisciplina, pero no existe una oficina que puede recibir quejas de alumnas y alumnos que han visto atropellados sus derechos; las maestras y maestros tienen el recurso del sindicato, lo mismo que los trabajadores; sin embargo, incluso los funcionarios que vean lesionados sus derechos no tienen a dónde acudir, sólo instancias externas; pero es una necesidad integrar una defensoría universitaria).

Otra de las propuestas del equipo es crear un Seminario de educación y derechos humanos, con sesiones de trabajo quincenales, se invitarán ponentes para abordar entre otros los siguientes temas:



| Sesión | Tema |
|--------|---|
| 1 | Derecho y Derechos Humanos. |
| 2 | El Derecho a la Educación de las niñas y los niños. |
| 3 | Derechos de los estudiantes indígenas. |
| 4 | Educación en Derechos Humanos. |
| 5 | Educación para la paz. |
| 6 | Educación para libertad |
| 7 | La evaluación y los Derechos Humanos. |
| 8 | Equidad de Género en la Educación. |
| 9 | Educación, sexualidad y diversidad. |
| 10 | Educación intercultural. |
| 11 | Las Bellas Artes y la Educación. |
| 12 | Internet y educación. |
| 13 | Política y Educación. |
| 14 | Educación formal, Educación no formal y Educación informal. |
| 15 | Ética y Educación |
| 16 | Educación para el bien común |

El equipo de trabajo está conformado por 6 docentes entre quienes destacan la psicóloga y profesora de Desarrollo Humano Lavinia Espinosa quien es la coordinadora académica del área, desde su profesión y experiencia, realiza las siguientes aportaciones al proyecto:

“Puedo participar en la revisión de los guiones de los videos, si fuese necesario incluso en la edición, (dependiendo del programa con el que trabajen) también podría elaborar imágenes o textos de acuerdo a lo que se necesite o esté propuesto.

Podría diseñar personajes o crear historias para los videos y carteles.

Propongo elaborar historietas o cuadernillos informativos que incluyan actividades que las y los alumnos puedan realizar, yo puedo diseñar el contenido e ilustraciones, pero tendríamos que pensar en una mecánica para poder obtener fondos para imprimirlos. También podrían ser trípticos o carteles”

Diseño de la estrategia y materiales preliminares

Dentro de las principales estrategias planteadas por el equipo se consideró importante tener mayores elementos acerca de los estudiantes de la UACH y qué tanto se conoce sobre los DH y a partir de ello, plantear diseñar estrategias y materiales tanto pedagógicos como de difusión y seguimiento.

Para ello, la primera propuesta fue realizar una encuesta con 9 preguntas claves y dos vídeos informativos sobre DH, contextualizados a los estudiantes de la UACH.

Diagnóstico y encuesta

Para la encuesta se montaron las preguntas en una plataforma digital y se distribuyeron como prueba piloto en poco más de 500 estudiantes

Obteniendo como resultado cumplir con el objetivo de tener una idea más concreta de lo que conocen y piensan las alumnas y alumnos sobre los DH.

Difusión Inicial de los Derechos Humanos

Para la fase de la difusión de los DH se pensó de forma inicial en una estrategia múltiple y diversa a través de carteles, separadores, spots de radio, audiovisuales, etc., pero, evaluando los recursos se ha optado por materiales de bajo costo y alto impacto.

Al momento se han desarrollado dos guiones y dos vídeos que se han difundido principalmente en los estudiantes de la Preparatoria Agrícola.



Figura 7 Esquema de la Etapa B

B Etapa de Retroalimentación

Con base en los resultados obtenidos a través de la encuesta, los vídeos piloto y el análisis de cada uno de los docentes, la siguiente etapa debe consistir en definir la población objetivo en difundir los DH, así como en el diseño de los materiales adecuados y ajustados a los presupuestos disponibles.

De igual forma, se considera primordial definir las tareas y los responsables, para que la intervención sea implementada en tiempo y forma y logre cumplir los objetivos planteados.



C Etapa de Implementación y evaluación

En esta etapa se deberán evaluar los resultados en función de los objetivos del proyecto de intervención.

Para la evaluación será necesario, previamente a la implementación, diseñar los mecanismos de medición y alcance de la intervención, los cuales pueden ser.

Número de estudiantes que participan en el proyecto.

Número de personas involucradas en el proyecto.

Número de estudiantes indígenas que participan en el proyecto.

Número de vídeos realizados.

Número de lenguas en las cuales se han diseñado materiales para promocionar los DH.

Testimonios.

Número de visualizaciones.

Sistematización de Resultados

Se está participando en un proceso renovado del quehacer universitario, años atrás se había familiarizado con la praxis; entiendo que la sistematización va en el sentido de interiorizar aprendizajes de la vida cotidiana y académica; se necesita hacer de la teoría una práctica cotidiana.

La situación del mundo, de nuestro país y nuestra sociedad, requieren la participación urgente de todas y todos; la lucha por los derechos humanos nos debe integrar a las luchas de los pueblos y sus comunidades, la lucha por la defensa del agua y los recursos naturales, la lucha del feminismo.

El trabajo, pues, no se detiene, es un quehacer cotidiano para construir una nueva sociedad; en primer lugar, es fundamental que realicemos trabajos en nuestro entorno, en nuestra comunidad o centro de trabajo, en las escuelas de nuestro vecindario; para cambiar el mundo debemos participar en el cambio en nuestro entorno.

Es necesario visibilizar las fallas, los agravios, las agresiones: en nuestra institución como en muchas otras, hay casos de abuso, de acoso que se deben enfrentar de forma inmediata; si bien es cierto que la vía del #MeToo genera oportunidades para la denostación o la infamia, también es cierto que visibiliza un problema que en muchas circunstancias está normalizado.



Los resultados que tenemos hasta ahora son de carácter preliminar, en el caso del diagnóstico parece que es suficiente fijar como un punto de partida que más del 15% no reconoce con claridad que los DH son inalienables.

Los materiales generados permitirán hacer pruebas sobre su efectividad, los guiones serán adaptados a varias lenguas indígenas para su difusión en las comunidades monolingües; esta tarea dependerá de las propias alumnas y alumnos; aunque sería interesante que a través de estos materiales los medios de comunicación indígenas y comunitarios puedan acceder a ellos y promoverlos.

Interpretación y reflexión de las metodologías

Éste es el avance del proyecto de intervención, el proceso ha sido complejo y requiere de tiempo para su análisis; los aspectos a destacar son el reconocimiento de nuestra comunidad, somos parte de un conjunto de seres humanos que habitamos este espacio; nuestra tarea no sólo es contemplar la realidad, entenderla hasta cierto punto; no, nuestra tarea es transformarla hacerla amable, más humanas.

No podríamos realizar las acciones de intervención si somos ajenos a esa realidad, si llegamos como poseedores de un conocimiento que la comunidad requiere y se los vamos a dar; de lo que se trata es de iniciar procesos de participación colectiva.

Entiendo por el método nuestra visión del mundo y el rol que ocupamos en él; nuestra postura es humanista, pero parte de la realidad concreta, conocemos o reconocemos la situación, generamos alternativas y las llevamos a cabo.

Hasta ahora se han desarrollado dos metodologías diferentes y complementarias, una que se sigue por parte de los docentes y en la cual se busca que los estudiantes formen parte de esta iniciativa desde un punto de vista de agentes de cambio, se les proveen de materiales y se les capacita a través de un seminario; tal vez en poco tiempo se pueda convertir en un diplomado y no se descarta la idea de generar una maestría con la modalidad a distancia como la que se cursa.

La actualización y la capacitación son fundamentales para un desarrollo óptimo de la comunidad, el papel de los docentes es importante y se requiere trabajar de manera coordinada; aunque el eje, sin duda, son las alumnas y alumnos; se deben propiciar las condiciones para que los estudiantes tomen la batuta en la promoción y respeto de los DH.



En el caso de los estudiantes la ruta es una invitación a que se incorporen a los procesos, pero su tarea debe ser más activa, deben señalar los casos de violación de sus Derechos, los casos de hostigamiento y de acoso; en ese sentido se están generando los materiales, el primer paso es visibilizar la situación.

Por otra parte, obtuvimos datos de encuestas y seguiremos aplicando cuestionarios para conocer el avance en nuestras iniciativas; es importante que las alumnas y alumnos se manifiesten, que tengan voz; y las redes sociales son un mecanismo para hacerlo.

En este caso no se puede decir que la tarea se concluye, porque a cada paso se genera una meta nueva; lo que no se logre ahora estará a la espera de una nueva generación que impulse las transformaciones que necesitamos.

Conclusiones, aportes y propuestas

En cuanto al trabajo realizado creo que es fundamental formular proyectos de intervención en nuestra comunidad; no creo que se llegue a buen puerto cuando realizamos trabajos lejos o en instancias a las que no vamos a volver.

En caso de no hacer trabajo en nuestra comunidad creo que las intervenciones deben ser de largo plazo; se deben formar compañeras y compañeros para que se involucren de manera natural a los procesos.

Me parece que más allá de aplicar un modelo experimental, dar talleres o generar programas de promoción se deben generar procesos donde se involucren las compañeras y compañeros que conviven en nuestro entorno, ya sea en nuestra comunidad o centro de trabajo.

Bibliografía

Abraham, M. K. (2009). Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica. Chile: Ediciones SM.

Chapingo, E. S. (10 de 05 de 2019). *Subdirección de Administración Escolar*. Obtenido de <http://saeweb.chapingo.mx/estadisticas/?sae=esta&rpt=6>

Chapingo, S. E. (10 de mayo de 2019). *Criterios de Selección*. Obtenido de <http://saeweb.chapingo.mx/?sae=dapb2&modulo=dapb>

UACH, U. A. (14 de mayo de 2019). *Página Oficial de la Universidad Autónoma CHapingo*. Obtenido de <http://web.chapingo.mx/>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2018). México: UNAM.



Fundación Centro Histórico. (22 de junio de 2017). Recuperado el 29 de abril de 2018, de <http://fundacioncentrohistorico.com.mx/mexico-decimo-lugar-en-poblacion-mundial-onu/>

INALI. (2015). informe. México: INALI.

INEGI. (2016). Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas. Aguascalientes, México: INEGI.

María, R. A. (2012). La educación en derechos humanos: un aporte a la construcción de una convivencia escolar democrática y solidaria. Trinidad y Tobago: OEA.

ONU. (2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. ONU.

Population pyramid. (s.f.). Recuperado el 29 de abril de 2018, de Pirámides poblacionales del mundo: <https://www.populationpyramid.net/es/m%C3%A9xico/2018/>

Reyábal, M. V. (1995). La transversalidad y la educación integral, en los ejes transversales, aprendizaje para la vida. Madrid: Escuela española.

SIGED. (2018). Información Estadística. México: sep.

Skrobot, K. (2014). Las políticas lingüísticas y las actitudes hacia las lenguas indígenas en las escuelas de México. Barcelona: Universitat de Barcelona.

UNICEF. (2015). Niñas y niños fuera de la escuela. Unicef.

UACH, U. A. (14 de mayo de 2019). Pagina Oficial de la Universidad Autónoma CHapingo. Obtenido de <http://web.chapingo.mx/>



Escrevendo e apresentando dramaturgias: reflexões sobre o meu processo pedagógico teatral docente

Ricardo Cruccioli Ribeiro

Resumo

Este artigo apresenta um recorte do processo pedagógico teatral que desenvolvo há alguns anos com diferentes estudantes da educação básica e do ensino superior e que tem se caracterizado à parte dessas/desses discentes como território de resistência e visibilidade a vozes e corpos, comumente, violentadas/violentados em ambientes formais de educação, em virtude do gênero e/ou orientação sexual que possuem. Esse recorte, aqui colocado como prática pedagógica decolonial, abarca, metodologicamente, as práticas de escritas dramatúrgicas e apresentações cênicas, produzidas coletivamente, pelas/pelos estudantes, numa estrutura pautada nas ideias do processo colaborativo a partir, principalmente, de pesquisas teóricas, imagéticas e sonoras e de rodas de conversas. Nas reflexões finais, a partir dos resultados e discussões apresentados, descrevo embasado, também, nas avaliações feitas pelas/pelos próprios/próprios estudantes, como esse processo pedagógico teatral tem contribuído na construção de um território de aprendizagem desprovido de preconceitos de gênero e/ou orientações sexuais.

Palavras-chave: Escrita dramatúrgica, apresentações cênicas, processo colaborativo, rodas de conversas, prática pedagógica decolonial.

Breve Introdução

O texto que segue, construído a partir de trechos da minha dissertação de mestradoⁱ e de algumas reflexões posteriores, oriundas especialmente das investigações em torno das questões de gênero e orientações sexuais e dos estudos pós e (de)coloniais, apresenta um recorte do processo pedagógico teatral que desenvolvo há alguns anos com diferentes estudantes da educação básica e do ensino superior e que tem se caracterizado à parte dessas/desses discentes como território de resistência e visibilidade a vozes e corpos, comumente, violentadas/violentados em ambientes formais de educação, em virtude do gênero e/ou orientação sexual que possuem.

Esse recorte, aqui colocado como prática pedagógica decolonial, abarca, metodologicamente, as práticas de escritas dramatúrgicas e apresentações cênicas, produzidas coletivamente, pelas/pelos estudantes, numa estrutura pautada nas ideias



do processo colaborativo a partir, principalmente, de pesquisas teóricas, imagéticas e sonoras e de rodas de conversas.

Essa prática pedagógica decolonial, que se ampara na troca de informações entre os agentes que a integra, a partir dos conhecimentos adquiridos dentro e fora da escola e/ou academia, vai ao encontro das ideias de educação defendidas por Paulo Freire (1996, 1997 e 1981) e também por Bell Hooks (2017), sobretudo no que se refere à autonomia e à visibilidade dos sujeitos; ao pensamento crítico; e à produção de conhecimentos.

Para Freire (1996) e Hooks (2017) ensinar não é apenas passar conhecimento, mas gerar as possibilidades para a sua própria produção. É despertar o senso crítico sobre quem somos e como nos relacionamos com o outro e com o meio. Isso evidencia a importância de se respeitar e garantir positivamente a visibilidade das diferentes identidades de gênero e orientações sexuais presentes em ambientes formais de educação.

Para ilustrar o processo pedagógico teatral que desenvolvo, me utilizo do recorte de dois espetáculos construídos a partir dele: *Dispa-se*, de 2015, que se materializou no âmbito da oficina de teatro do projeto *Leve Supra Cena*ⁱⁱ, aplicada numa Escola Parqueⁱⁱⁱ de Brasília a dezessete estudantes do ensino médio de três escolas públicas do Distrito Federal, Brasil; e, *Identidades Violadas*, de 2017, resultado da disciplina *Dramaturgias Contemporâneas*, ministrada por mim, a graduandas/graduandos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Teatro da Faculdade de Artes Dulcina de Moraes.

Por fim, nas reflexões finais, a partir dos resultados e discussões apresentados, descrevo embasado também nas avaliações feitas pelas/pelos próprias/próprios estudantes, como esse processo pedagógico teatral tem contribuído na construção de um território de aprendizagem desprovido de preconceitos de gênero e de orientações sexuais.

Justificativa para o Problema

A escola é uma herança colonial e, como tal, em inúmeras situações, desconsidera as identidades de gênero, orientações sexuais, particularidades e necessidades de cada ser, e não atende humana, justa e igualmente as moças e rapazes que dela fazem parte. Somado a isso, por interesses vários, mantém mecanismos de dominação da



colonização do ser, do saber e do poder, o que permite a manutenção da docilização de corpos diversos.

Tudo isso contribui para que pesquisadores e sociedade, de modo geral, questionem a permanência de estruturas e diversas práticas existentes em muitos ambientes formais de educação, que são tidos como negativos ao processo de aprendizagem nos dias atuais. Práticas essas, típicas da escola tradicional, que nas palavras de Paulo Freire (1997) funciona num sistema hierárquico, no qual as/os estudantes, independentemente de suas identidades de gênero, orientações sexuais e histórias de vida, são consideradas/considerados um bloco único e homogêneo, tendo a obediência como a virtude primeira e sendo, então, submetidas/submetidos a normas, horários e currículos rígidos.

Partindo disso, e amparado em Boaventura Santos que sustenta que “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza e o direito a ser diferentes, quando a igualdade os descaracteriza” (1997, p. 122), é que há uns anos, também por questões políticas e de militância, comecei a refletir, a direcionar e a ressignificar a minha prática docente de modo a garantir nos ambientes formais de educação a descolonização de vozes e corpos LGBTs.

Isso foi intensificado, porém, entre os anos de 2014 e 2016, durante o meu processo de mestrado. Na ocasião, enquanto desenvolvia um projeto de escrita dramaturgicamente teatral com estudantes do ensino médio, que me possibilitasse refletir sobre as identidades e alteridades adolescentes no contexto escolar, me deparei com alguns conflitos de discentes LGBTs que trouxeram à memória a minha trajetória de aluno, artista e professor de artes gay e me fizeram repensar, a partir das violências que sofri e sofro, minha função social enquanto pesquisador, artista e docente.

Aos poucos, considerando os meus estudos e experiências pessoais e profissionais, fui me dando conta de como os ambientes formais de educação, seja em pequenas ou em grandes ações, regulam os seus discursos, os seus currículos e as suas metodologias e práticas, quase que exclusivamente, em torno de um público masculino, cisgênero, heterossexual.

Isso, de certa forma, permite que situações de violências diversas, a meu ver, especialmente as simbólicas e psicológicas, sofridas por pessoas com identidades de gênero e/ou orientações sexuais contrárias às citadas no parágrafo anterior sejam



naturalizadas nesses ambientes educacionais. Sobre essa questão, Guacira Louro assevera que “meninos e meninas aprendem, também desde muito cedo, piadas e gozações, apelidos e gestos para dirigirem àqueles e àquelas que não se ajustam aos padrões de gênero e de sexualidade admitidos na cultura em que vivem” (2000, p. 22).

É sabido que a escola é o reflexo da sociedade. O uso constante de brincadeiras desrespeitosas e comentários pejorativos direcionados às/aos estudantes LGBT, além de reforçar normas e padrões heteronormativos e, também, misóginos impostos por uma parcela colonizadora da sociedade, expõe o lado cruel do preconceito e a LGBTfobia presentes num ambiente que devia ser, antes de tudo, especialmente na sociedade atual, acolhedor, respeitoso, significativo, expressivo, libertador, democrático e, ainda, decolonial ao seu público alvo.

Lado cruel que tem sido reforçado por profissionais da educação que optam por ignorar e silenciar a violência em vez de discutir e buscar alternativas ao problema. Não é incomum, por exemplo, escutar de adultas/adultos assumidamente LGBTs suas frustrações com relação ao ambiente escolar quando o assunto se refere ao tratamento dado a essa parcela da população. No geral, são histórias de agressões físicas e/ou verbais, em grande parte, sofridas na infância e adolescência, com o conhecimento e/ou consentimento de suas/seus professoras/professores.

Esse pensamento colabora para que as/os estudantes LGBTs sejam vistas/vistos negativamente dentro de escolas e academias. E isso contribui para o surgimento de atitudes várias que reforçam estereótipos que inferiorizam, violentam e segregam.

Essas atitudes retratam, conforme Rogério Junqueira (2012), uma *pedagogia do insulto* que, de modo geral, mantendo o discurso colonizador, objetiva controlar e vigiar as corporalidades alheias, focada em padrões que partem, apenas, do binário masculino/feminino. Para Junqueira, essa pedagogia é ancorada em situações ofensivas, preconceituosas e discriminatórias, amparadas por discursos heteronormativos e misóginos que se tornam rotineiros em ambientes formais de educação.

Rosa Silveira (2013), por sua vez, afirma que a maneira como a alteridade acontece, em diversas situações, em ambientes formais de educação, colabora para que surjam entre os sujeitos reações como a repulsa, o desprezo e a indiferença. Daí a necessidade de se (re)pensar as relações interpessoais nesse ambiente de forma que atitudes e



ações em relação àquele que é diferente, o outro, a LGBT, sejam decoloniais, positivas e enriquecedoras aos processos de aprendizagem.

Para a autora, ao colocar a/o estudante em seu estereótipo, ao tratá-la/tratá-lo, sobretudo pejorativamente, como a bicha, a sapatão, o afetado, a estudante com outra orientação sexual, a escola e/ou a academia a/o ignora em sua completude, o que é cômodo, pois causa a sensação de superioridade. Por isso, Silveira (2013) entende que lidar com as diferenças em ambientes formais de educação, além de necessário e urgente, contribuirá para que elas sejam respeitadas fora desses lugares.

A partir dessas reflexões, assumi que as relações de gênero e sexualidade nos ambientes formais de educação são temas importantes e necessários na sociedade atual. É crucial que escolas, academia e sociedade pensem, reflitam e materializem ações que a curto, médio e longo prazos deem às/aos estudantes LGBTs, um tratamento que vai além do simplesmente “aceitar”. Ou seja, aos ambientes formais de educação, é urgente (re)pensar o

seu discurso, as suas metodologias e práticas em prol de construir outros conhecimentos e outras formas de pensar e agir com o seu público.

Nesse sentido, Cecília Warschauer (2004) afirma que a escola, para acompanhar as mudanças sociais, precisa de uma nova concepção curricular. O conhecimento que se adquire nela deve ser pensado e utilizado em qualquer ambiente fora dela. Louro (2008) vai além. Para a autora, é necessário *queerificar* o currículo, o que, segundo ela, seria estranhar esse documento, dar a ele um tratamento de modo não usual, desconcertá-lo, transtorná-lo.

Dialogando com esses pensamentos, há uns anos, na educação básica e no ensino superior tenho trabalhado com a escrita dramatúrgica e a apresentação cênica dessas escritas, materializadas pelas/pelos estudantes que, de certo modo, estão à parte dessas/desses discentes se caracterizando como território de resistência e visibilidade a vozes e corpos, comumente, violentadas/violentados em ambientes formais de educação, em virtude do gênero e/ou orientação sexual que possuem. Por isso, eu tenho denominado esse meu processo como uma prática pedagógica decolonial. Isso, pois, a prática em si, tem garantido especialmente às estudantes LGBTs a condição de escreverem e apresentarem suas histórias a partir de diferentes perspectivas. Nenhuma delas com o olhar e/ou voz da/do colonizadora/colonizador.



Lecionar teatro a partir dessas escritas e apresentações foi a forma que encontrei para contribuir, em ambientes formais de educação, com a escuta e/ou a visibilidade das pessoas acima mencionadas. Essa prática pedagógica, dentre outros benefícios, tem possibilitado que essas pessoas tragam para dentro dos ambientes educacionais as realidades existentes fora deles.

Metodologia

A dramaturgia, de modo geral, refere-se ao estudo e à composição do texto dramático, que Jean Jacques Roubine (1998) coloca como sendo a matriz da realização cênica. O autor defende que por um tempo todas/todos as/os profissionais do teatro estiveram a serviço do texto e da/do autora/autor, o que caracterizou uma hierarquização no fazer teatral. Ou seja, durante um tempo, a/o dramaturga/dramaturgo foi a figura principal num processo de montagem de espetáculo cênico. Às/Aos demais profissionais, como diretoras/diretores, atrizes/atores, figurinistas e cenógrafas/cenógrafos, cabia a materialização do que a/o autora/autor propunha, de modo que o público entendesse bem o que esta/este queria dizer.

Ao longo da história, porém, a peça escrita foi adquirindo modos diferentes de ser construída e sua importância, em alguns aspectos, foi questionada por algumas/alguns encenadoras/encenadores. Constantin Stanislavski (1995 e 1996), por exemplo, ao se empenhar por conseguir uma perfeita precisão, sinceridade e autenticidade da interpretação, deu uma ênfase maior à/ao atriz/ator, modificando a relação desta/deste como o texto. Ações como essa contribuíram para que as demais áreas do fazer teatro adquirissem valor semelhante à obra escrita. Se antes ela era o principal ponto de partida para uma montagem cênica, hoje não é mais. Sua escrita pode, inclusive, acontecer durante a construção do espetáculo.

Dessa forma, a/o dramaturga/dramaturgo tem a possibilidade de ver a sua obra nascer ao mesmo tempo em que as personagens que farão parte dela são materializadas por atrizes/atores que as constroem a partir de pesquisas; de laboratórios de observação e/ou de cenas improvisadas. Ou seja, o texto, nesse caso, surge de anseios coletivos e não mais de uma única pessoa.

Esse modo de construção dramaturgic é visto, por exemplo, em grupos de teatro que têm seus trabalhos cênicos calcados no processo colaborativo, classificado por Stela Regina Fischer (2003) como sendo um modelo de criação teatral baseado em princípios



coletivos que vem sendo trabalhado e divulgado por diferentes companhias de teatro brasileiras, principalmente, a partir da década de 1990.

O processo colaborativo busca a horizontalidade entre as/os criadoras/criadores do espetáculo teatral. Ou seja, procura anular qualquer hierarquia pré-estabelecida e, que não seja, de fato, necessária. Isso não significa uma extinção de funções. Pelo contrário, as áreas que comportam o fazer cênico continuam existindo, porém, cada vez mais as pessoas envolvidas no processo agem como um grupo no qual todas as opiniões são bem-vindas, embora nem sempre aceitas, já que será priorizada a decisão da maioria.

Nesse modo de fazer teatro, os parâmetros que delimitam os campos profissionais se tornam menos rígidos e a materialização de cada função se concretiza com a participação e a contribuição das/dos envolvidas/envolvidos. O que se percebe com isso é que se estabelece uma estrutura na qual as/os integrantes de um grupo dividem um objetivo comum, baseado no fato de que todas/todos têm o direito e o dever de colaborar com a construção artística e que todas/todos são importantes e necessárias/necessários a ela.

Minha prática pedagógica teatral docente, de certo modo, materializa-se nos princípios do processo colaborativo, uma vez que leciono a disciplina de teatro a partir da escrita dramática coletiva, produzida pelas/pelos estudantes, num processo em que todas/todos, independentemente do que e de quem esteja escrevendo, participam de cada uma de suas etapas e das discussões que são levantadas nas rodas de conversas, por mim ou por alguma/algum estudante. Sobre isso, friso que em sala de aula, procuro dar às/aos discentes a liberdade necessária para que elas/eles se percebam parte fundamental no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, cabe aqui um elo com o pensamento de Freire (1996 e 1997) no que diz respeito à construção de uma escola centrada e, também significativa, na/no estudante. Uma escola que escuta e visibiliza positivamente todas as pessoas, o que inclui as que rotineiramente estão à margem no ambiente formal de educação, por não serem pertencentes ao paradigma identitário do homem branco cisgênero heterossexual.

Enquanto estrutura, o processo pedagógico teatral docente que desenvolvo, pautado nas ideias do processo colaborativo, é composto por pesquisas teóricas, imagéticas e sonoras e mais as rodas de conversas.



As pesquisas teóricas, imagéticas e sonoras, de modo geral, têm como finalidade o envolvimento efetivo das/dos estudantes nos processos de aprendizagem. Elas garantem o acesso a conteúdos e materiais que vão além dos que são oferecidos em sala de aula. Além disso, as pesquisas contribuem para que as/os estudantes (re)conheçam suas histórias e compreendam algumas de suas identidades.

Também tenho as pesquisas como uma possibilidade dessas/desses estudantes definirem caminhos nos seus processos educacionais que sejam condizentes com as suas práticas fora dos muros dos ambientes de educação formal. Isso acontece, especialmente por elas/eles terem a possibilidade, a partir das provocações iniciais, de escolher como e onde realizar as pesquisas e os rumos que estas irão ganhar. Ou seja, um processo que permite ao sujeito envolvido, dentre outros, a aquisição de autonomia.

O que percebo é que à medida que as pesquisas acontecem, as/os discentes se sentem mais seguras/seguros e confiantes. Isso fica evidente nos momentos em que realizamos as rodas de conversas, que funcionam como um momento de avaliação das escritas coletivas e das aulas em si.

Sobre as rodas, Warschauer (2004) diz que elas contribuem na socialização e no aprendizado, já que representam, entre outras funções, um momento de troca de conhecimentos e de tomada de decisões. A pesquisadora afirma que a roda de conversa não é algo exclusivo da escola e, tampouco, inventado na sociedade atual, mas que tem contribuído, em diferentes contextos, para que o processo de aprendizagem no ambiente formal de educação tenha sentido às/aos discentes.

Para ela, as rodas constituem um caminho para o aprendizado da convivência, um momento de se colocar e também de observar e escutar as outras pessoas. Ou seja, uma maneira de perceber as diferenças e de (re)conhecer as próprias identidades. Somado a isso, Warschauer (2004) afirma que as rodas propiciam a construção de conhecimentos de forma integrada e com sentido para as/os estudantes, que, inclusive, passam a se ver como sujeitos do conhecimento e produtores dele.

Por fim, ainda em conformidade com Warschauer (2004), as rodas, somadas à escrita dramatúrgica coletiva, tem garantido em meu processo pedagógico teatral docente a participação ativa dos sujeitos envolvidos, indo ao encontro do pensamento de Renata Toledo e Pedro Jacobi (2013), que asseguram que esse tipo de atividade proporciona uma inter-relação entre as intervenções dos sujeitos e a produção de conhecimento.



Esses autores, assim como Maria Amélia Franco (2005), destacam que há nesse tipo de metodologia uma relação imbricada entre o investigar e o agir. Que os sujeitos envolvidos desenvolvem um processo de aprendizagem coletiva, já que os resultados encontrados durante as escutas e discussões oferecem novos ensinamentos a todas e todos.

Isso acontece, especialmente, pela quebra que as rodas causam na homogeneização e padronização que os ambientes formais de educação dão às/aos suas/seus discentes e pelas rupturas com os currículos, tempos, estruturas e disposições de móveis nos espaços físicos impostos aos sujeitos. O simples fato de não colocar essas pessoas enfileiradas, colabora para que a hierarquização existente nos ambientes formais de educação, inclusive no que diz respeito às questões de gênero e orientações sexuais, seja desconstruída. E isso, considerando a leitura de Bell Hooks (2017), contribui para a descolonização do ser.

Resultados e Discussões

O recorte que faço neste artigo não contempla – aliás, não é essa a intenção – todos os resultados que o processo pedagógico teatral, aqui brevemente descrito, tem garantido/garantiu, de modo geral, às/aos estudantes com as/os quais trabalho/trabalhei, independente de quaisquer de suas características e identidades.

Por outro lado, e foi nesse ponto que foquei, defendo que a escrita dramaturgica coletiva realizada em sala de aula, somada às apresentações cênicas dessas escritas, tem à parcela das/dos estudantes, se caracterizado como território de resistência e visibilidade especialmente às/aos estudantes LGBTs. Isso se nota não apenas no resultado final, mas ao longo de todo o processo.

Para ilustrar essa afirmação, faço uso do recorte do processo de escrita e apresentação de dois espetáculos: *Dispa-se*, de 2015, que se materializou no âmbito da oficina de teatro do projeto *Leve Supra Cena*, aplicada numa Escola Parque e Brasília a dezessete estudantes do ensino médio de três escolas públicas do Distrito Federal, Brasil; e, *Identidades Violadas*, de 2017, resultado da disciplina *Dramaturgias Contemporâneas*, ministrada por mim, a graduandas e graduandos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Teatro da Faculdade de Artes Dulcina de Moraes.

No espetáculo *Dispa-se* as pesquisas teóricas, imagéticas e sonoras tiveram início com a solicitação de respostas à pergunta *quem sou eu?*, feita às/aos estudantes que



participaram da oficina de teatro *Leve Supra Cena*. A partir das respostas dadas, o que possibilitou algumas conversas sobre identidades sociais, lugar de fala, colonização e descolonização do ser e do saber, alguns temas foram pontuados para que pudessem ser investigados, teórica, imagética e sonoramente, em contextos e situações distintas, por essas/esses estudantes.

Um exemplo de assunto pesquisado foi O “*universo*” das *drag queens*, decidido pelo grupo a partir dos anseios e resposta de um estudante declaradamente homossexual que disse nunca ter se sentido representado na escola e que gostaria que isso acontecesse na figura de uma drag Queen.

Partindo disso, e com o objetivo de materializar uma personagem psíquica, física e socialmente significativa à plateia, que ultrapassasse a ideia apenas do homem vestido de mulher e todos os estereótipos negativos que esse ser carrega, um grupo de moças e rapazes investiu um tempo maior nas pesquisas para entender desde o comportamento gestual às dificuldades enfrentadas cotidianamente por *drag queens* quando estas estão *montadas*^{iv}.

Ao término do processo, o estudante que gerou a demanda da pesquisa e a escrita dramática dessa personagem disse que a oficina de teatro deu a ele a oportunidade de se mostrar por inteiro e da forma como se sentia confortável, e que isso o deixava feliz. Relatou também que a drag queen “nascida” das pesquisas diversas e das discussões tidas no grupo, representava parte dele. E que assumir essa figura, ainda que apenas no palco, naquele momento era o que lhe importava.

A cena apresentada à plateia, de modo geral, falava de preconceitos, de agressões físicas e verbais e de uma sociedade que tende a reprimir àquelas e àqueles que não se enquadram num padrão ideal. Mas toda ela foi criada e narrada, belamente, com base em todas as investigações e reflexões feitas, a partir da perspectiva desse estudante.

Posteriormente, numa avaliação que fizemos da oficina, o discente relatou que a escrita dramática e a apresentação cênica da drag queen foram importantes, inclusive, para que ele e os pais conseguissem conversar sobre a sua sexualidade, que até então era um tabu dentro de casa. E que isso contribuiu para que a relação entre eles melhorasse consideravelmente. Uma de suas falas expressa isso:



Eu já estava enlouquecendo dentro de casa. Tudo era pecado e incorreto. Meus pais ficavam forçando situações que me machucavam. Mas depois da apresentação, as coisas melhoraram muito. A gente tem conversado sobre assuntos que não eram falados dentro de casa. E eu tenho conseguido expressar os meus desejos. (Estudante AAO segundo espetáculo, *Identidades Violadas*, em pequenos monólogos, abordou questões como o preconceito, o ódio, a prostituição, a representatividade e outros assuntos que giram em torno de algumas minorias, especialmente as LGBTs.

O processo pedagógico aconteceu a partir da pesquisa, reflexão e discussão coletiva de temas diversos em torno de assuntos relacionados às questões de gênero e orientações sexuais, e, também, a partir de histórias individuais e coletivas compartilhadas no grupo, durante as rodas de conversas, pelas/pelos estudantes e outras pessoas assumidamente LGBTs.

Assim como o *Dispa-se*, *Identidades Violadas* caracterizou-se como um território de visibilidade e resistência às pessoas LGBTs. Um exemplo disso está na personagem *Luíza*, construída pelas/pelos graduandas/graduandos como resultado das reflexões e discussões em torno das pesquisas e da escuta das histórias reais contadas por mulheres trans.

Luíza aparece no espetáculo num ambiente que simula um encontro de vítimas de estupro. Abaixo, um recorte de sua fala:

...Ele me ofereceu uma carona e eu aceitei. No caminho ele fez uma ligação, achei normal. De repente ele foi em direção oposta ao local onde ele me deixaria. (Pausa. Emocionada) Ele me levou para um lugar a esmo, sem iluminação. Começou a rasgar minhas roupas. Eu lutei. Tentava me defender, quando parou um carro. Aproveitando que ele me soltou, saí correndo para pedir ajuda... Do carro, desceram quatro caras que o cumprimentaram e começaram me ofender. (Reproduzindo o que diziam os homens) Agora você vai aprender a falar como homem. Vai virar homem, sua bicha de merda! (Pausa) E quanto mais eu dizia que era uma mulher, mais eles me enfiavam porradas e pontapés. Depois me estupraram de tudo que foi jeito possível. (Pausa) Eu perdi a noção do tempo. Eu desmaiei. (Identidades Violadas, personagem Luíza)

A narrativa da personagem ganhou um espaço significativo e importante, dada as falas que foram realizadas, na discussão que tivemos com a plateia logo após a apresentação do espetáculo.



Reflexões Finais

Inicio minhas reflexões ciente de que o assunto tratado neste artigo não se finda aqui. E, também, com o desejo de que este trabalho possa contribuir social e academicamente com estudos e práticas que tenham como fim a construção de um ambiente formal de educação centrado na/no estudante, possibilitando dentre outras questões, a descolonização de vozes e corpos comumente violentadas/violentados em razão de suas identidades de gênero e ou orientações sexuais.

Sobre isso, defendo que os ambientes formais de educação, de modo geral, estão se mostrando desinteressante às/aos estudantes, dentre outros motivos, por se manterem estagnados enquanto estrutura física, conteúdos e metodologias. No meu entender, tem faltado a algumas instituições de ensino, na sociedade atual, compreender que o seu público não é mais o mesmo de tempos atrás e que os interesses dele são outros.

Ou seja, esses ambientes precisam ser transformados em todos os aspectos à medida que a sociedade se modifica. Mantermos eles alheios às mudanças sociais que acontecem fora deles, como tem sido constatado em vários casos, tem provocado, em minha opinião, um distanciamento desses lugares, em relação às minorias.

Entendo, porém, que transformar esses ambientes em locais significativos e prazerosos e desmistificar a sensação do desnecessário e/ou menos importante, por exemplo, às LGBTQs, é ainda um grande desafio social e acadêmico. Assim, considero, ser fundamental o entendimento de que as/os professoras/professores e esses ambientes formais de educação não são as fontes únicas de informações.

Nesse sentido, a prática pedagógica teatral que aqui descrevi, focada nas/nos jovens e adultas/adultos, tem se afirmado, no meu caso, como um caminho nessa busca por um ambiente educacional que seja ideal a todas e todos. E ainda, essa prática tem contribuído na construção de um território de aprendizagem desprovido de preconceitos de gênero e/ou orientações sexuais. Afirmo isso considerando que a prática de escrita dramatúrgica realizada coletivamente tem garantido a todas e todos as/os discentes com quem tenho trabalhado, seja no âmbito do ensino médio e/ou ensino superior, um ambiente formal de educação de fato condizente com o que elas/eles tem vivido na sociedade da qual fazem parte.



Notas

¹ Identidade, alteridade e Adolescência: estudos e reflexões a partir da escrita dramatúrgica no contexto escolar com vistas ao pensamento e à construção de uma escola de ensino médio significativa à realidade social do seu discente, Orientada pela prof^a Dra. Clarice Costa, defendida no PPG Artes – Prof-Artes da Universidade de Brasília em junho de 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/22058?mode=full>

² O projeto Leve Supra Cena foi criado em 2012 por mim, por Aline Seabra e por Hugo de Freitas, também professora e professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, como uma possibilidade de oferecer às/aos discentes da educação básica o ensino do teatro a partir de três vertentes: o ensino do teatro a partir da leitura do espaço; a criação teatral a partir do processo colaborativo; e o ensino do teatro por meio da escrita dramatúrgica.

³ Escola Parque é uma instituição pública de ensino, destinada a alunos do ensino fundamental, idealizada pelo educador brasileiro Anísio Teixeira. Nela, são lecionadas as disciplinas Educação Física e Artes (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro). Atualmente há 07 Escolas Parque no Distrito Federal: 05 em Brasília (02 na Asa Norte e 03 na Asa Sul; 01 em Brazlândia e 01 em Ceilândia).

⁴ Montada é o termo utilizado por homens que possuem personagens drag queens para se referir a eles quando estão trajando roupas femininas.

Referências Bibliográficas

Fischer, Stela Regina. (2003). Processo Colaborativo: experiências de companhias teatrais brasileiras nos anos 90. Campinas, SP: Universidade estadual de Campinas.

Franco, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. Educação e Pesquisa. (2005) São Paulo: V. 31, n. 3, p. 483 – 502. setembro/dezembro.

Freire, Paulo. (1996). Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra.

Educação bancária e educação libertadora. In: Introdução à Psicologia Escolar. São Paulo.

A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam. São Paulo: Autores Associados: Cortez.

Hooks, Bell. (2017). Ensinado a transgredir: a educação como prática da liberdade. 2ª edição. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes.

Junqueira, Rogério Diniz. (2012). A pedagogia do armário: heterossexismo e vigilância



- de gênero no cotidiano escolar. Revista Educação On-line. PUC- Rio, nº 10, p. 64-83.
- Louro, Guacira Lopes. (2008). Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica.
- O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 2.ed., Belo Horizonte: Autêntica.
- Roubine, Jean-Jacques. (1998). A Linguagem da Encenação Teatral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Santos, Boaventura de Souza. (2007). Renovar a teoria crítica: e reinventar a emancipação social. São Paulo: Boitempo.
- Silveira, Rosa Maria Hessel. (2013). Olhares interdisciplinares sobre a identidade – discursos, álibis e possibilidades. In: Identidades no contexto escolar. Organizadora: Taís Ferreira. Porto Alegre: Observatório Gráfico, p. 27– 42.
- Stanislavski, Constantin. (1996). A construção da personagem. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- (1995) A criação de um papel. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Toledo, Renata Ferraz; Jacobi, Pedro Roberto. (2013). Pesquisa-Ação e Educação: Compartilhando Princípios na Construção de Conhecimentos e no Fortalecimento Comunitário para o Enfrentamento de Problemas. Educ. Soc., Campinas: V. 34, n. 122, p. 155 – 173, janeiro – março.
- Warschauer, Cecília. (2004). Rodas e Narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação. In: Psicopedagogia: contribuições para a educação pós-moderna. Organização: Beatriz Scoz et al. Petrópolis: Vozes, p. 13 – 23.



O psicodrama como recurso de aprendizagem e crítica à colonialidade

Renata Ovenhausen Albernaz
Rogério Faé
Ariston Azevedo

Resumo

Este texto busca analisar uma experiência vivenciada em um curso de extensão com alunos de graduação e tem por objetivo compreender como os processos de colonialidade são experimentados pelos sujeitos que optaram pela realização do referido curso. O curso de extensão com duração de 63 horas-aula foi dividido em três partes: 1) apresentação de alguns dos principais referenciais teóricos que abordam questões ligadas à decolonialidade, subalternidade e subcidadania, tais como entendidas por autores como Homi Bhabha (2003), Stuart Hall (2003), Alberto Guerreiro Ramos (1963), Paulo Freire (1987), Jessé de Souza (2003) e estudiosos integrantes do Grupo Modernidade/Colonialidade; 2) experiência vivencial na qual foi possível aos alunos participarem de atividade prática, de forma a integrar características do método psicodramático como proposto por Moreno e Moreno (2014); 3) construções de fragmentos teatrais que representassem as experiências cotidianas dos discentes, ressignificadas, a partir da crítica à colonialidade e suportados pelo método psicodramático. Na primeira parte foi possível identificar o interesse dos alunos no que se refere ao repensar as formas através das quais as relações de colonialidade se estabelecem e são experimentadas no cotidiano das pessoas sem que, em muitas situações, seja possível identificar a maneira como passamos a reproduzir padrões pré-existentes de forma acrítica. Na atividade vivencial, os alunos participaram ativamente através da criação de esquetes teatrais de situações pessoais ligadas a aspectos neocoloniais, de forma a ressignificarem suas experiências através de feedbacks provenientes de novas dramatizações que colocaram em pauta diversas percepções sobre as situações previamente encenadas. Já, na última parte, os alunos criaram pequenas apresentações teatrais que tornaram a teoria neocolonial mais próxima de aspectos vivenciados subjetivamente no cotidiano dos sujeitos que participaram do curso de extensão.

Palavras-Chave: Psicodrama; Colonialidade; Subjetividade.



Introdução

Incomodados com os modos de ensino-aprendizagem que até o presente momento predominam nos ambientes universitários brasileiros, particularmente nas escolas de administração, decidimos sair do cômodo lugar de “críticos do sistema” e nos lançar a uma tentativa de reinvenção de nossas práticas educativas. Estava claro para nós que, em sua grande maioria, os professores universitários (nós inclusive), em suas práticas educacionais cotidianas em sala de aula, assumem, por um lado, uma concepção de que o processo de aprendizagem tem caráter quase ou exclusivamente cognitivo e, por outro, adotam, de maneira convergente com tal concepção, uma postura didático-pedagógica convencional, ou seja, restrita à exposição oral formalista das temáticas e dos conteúdos sob suas responsabilidades. Os mais audazes incrementam suas pedagogias lançando mão de algum tipo de recurso considerado “menos” convencional, no caso, recursos audiovisuais (filmes longa metragem, documentários, propagandas), Estudos de Casos, Jogos, Laboratórios, Músicas etc. Apesar desses esforços, eles ainda se mantêm aprisionados à abordagem centrada na aprendizagem cognitivista-conceitual, invisibilizando aspectos humanos fundamentais, como o afeto, a sensibilidade, a sociabilidade, o simbolismo, o espiritual, presentes na multidimensionalidade existencial humana concreta.

Partindo do pressuposto pedagógico de que a apropriação conceitual de teorias abstratas é mais efetiva quando se tenta encarnar essa teoria na percepção da realidade existencial dos estudantes, de modo que eles cultivem não só a consciência crítica de suas realidades imediatas, mas também a árdua tarefa de libertação humana dos contextos existenciais opressores, e com o amparo de uma pedagogia alinhada com os princípios do psicodrama e do sociodrama criados por Jacob Levy Moreno, procuramos, neste texto, esboçar uma proposta de metodologia de ensino que possa ampliar a compreensão, e também, a sensibilidade dos estudantes sobre relações coloniais e subalternizantes, seus impactos nos sujeitos individuais e coletivos e suas formas de superação e resistência.

Propostas de uso do Psicodrama, no Brasil, fortaleceram a nossa percepção da conveniência entre a associação desse método e o descortinamento da relação colonial. Em sentido de contribuição do método para impactos similares ao que esperamos dele, estão aqueles esforços voltados para intervenções sociais no atuar sobre as relações de preconceito, discriminação e exclusão quanto a raça, gênero, sexo (p. ex. Malaquias et al, 2016; Testoni et al, 2013; Zakabi, 2014; Wolff et al, 2016). Contudo, no rol desses usos, convém diferenciar nossa posição daquelas que, transgredindo os princípios do



psicodrama moreniano, tem sido vertidas, com uma espécie de “guinada para o mercado” (Brito, 2012, p. 18), para criar “condicionamentos que atendam aos interesses de práticas sem críticas e sem engajamento social” (Braga, 1999, p. 93), promovendo, assim, “a homogeneização dos modos existenciais” (Brito, 2012, p. 13), e não a emancipação de padrões e estigmas sociais alijantes, como propõe, segundo entendemos, o psicodrama de J.L. Moreno. No campo da administração, os maiores exemplos dessas iniciativas das quais divergimos podem ser encontrados naqueles trabalhos voltados para o desenvolvimento de competências gerenciais (p. ex. Khouri, Sampaio e Albuquerque, 2014; Vasconcelos, 2017; Moreira, e Bernardes, 2017), onde o “aperfeiçoamento” de tais competências significa fortalecer formas de comportamento organizacional cada vez mais eficientes, mas a fins alheios ao sujeito e no intento de conformá-lo.

Psicodrama e Pedagogia do Drama

O psicodrama teve como principal articulador, em suas origens, o Psiquiatra Jacob Levy Moreno [1889-1974], e enfrentou as práticas hegemônicas de sua época inspirando ações até então impensadas. Neste sentido, no topo da lista de situações de destaque do autor está o encontro com Sigmund Freud, em 1912. Naquele momento o jovem psiquiatra se contrapôs ao célebre “pai da Psicanálise” em seu período de maior notabilidade, ao lhe afirmar: “O senhor analisa os sonhos de seus pacientes. Eu lhes dou coragem para sonhar de novo. O senhor os analisa e os despedaça. Eu os faço representar seus papéis conflitantes e os ajudo a reunir seus pedaços, de novo”. (Moreno, 1912, s/p.)

Aquela afirmação estava na base do que propunha a sociometria e que ganhou visibilidade em sua aplicação posterior ligada ao Teatro Espontâneo ou Teatro da Improvisação. Proposta esta que, a partir de 1921, passou a ser defendida por Moreno como um modelo teatral no qual tudo deveria ser improvisado, de forma a dar suporte para que os “atores” pudessem se experimentar em outros papéis ou mesmo ressignificar práticas pessoais. Assim, desde o nascimento, a proposta psicodramática está ligada à construção de um espaço terapêutico que tenha por foco a vida, ou melhor, olhar para a vida tendo como perspectiva a integração do tempo ido, presente e futuro. (Gonçalves & Peres, 2012)

O primeiro e, talvez, mais importante conceito, por marcar as divergências com as lógicas que predominavam na época, é o de **tempo presente**. Ao colocar em questão a primazia do passado, este passa a ser entendido como uma faceta do tempo que é



integrada ao presente e ao futuro. A ênfase passa para o “aqui-e-agora”. O encontro com o outro acontece no momento atual, sendo capaz de provocar identificações e diferenciações (Moreno, 2008). Essas são acionadas pelo que o autor denominou de “tele”, que pode ser entendida como a capacidade de comunicação empática com outros. Habilidade que está ligada à diferenciação entre o “eu” e o “não-eu” e que provoca resposta aos estímulos externos, seja na forma de atração ou de repulsão (Moreno, 2008).

Entretanto, para Moreno, a “tele” mantém permanentemente a função de especialização, o que possibilita um repensar a partir da diferenciação entre pessoas e objetos, assim como entre realidade e imaginário. Portanto, é possível pressupor que a ressignificação de situações anteriores com base no encontro empático com o outro possa levar à vivência de novas percepções, que poderão alterar não apenas as situações vivenciadas no presente como as expectativas em relação às situações que virão.

O conceito de **espontaneidade** está no centro da construção moreniana. O estado de improvisação está dentro do agente, caracteriza-se pela fluidez, com altos e baixos, sendo o estágio de produção que deve ser estimulado pelo treino. Apesar de

[...] ser uma entidade psicológica independente [...] o “estado” não só motiva um processo interno, mas também uma relação externa, social, isto é, uma correlação com o “estado” de uma outra pessoa criadora. Se a técnica do estado de espontaneidade for aplicada ao drama, desenvolve-se uma nova arte do teatro. (Moreno, 2008, p. 86)

Com base nos conceitos apresentados acima, a técnica psicodramática desenvolveu instrumentos que dão suporte à ação prática e que buscam, fundamentalmente, a experimentação espontânea com base em experiências pessoais vividas no passado, revelando a realidade atual e ressignificando-a com base no encontro empático com o outro, permitindo criar possibilidades de ação no futuro.

A partir da construção de Moreno (2008), práticas orientadas para contextos pedagógicos têm sido refletidas e propostas, entre outros autores, por Romaña (1985;1996), em sua “Pedagogia do Drama”. A pedagogia do drama é uma forma de pedagogia libertadora que, utilizando elementos do psicodrama e integrando-os com ideias de Paulo Freire e de Lev Vigotzky, busca a transformação pela ação (Braga, 1999). A proposta está direcionada para o exame da influência da realidade neoliberal sobre a educação, onde a “relação entre psicodrama e educação se dá no entrecruzar de conhecimentos que serão ensinados, nos objetivos para aprendizagem e no método



a ser utilizado” (Braga, 1999, p. 92). Assim, o cerne dessa proposta não está na procura por discursos, mas em práticas que levem à construção de conhecimentos potencialmente libertadores e direcionados a uma educação popular, ou melhor, direcionados ao exercício da crítica e da reflexão pela recuperação da espontaneidade.

Romaña (1996) relata que, ao construir as bases do que hoje é conhecido como a “Pedagogia do Drama”, estava em busca de um método didático que possibilitasse maneiras mais integradoras da condição humana. Neste sentido, o psicodrama como método “didático garante a aquisição do conhecimento em nível intuitivo e em nível intelectual, mas também leva a participação maior do aluno e a utilização do seu corpo, permitindo ao professor, ao mesmo tempo, o manejo do grupo como unidade” (Romaña, 1996, p. 29). Entre as vantagens de um método ativo de aprendizagem como este que propõe a autora, está a facilitação na identificação de dificuldades dos alunos e na criação de caminhos individuais que possam propiciar a aquisição de novos conhecimentos, não somente para o indivíduo, mas para todos os participantes da experiência dramática.

Conforme destacam Arantes e Nunes (2015, p. 56), a dramatização levada a efeito no método educacional psicodramático possibilita uma “reorganização das experiências num nível social, no aqui e agora, recuperando, no contexto educacional, aspectos afetivos e simbólicos, envolvidos na aprendizagem”. Como se pode perceber, a metodologia psicodramática poderá permitir ao professor, em uma situação de espontaneidade, verificar a incorporação do conhecimento efetivado pela rotina pedagógica e retificar possíveis distorções que tenham sido produzidas. Situação que coloca o professor em uma situação de necessária aceitação da experiência ocorrida e de comprometimento com o processo de aprendizagem que está sendo vivenciado.

Cabe destacar, entretanto, que a experiência psicodramática normalmente gera certa resistência, principalmente em momentos iniciais. Neste sentido, é necessário grande esforço por parte dos educadores em identificar as resistências dos alunos, os níveis de tensão existentes e, principalmente, a ruptura do equilíbrio em sua visão e percepção do mundo. De acordo com Romaña (1996, p. 47), as “questões que o aluno formula nesses momentos são autênticas, porque são espontâneas, e por essa mesma razão são provocadoras de novos interesses”. Assim, a posição ocupada pelo professor está ligada a uma estrutura lógica vinculada ao momento que está sendo vivenciado. Posição que exige do professor, por consequência, o desenvolvimento de certas habilidades não requeridas em um processo passivo de aprendizagem, mas necessárias à valorização



da experiência e ao mesmo tempo de correção de determinados equívocos no processo de aprendizagem no “aqui e agora”.

De modo geral, pode-se dizer que essa pedagogia dramatiza em três “níveis de realização psicodramáticas”: do real experienciado de modo intuitivo e emocional; do simbólico desenvolvido pela racionalidade dos conceitos; e da fantasia derivada da manipulação espontânea do conhecimento, em que a criatividade e a inventividade dos estudantes são estimuladas e voltadas para aplicações possíveis e, por conseguinte, para novas experiências futuras (Romaña, 1996, p. 26). Conforme destacam Arantes & Nunes,

O Psicodrama Pedagógico é um método que possibilita a coordenação desses fatores porque a aprendizagem se dá por meio da ação e da interação. Ao aluno é permitido expressar o que sabe com o saber do grupo e, ao compartilhar, construir e reconstruir o conhecimento adquirido. Isso possibilita conduzi-lo à reflexão, ao questionamento, ao entendimento dos conceitos transmitidos, permitindo o desenvolvimento da Espontaneidade e criatividade. [...] faz com que o indivíduo aprenda a se aceitar ou modificar seus padrões de conduta, para ser aceito por si e pelos outros, aprimorando assim as relações interpessoais”. (2015, p. 58)

Os autores também sinalizam que o psicodrama pedagógico pode ser utilizado em situações em que se pretende: (a) compreender de maneira mais satisfatória um conhecimento já adquirido por métodos tradicionais; (b) para melhor compreensão de um tema; (c) certificar-se de conceitos já esquecidos; (d) para o treinamento da espontaneidade; (e) para melhoria das relações sociais; (f) transmissão de conhecimentos novos; (g) revisão de conhecimento; e (h) avaliação mais eficiente.

As **técnicas** do Psicodrama Pedagógico não diferem daquelas utilizadas no Psicodrama Terapêutico, podendo ser utilizadas: o desdobramento do eu, a inversão de papéis, o solilóquio, o espelho, a autoapresentação, a interpolação de resistência, a realização simbólica, o role-play, o sem palavras, as marionetes, entre tantas outras. O mesmo ocorre com os **instrumentos**, sendo que no Psicodrama Pedagógico: o professor é o Diretor; um aluno ou um professor ajudante podem atuar como Ego-auxiliar; o aluno ou o tema escolhido pode ser o Protagonista; os demais alunos atuam como Coadjuvantes; a sala de aula (ou outro espaço correspondente escolhido) pode ser o Espaço Cênico; e os demais presentes desempenham o papel de Auditório. Do mesmo modo, as **etapas** que tanto um quanto o outro tipo de psicodrama desenvolvem são semelhantes: aquecimento, dramatização, comentários e comentários complementares.



Assim, consideradas as características da experiência a que nos propomos como educadores, e o objetivo de seu uso que é o de compreender a forma como reproduzimos padrões e valores coloniais de forma acrítica, assumimos a metodologia psicodramática como instrumento de facilitação e ressignificação de experiências, tanto de alunos quanto nossas, em uma atividade de extensão, protocolada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no ano de 2018, cujas atividades e reflexões serão relatadas abaixo.

O decolonialismo e apreensão encarnada

Trabalhar, em sala de aula, conteúdos que desvelem os resquícios de relações coloniais não é uma atividade simples. Primeiramente, pelo próprio modo enredado em que nós professores, enquanto sujeitos a uma estrutura e cultura política e social colonizada e terceiro mundista, situamo-nos nesse processo, titubeando, constantemente, entre, às vezes, adular a cultura e a intelectualidade “civilizada e erudita” eurocêntrica e desconfiar de nossas próprias percepções, e outras vezes, buscar, nas entranhas de nosso saber latino-americano e mergulhados em inquietações encarnadas em nosso povo, soluções práticas e conceituais autônomas ou o uso traduzido e reinterpretado do saber estrangeiro.

A intelectualidade brasileira, aliás, talvez seja, nesse sentido, a mais infectada pela relação colonial, e por conta dessa chaga que afeta justamente o núcleo pensante de nossa nação, é tão difícil mudanças estruturais, em um sentido decolonial, em nosso país. A questão agrava-se quanto tomamos em conta que Guerreiro Ramos, já em 1957, condenava a “sociologia enlatada” (Ramos, 1995) e reclamava a “redução sociológica” (Ramos, 1996), em vista do fato de que a elite intelectual brasileira comportava-se como um “cachorro vira lata” na ciência e na filosofia mundial, adotando, com espírito de reverência, tudo o que é nitidamente eurocêntrico. Por isso pensamos: como podemos nós, professores, ainda nesse timbre “vira lata”, acusar o povo de ser um “colonizado feliz”?

Em apertada síntese, a relação colonial é aquela que promove a exploração do outro através de, basicamente, quatro táticas: 1) a negação da alteridade enquanto dignidade; 2) a demarcação da diferença colonial, enquanto relação superior-subalterno; 3) a naturalização dessa diferença colonial e de sua suposta hierarquia; e 4) a mitificação do Colonizador, levando o colonizado a adorá-lo. Um fato que nos é caro, em termos de lutas de emancipação social no Brasil, ilustra um *design* desses tipos de relação colonial. Em idos de 1550, em Valladolid (na Junta de Valladolid), formou-se uma grande



discussão internacional que, segundo Rangel (1991), envolvia a relação do Europeu com o Indígena encontrado no território do Novo Mundo. A discussão foi promovida em face do problema de se discutir o direito, ou não, da coroa Portuguesa-Espanhola de: a) impor seu modo social (ou de sociabilidade) sobre os índios, no sentido de os europeus ocuparem e explorarem as terras, o povo e as riquezas do novo mundo como legítimos possuidores; b) os direitos da Europa de exigir desses povos indígenas a subserviência política aos reis de suas coroas e de submeter esses nativos à conversão cristã, ou à religião oficial do Estado Espanhol-Português, inclusive mediante o recurso da “guerra santa” acaso tais nativos resistissem a isto; e também c) a imposição e hierarquização moral europeia, condenando práticas indígenas tradicionais e costumeiras consideradas criminosas na Europa, como eram os atos relativos aos rituais antropofágicos.

Nessas discussões, recusando tais direitos à coroa portuguesa espanhola e em defesa da dignidade e autonomia dos povos indígenas, estavam as vozes de Frei Pedro de Córdoba, Antonio Montesinos, Bartolomé de Las Casas, Francisco de Vitória e Padre Antônio Vieira, afirmando o direito desses povos de: a) sendo seres humanos (e não espécies animais), deverem ser considerados os legítimos donos das terras, pelo princípio da primeira ocupação; b) sendo povos, terem o direito de autogoverno e, assim, de resistirem subserviência às autoridades (no caso aos reis europeus) que não considerassem legítimas; e c) sendo inocentes, terem o direito de não conhecer à Cristo e a continuar seguindo as leis da natureza e as suas práticas tradicionais. Apesar dessas defesas, predominou a solução que afirmava a onipotência do Poder da Coroa Portuguesa-Espanhola sobre as terras do novo mundo, nas vozes, entre outros, de um Juan Ginés de Sepúlveda (Rangel, 1991).

Ora, mas em que o poder de exploração Europeia se justificava? Na classificação dos indígenas como quase-humanos (não como humanos!), portanto passíveis, por sua própria natureza “selvagem e inferior”, de serem dominados pelos europeus. Ou seja, pela criação estratégica da ideia de raça para demarcar essas diferentes naturezas entre europeu e indígenas e, posteriormente, entre europeu e africanos e que legitimava a exploração colonial e escravocrata do trabalho no Novo Mundo.

Na opinião de Quijano (2005), tal eurocentrismo se sustenta sobre dois mitos: (1) na ideia da história da civilização como algo que parte do estado de natureza e culmina, evolutivamente, na Europa (evolucionismo), e (2) no outorgar às diferenças com a Europa o status de diferenças de natureza, e não de relação de poder (dualismo). Daí, aplicada de maneira específica à experiência histórica latino-americana, a perspectiva



eurocêntrica de conhecimento opera como um espelho que distorce o que reflete – somos uma cópia imperfeita da Europa e queremos sê-la perfeita, mas ela não nos pertence e nunca nos servirá.

Além disso, segundo Dussel (2005), esse espelho de Modernização colocou-se como um Mito, que justificava a violência contra o “bárbaro” que resistia a este desenvolvimento “oferecido” pela Europa, que o tornava culpado de sua barbárie e que fazia os custos da modernização, em termos dos que eram por ela sacrificados, serem tidos como inevitáveis, ou quase naturais. E este “Mito da modernidade” é o que precisa ser superado, primeiramente, negando a negação do mito da Modernidade enquanto Mito. Para isto, a outra face, negada e violada da modernidade, deve afirmar-se inocente, julgando culpada a modernidade que a violou; “trata-se da ‘Transmodernidade’, como projeto mundial de libertação em que a Alteridade, que era co-essencial à Modernidade, igualmente se realize” por mútua fecundidade criadora. (Dussel, 2005, p. 66)

O giro (ou virada colonial) que esse conceito da Transmodernidade (e outros) promove, opera-se, assim, pela explicitação e pela superação, dentre outras, das mais diversas distinções binárias que marcaram o processo de hierarquização social feito pela modernidade em sua correlata forma de colonização: humano/natureza, colonizador/colonizado; civilizado/selvagem; homem/mulher; branco/negro; centro/periferia; alma/corpo. Vale destacar, como o faz Lugones (2015), que o primeiro termo dessas dicotomias, no modo colonial, é sempre o referente, e o segundo, não é o diferente, o outro, mas é o *não ser* do referente ou, no máximo, um algo *para* o referente. E essa posição conceitual hierárquica entre essas dicotomias precisa ser absolutamente negada e transgredida.

A trama de dominação colonial é, de fato, extremamente poderosa: corroí a identidade, desfacela a autoestima, cria nojo ao que é próprio, alimenta a dependência ao que é imposto de fora. A luta pela identidade/pessoalidade, nesse processo, é, talvez, a resistência decolonial mais imediata, a saída mais desesperada – é preciso recompor a identidade esfacelada, restabelecer a dignidade para si mesmo, antes de a exigir no reconhecimento do outro, e até como condição para essa exigência. Fanon (1983), apesar de não ser bem esse o seu objetivo na obra “Os condenados da terra”, mostra, de forma belíssima, o árduo trajeto dessa luta do povo da Argélia em recuperar-se a si próprio de seus destroços, a desencarnar o colonizador de seus juízos, a voltar a se olhar com respeito e confiança. A procura de um lugar de fala e a afirmação de um lugar



de pertencimento coletivo, bem como a recomposição de práticas culturais, políticas e econômicas próprias, enfim, a recriação de uma identidade pessoal e coletiva particular, são algumas das mais primárias estratégias de resistência decolonial, pela afirmação positivada de si, e assim, pela negação da estrutura mesma da lógica da relação subalternizante.

O trabalho de reencontrar essa identidade nas fendas na dominação colonial e contra ela, é um dos propósitos, ao nosso ver, de qualquer pedagogia decolonial. Mas um reencontro que não se pode operar por meio de uma “educação bancária” denunciada por Freire (1987), em que o educador deposita seu saber, talvez o mais infectado, na formação do educando. A própria relação educativa, aos moldes em que está institucionalizada, mesmo quando de conteúdo crítico, pode estar operando, sem perceber, a favor dos princípios colonizadores se não atentar que se educa não só pelo conteúdo que se diz, mas também pelo modo como se diz e pelas intencionalidades embutidas no dizer. Em uma prática pedagógica decolonial, esses três impactos de fala (locucionário, ilocucionário e perlocucionário (Austin, 1962)) do professor devem ser fecundos a condicionar ao outro da relação o dizer-se por si. Seria o Psicodrama um caminho para isso? Acreditamos que sim!

Relato de uma Experiência Educacional com o Psicodrama e Sociodrama

No ano de 2018, sete professores, de formações variadas, envolvendo a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), resolveram apresentar uma proposta de extensão para essas discussões. A proposta foi denominada “Psicodrama e Consciência Decolonial”, e protocolada junto à UFRGS com o n. 37982, sob a coordenação conjunta dos autores desse texto, estando formalmente vinculada ao Departamento de Ciências Administrativas e tendo sido aprovada pelas instâncias de extensão em seu início e em sua conclusão. O objetivo da ação era “explorar a potencialidade de métodos psicodramáticos, com analogia ao método psicodramático de Jacob Levy Moreno, para a conscientização e superação de situações de dominação epistêmica/social colonial/subalternizante” (Projeto de extensão), e foi cadastrada na linha de “Desenvolvimento de Metodologias de Aprendizagem”, tendo como público alvo Estudantes de Graduação, em 20 vagas, para 63 horas de atividade, que foram realizadas nas dependências das salas de aula da UFRGS (O Teatro não estava disponível nos meses de outubro a dezembro, quando a atividade ocorreu). Foram apenas 9 os inscritos, dos quais 6 levaram a termo a atividade. Os estudantes eram



oriundos dos cursos de Administração Pública e Social, Psicologia e Ciências Sociais. As etapas metodológicas de execução da atividade foram as seguintes:

1º Etapa – o aquecimento. Para aproximar os participantes entre si, como condição de se tentar criar um ambiente de espontaneidade, foi utilizado um aquecimento, no qual, sob um fundo musical tocante e com a projeção de imagens de beleza fotográfica e de apelo de suavidade criteriosamente selecionadas, os participantes e os professores vagavam a esmo pela sala e encaravam-se mutuamente. As imagens eram de diferentes animais (águia, cavalo, formiga e baleia) que iam se sucedendo ao som da música. O ambiente foi mantido escuro e silencioso, apenas iluminado pelas imagens e sonorizado pela música. Depois, foi indagado aos participantes se eles tinham maior identificação pessoal com algum daqueles animais e por quê, e se essa identificação teria alguma relação com experiências de sua vida. A partir das identificações, os participantes foram encontrando, no grupo, afinidades entre si, com pessoas com as mesmas escolhas ou em razões ou histórias similares ou complementares às suas.

2º Etapa – a catarse colonial. Como não é fácil objetivar a relação colonial em suas várias expressões concretas, e tampouco é simples sistematizar toda a gama de estudos que, de formas mais abstrata e geral ou mais específica e aplicada, abarcam esse movimento teórico e social, e como esse “repassar de conteúdos” nem era o objetivo dessa atividade, começamos a discussão decolonial apresentando aos participantes uma provocação, com a seleção de cinco eixos de reflexão sobre a relação colonial ou as resistências a ela. Os eixos de reflexão foram preparados pela construção intencional de uma montagem de “trechos fortes” ou “sínteses focadas” de textos de tons decoloniais, que pudessem disparar algumas reflexões, reações, sensações ou sentidos nos participantes da atividade, principalmente pessoas jovens. Pensou-se, dadas as questões sociais mais prementes no ano de 2018 e no Brasil, em organizar essas discussões nos seguintes eixos temáticos: (a) perturbando a linguagem de Raça e Etnia; (b) acreditamos mesmo na Igualdade?; (c) a arte da vida nas fronteiras (as ondas migratórias); (d) resistências cotidianas *versus* a noção onipotente do êxito colonial e (e) a atitude parentética *versus* normalização racional instrumental. Cada participante escolheu um desses eixos, fez leitura em silêncio e, depois, leu o texto em voz alta para os demais, manifestando o que mais de imediato lhe adveio com a leitura realizada e se algo nela ele associava com alguma experiência de sua vida ou da vida social a que pertencia.



3º etapa: a linguagem dramática. Não é usual “falar com o corpo todo”, tal como o exige o psicodrama, muito menos falar com o corpo de situações desconfortáveis, opressoras, constrangedoras, como as que envolvem relações subalternizantes. Salvo pessoas que trabalham com artes cênicas, somos muito pouco treinados pela linguagem da dramatização. Assim, tentou-se refletir sobre essa linguagem através da seleção de textos literários ou de obras de dramaturgia ou de produções cinematográficas latino-americanas (ou de países periféricos e/ou historicamente colonizados) e, em específico, nessa experiência de 2018, assistimos a Peça Teatral “Anjo Negro”, de Nelson Rodrigues, encenada pelo Grupo teatral Eitcha, disponível na internet (não foi possível assistir a encenação ao vivo, o que seria o recomendável para se sentir a energia do falar com o corpo em toda a sua potência). Ao fim da peça, os participantes foram convidados a se manifestar sobre os personagens, enredos, identificações e repulsas, mas a se manifestar, não com palavras, mas com o corpo, tentando representar ao grupo as suas percepções/sensações sobre a peça com um ato de dramatização. Não era imitar o ator/atriz da peça, mas falar de si em face da peça, de sua história iluminada pela peça.

4º Etapa: um exercício de espontaneidade. A atividade iniciou com um exercício de contato com as próprias sensações e percepções, ou seja, ao som de uma música instrumental, foi proposto aos participantes que caminhassem pela sala e prestassem atenção a seus corpos, respiração, sensações que surgissem durante a experiência. Em etapas posteriores, que buscassem perceber detalhes que normalmente ficam invisibilizados na sala e que os participantes observassem os outros participantes, ao cruzarem com eles, e que atentassem para o sentimento despertado por cada um dos sujeitos presentes. Após, os participantes foram ouvidos em suas sensações e sentimentos e, por último, convidados a encenar experiências pessoais anteriores ligadas a situações entendidas como de colonialismo. Os participantes, inicialmente mostraram resistência em expor suas vivências anteriores, porém, conforme as situações começaram a ser apresentadas percebeu-se a forma como os participantes estavam envolvidos com a situação. Em determinados momentos houve tentativas de ressignificação de situações específicas através dos egos auxiliares, o que, infelizmente, não foi possível aprofundar dadas as condições de tempo e estrutura do local nas quais o curso foi realizado. Na conversa final, com o grupo que participava da atividade, ficou uma sensação positiva de que estávamos criando algum caminho alternativo às práticas tradicionais de ensino-aprendizagem, principalmente no ensino superior em Administração.



5º Etapa: a dramatização. Convidou-se os participantes para a construção de roteiros dramáticos de relações de subalternização que eles identificavam como as tendo vivenciado ou presenciado ou que as intuía como relações significativas no seu espaço sociocultural. A dramatização desses roteiros, como eram poucos os participantes, foi individual, e foi apresentada para o grupo. A sala foi preparada para ser o palco dessas dramatizações, e os demais participantes, incluindo professores, foram usados como egos auxiliares. Não se tratava de uma representação, e não era a estética que estava em foco, isso foi lembrado na reflexão sobre o psicodrama, mas a ideia era exaltar a si e ao outro em alguma relação opressora ou de emancipação. As experiências foram muito tocantes, envolveram temas de violência sexual e de gênero, racismo, relações de trabalho, e tiveram um efeito catártico para cada um e para os colegas, gerando até um pouco de tensão. Após a dramatização, encerrou-se com um lanche coletivo para descontrair.

6º etapa: reflexão sobre a experiência – foi solicitado que, por e-mail, os participantes enviassem suas percepções, sentidos, críticas sobre a atividade. Apenas 2 participantes enviaram tal reflexão.

Chamou-nos a atenção que: a) os seis participantes foram muito envolvidos e presentes nas atividades (houve uma boa recepção deles ao método); b) a atividade nos convidou a repensar nossa posição de poder em sala de aula, como professores, e de como ela também pode contribuir, negativamente, à emancipação; c) o método tem potencial para libertar a fala de temas pessoais e sociais constrangedores na perspectiva da primeira pessoa (a do “eu sofro”, “eu oprimo”, “eu resisto”); d) as tensões com esses relatos trazidos ao grupo levaram a reflexões profundas da própria existência pessoal de cada participante, pelo teor das discussões geradas.

Algumas correções de rumo sobre a nossa experiência, porém, merecem ser destacadas:

- 1) Não pudemos deixar de tratar de modo “professoral” ou “esclarecedor” as discussões dos eixos reflexivos. O ponto de partida da experiência Sociométrica que aproximaria os participantes, rompendo a hierarquia professor-aluno, não se conseguiu superar por inteiro. Os textos dos eixos, talvez, estavam muito rebuscados, era preciso decodificá-los em linguagem mais coloquial ou deixar os temas em branco.
- 2) A forma dramática de se expressar e a espontaneidade criativa também desconfortou o grupo (notadamente, os professores). Alguns participantes, preocupados com métricas de “corretude” e “estética” das narrativas dramáticas, deixaram a atividade,



quando isso importava pouco. Talvez se tivéssemos insistido mais na exploração de obras da literatura e dramaturgia esse bloqueio seria menor, já que as poucas leituras nesses tipos de expressividade dificultam esse falar com o corpo todo. Mas essa estratégia de usar textos prontos os faria “assumir papéis” ou “representar personagens” externos, o que também poderia ser uma cilada de ocultamento de si, quando o que a experiência dramática lhes pedia era, justamente, a espontaneidade por meio da dramatização. Chegamos ao ponto de pensar se um dos *locus* privilegiados de manifestação e de reprodução colonial não é mesmo o formato discursivo predominante que utilizamos em sala.

3) Por outro lado, os participantes trouxeram, em vários momentos, pistas, indícios de terem remexido, em alguns momentos, suas experiências subalternas e/ou colonizadoras na conexão com casos e histórias pessoais que apontaram, com fortes defesas ou ataques aos personagens das narrativas apresentadas pelos colegas, com choros e outras manifestações de afetamento. A experiência os sensibilizou para os temas, isso ficou claro a todos. O que talvez nos leva a pensar se a compreensão, o desvelamento e a emancipação de relações subalternizantes não se processe, assim mesmo, de modo homeopático, em doses fracas, fracionadas, mas constantes, de exposição à lucidez sobre elas.

Referencial

- Arantes, V.J., & Nunes, R.C. dos S. (2015). *Psicodrama pedagógico: trajetória e difusão*. Campinas: Mercado de Letras.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Londres: Clarendon Press.
- Bhabha, H. K. (2003). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Braga, C. T. (1999). Resenhas. *Eccos revista Científica*, 1(1), 92-94.
- Brito, V.C. A. (2012). Você tem sede de quê? Você tem fome de quê? Psicodrama e consumo. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 20(1), 13-24.
- Dussel, E. (2005). Europa, Modernidade e Eurocentrismo. In.: LANDER, E. (org.). (2005). *Colonialidade do saber. Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, p. 55-70.
- Fanon, F. (1983). *Os condenados da Terra*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.



- Gonçalves, C. O., & Peres, V. L. A. (2012). O Psicodrama na Universidade: contribuições morenianas à psicoterapia em uma clínica-escola. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 20(1), 71-92.
- Hall, S. (2003). *Da Diáspora. Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Khoury, G.S., Sampaio, M.; & Albuquerque, C.F.L. (2014). Diálogos com a liderança através do psicodrama e da socioantropologia: das cenas temidas ao desenvolvimento de competências. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 22(1), 21-31.
- Lugones, M. (2014). Rumo a um feminismo descolonial. *Estudos Feministas*, 22(3), 935-952.
- Malaquias, M. C., Nonoya, D. S.; Cesarino, A. C. M.; & Nery, M. P. (2016). Psicodrama e relações sociais. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 24(2), 91-100.
- Moreira, B. H., & Bernardes, M. P. (2017). O Sociodrama como método para o desenvolvimento de competências gerenciais. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 25(2), 55-64.
- Moreno, J. L. (1912). *Autobiografia*. Retirado de: <http://jacoblewymoreno.blogspot.com/2007/10/sobre-vida-profissional-de-moreno.html>
- Moreno, J. L. (2008). *Psicodrama*. São Paulo: Cultrix.
- Moreno, J. L., & Moreno, Z. T. (2014). *Fundamentos do Psicodrama*. São Paulo: Agora Editora.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina In.: Lander, E. (org.) (2005). *Colonialidade do saber. Eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas Latino-Americanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO.
- Ramos, A. G. (1995). *Introdução Crítica à Sociologia Brasileira*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.
- Ramos, A. G. (1996). *A redução sociológica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV.
- Rangel, J. A. T. (1991). *El uso alternativo del Derecho por Bartolomé de las Casas*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Romaña, M. A. (1985). *Psicodrama pedagógico: método educacional psicodramático*. Campinas: Papyrus.
- Romaña, M. A. (1996). *Do psicodrama pedagógico à pedagogia do drama*. Campinas: Papyrus.
- Souza, J. (2003). *A construção social da subcidadania*. Para uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte: Editora UFMG.



Testoni, I., Armenti, A., Ronconi, L., Wieser, M., Zamperini, A., Verdi, S., & Evans, C. (2013). Violência de gênero. Testando um modelo: espontaneidade, bem-estar psicológico e depressão. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 21(1), 95-110.

Vasconcelos, S. A. (2017). O jogo dramático na gestão por competência. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 25(2), 47-54.

Wolff, L. S., Oliveira, E. S., Marra, M. M., & Costa, L. F. (2016). O recurso psicodramático na intervenção com o adulto autor de ofensa sexual. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 24(2), 58-68.

Zakabi, D. (2014). Clínica LGBT: contribuições do psicodrama para a superação do estigma e de discriminação. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 22(2), 6-14.



Música y fotografía: registro y denuncia de la violencia en Colombia. Una alternativa para propiciar pensamiento crítico en los estudiantes.¹

Jhon Eduard Parra Moreno²

Palabras clave: Pedagogía Crítica, Educación estética, Conflicto Armado, Música, Fotografía, Prácticas Educativas.

Este trabajo expone los resultados de una investigación pedagógica desarrollada en el marco del ciclo investigativo-pedagógico de la LEBECS³ que tiene como pregunta fundante el ¿Cómo propiciar un aprendizaje crítico del conflicto armado colombiano entre 1948 y 1954 con estudiantes de noveno grado desde el análisis de la música y la fotografía de la época? Y cuyo objetivo principal fue propiciar un aprendizaje crítico del conflicto armado colombiano entre 1948 y 1954 con estudiantes de grado noveno en básica secundaria desde el análisis de piezas musicales y fotográficas producidas con base en estos hechos históricos. Lo anterior tomando como punto de partida la constante necesidad de reformular las prácticas educativas en las escuelas, especialmente cuando estas se fundamentan en la reproducción de modelos educativos tradicionales. La investigación se desarrolló durante la segunda mitad del año lectivo escolar 2018 en el colegio distrital Carlos Alban Holguín ubicado en la ciudad de Bogotá. Se parte desde los postulados de una didáctica no parametral y la pedagogía crítica, los cuales fueron puestos en relación con los recursos musicales y fotográficos fundamentados en la 'educación estética' en búsqueda de tender un puente entre la teoría y la práctica de la pedagogía crítica que aun hoy, encuentra dificultades al momento de ser acercada a los diversos ambientes escolares. La metodología empleada para el desarrollo de este proyecto fue la investigación acción con la cual se determinaron los impactos y aportes al conocimiento de esta investigación en el campo de la pedagogía crítica y la educación en ciencias sociales. Los resultados evidencian la contribución positiva que tiene la implementación de esta alternativa a la enseñanza de las CC.SS. Esta investigación permite hacer un acercamiento hacia el carácter simbólico testimonial y de registro histórico que poseen la música y la fotografía, que, utilizados en el ejercicio educativo, potencializan los aprendizajes y cambios en los entornos escolares.

Fundamentación de problema

El espacio de la escuela es actualmente una plataforma en el cual los niños profundizan en su experiencia de relación social, es además el escenario predilecto para transmitir un



conjunto de saberes -o al menos así se ha visto tradicionalmente- culturales y es también un entorno en donde cada uno de estos estudiantes se construye como sujeto en relación al mundo que lo rodea, por ende de la forma en que se dé el proceso de aprendizaje y de relación con el mundo en los estudiantes durante esta importante etapa, depende en gran medida la forma en que este va a actuar frente a las situaciones que se presenten en su día a día, por ello, es fundamental que este proceso se lleve a cabo de forma tal que le permita al estudiante interesarse por su entorno y su transformación, teniendo en cuenta su carga cultural-histórica y su capacidad como constructor de esta.

En la actualidad, todas las nuevas herramientas tanto físicas como virtuales que ha traído la globalización y el desarrollo tecnológico han permitido que tanto los maestros como los estudiantes tengan mucha más facilidad para acceder a la información que otrora podría haber quedado relegada a ser conocida solo por el maestro. Esto, aunque podría hacer que se amplíen radicalmente las fronteras que podría tener el acto educativo, parece en cambio que se han alterado las formas de reproducir las mismas ideas hegemónicas en el aula de clase. Esta investigación tiene por objetivo plantear algunas estrategias a otras alternativas a partir de las cuales poder desarrollar el acto educativo en el contexto de las ciencias sociales; esto teniendo como punto de referencia los planteamientos de la pedagogía crítica y las didácticas no parametrales. Para este caso se han tomado la música y la fotografía por su carácter estético y cargado de significado, como elementos desde los cuales es posible también dinamizar el ejercicio dialógico con los estudiantes en la construcción de saberes en torno a la historia colombiana entre 1948 y 1954.

Esta investigación posee un carácter innovador tomando en consideración que si bien existen trabajos alrededor de la música en espacios o procesos educativos, (Garcés & López Valencia, 2005; Guacaname Vasquez, 2016; Herrera, 2017; Martínez Zapata & Pagès Blanch, 2017) y en este mismo sentido se ha trabajado la fotografía (Ayala Marín, 1992; Rodríguez, 2012) no se encontraron trabajos educativo-investigativos que abordaran ambas dimensiones estéticas en su conjunto y además tomando como guía a la pedagogía crítica. Lo anterior hace de este desarrollo investigativo una oportunidad para ampliar el conocimiento en el campo Teórico-Pedagógico, específicamente con relación a las alternativas con las cuales es posible llevar a cabo el ejercicio de educación crítica en las aulas dejando de lado las dinámicas educativas tradicionales que han imperado en la escuela.

La investigación se desarrolló teniendo en cuenta 2 categorías que contribuyeron a delimitar el problema de investigación que están explicitadas en la figura 1:



Figura 1: Matriz Categorial

Figura 1. Matriz Categorial, en rojo, las categorías principales, en verde, las subcategorías y en naranja, las categorías emergentes. Fuente: Elaboración Propia

En base a esta organización, es preciso mencionar que para el grupo de la primera categoría los planteamientos teóricos de (Adorno, 2009; Amar, 2000; Ayala Marín, 1992; Greene, 2005; Kurtz, 1994; Said, 2007; Schlenker, 2012; Villanueva Martínez, 2016; Zemelman, 2004) en torno a la capacidad de la estética para explorar y analizar el mundo desde otra óptica y en este sentido buscar transformarlo, fueron los que le dieron la dirección específica a esta categoría. Por otro lado, con respecto al grupo de la segunda categoría fueron los aportes de (Ayuste, Flecha, López, & Lleras, 1994; Freire, 1992, 2005; Freire & Faundez, 2013; Giroux, 2003; Martín Barbero, 2002; Moreno, Molina, & Segura, 1993; Ortega, 2017; Quintar, 2008; Zuluaga Garcés, 1999) los que permitieron darle un horizonte a esta segunda construcción categorial. Cabe aclarar también que cada uno de los aportes teóricos tanto de una como de otra categoría, no se circunscribieron únicamente a una de ellas, sino que se pusieron en relación entre sí para lograr de este modo desarrollar armónicamente todo el trabajo pedagógico-investigativo.

Esta construcción teórica fue así mismo nutrida por aportes de otros teóricos y trabajos investigativos que se profundizan mucho mejor en el trabajo monográfico en cuestión, en este caso son mencionados únicamente los principales trabajos a los cuales se recurrió.

Con relación a la metodología de la investigación, se partió de los planteamientos de la pedagogía crítica hechos por (Ayuste et al., 1994; Cullen, 2004; Freire & Faundez, 2013;



Giroux, 2003; Ortega, 2017) y la didáctica no parametral (Moreno et al., 1993; Quintar, 2008) puestos en relación con la problemática que emergió luego de las primeras observaciones y acercamientos en el aula y teniendo en cuenta lo que plantea (Greene, 2004) con relación a la educación estética, frente a la cual expresa que:

‘estética’ es simplemente un adjetivo usado para identificar un modo de educación cuyo propósito es hacer posible una participación consciente e informada en trabajos artísticos (...) involucra aprendizaje activo y la elaboración de significado. Los aprendices son concebidos y tratados como seres humanos de paso, en busca de entendimiento y dirección, en busca de proyectos a través de los cuales puedan crear sus propias identidades. (P. 131)

Con esto como base, se formularon 3 objetivos pedagógicos que están en estrecha relación con los objetivos investigativos del proyecto, los cuales a su vez pueden delimitar las 3 fases del proyecto, estos objetivos son:

Primera Fase

Propiciar curiosidad en los estudiantes por conocer la carga histórica que poseen la música y la fotografía.

Segunda Fase

Propiciar un nuevo ambiente educativo en los espacios de clase partiendo de motivar la participación y evitando la ‘castración’ de la curiosidad en búsqueda de una apropiación del aula de clase

Tercera Fase

Fortalecer los procesos de acción de los estudiantes en su salón de clases partiendo de la relación que se establece entre la historia del país y la suya.

Con los objetivos planteados, se construyó un diseño curricular sobre el cual planear la totalidad del acercamiento al aula, este diseño no se organizó como una camisa de fuerza para cumplir sin alteración alguna, de hecho se tuvo en cuenta más como una guía metodológica, a propósito del carácter dinámico de la escuela y de sus participantes; por ello, el diseño curricular tuvo cambios durante la marcha para mejorar y ajustar detalles (teóricos y metodológicos) en las sesiones con el fin de permitir que estas respondiesen lo mejor posible los interrogantes planteados.

Seguido a esto y ampliando lo dicho, cabe mencionar que estos acercamientos al aula se dieron teniendo en cuenta como directrices principales los planteamientos hechos por (Freire & Faundez, 2013) con respecto a la pregunta como expresión de la curiosidad



y al dialogo frente al cual expresan que “solo existe cuando aceptamos que el otro es diferente y puede decirnos algo que no sabemos” (p.57) por ello, la planeación de las sesiones se hace tomando en cuenta no solo la voz del investigador en el aula, sino todos los aportes que los estudiantes hacen en el espacio de clase, a partir de los cuales se construyen saberes, cuestionamientos y críticas en torno a la historia de Colombia en el periodo comprendido entre 1948 y 1954, que además son puestas en relación con el contexto en el cual se encuentran los estudiantes.

Esta participación de los estudiantes antes mencionada se logra promoviendo actitudes y dinámicas de clase que eviten la “castración de la curiosidad”, concepto también planteado por (Freire & Faundez, 2013) que hace referencia a todas las actitudes unilineales donde el maestro es concebido como el único portador del conocimiento y por tanto depositario de las respuestas a unas preguntas que el estudiante aún no se ha siquiera planteado. Por ello, uno de los principales aspectos en esta investigación pasó por evitar todas estas dinámicas, con el fin de promover no solo la participación sino la apropiación de los estudiantes por su espacio de clase.

En esta misma línea, tanto para la construcción del diseño curricular como para toda la intervención pedagógica se tuvieron en cuenta los aportes con relación al muy necesario cambio en el ‘ambiente educativo’ dentro de las aulas de clase, definido por (Moreno et al., 1993) como:

esa red viviente, agenciadora de ideas, afectos y acciones que podría constituirse en factor determinante en la formación del estudiante si proveyese y posibilite al niño la exploración y el enriquecimiento de las experiencias necesarias para la construcción de un marco de acción vital (p.9)

Este cambio mencionado también se complementa con el planteamiento que (Quintar, 2008) hace al proponer la ‘pedagogía de la potenciación’ la cual se plantea como: “una pedagogía que trabaje la memoria, la historia y el olvido como dispositivos de reconfiguración de la realidad” (p.26). Todo lo anterior configura un diseño curricular que buscó en principio responder los objetivos planteados, pero también se constituyó como una alternativa para replantear y reflexionar en torno a la relación del estudiante con el maestro, la relación entre los estudiantes con su propia carga histórica que parece en algunos momentos haber sido invisibilizada y finalmente se constituye como una nueva alternativa con mucho potencial para desarrollar el espacio de las ciencias sociales logrando algo más allá de la adquisición de conocimientos de la disciplina por parte de los estudiantes.



Finalmente, cabe decir que la metodología empleada para el desarrollo de este proyecto fue la etnografía de aula con la cual se determinaron los impactos y aportes al conocimiento de esta investigación en el campo de la pedagogía crítica y la educación en ciencias sociales.

Análisis

La información extraída de los diferentes formatos utilizados durante la realización de las estrategias pedagógicas permiten evidenciar que las impresiones iniciales de los estudiantes con respecto a la propuesta investigativo pedagógica enfocada en la construcción de pensamiento histórico a partir de la música y la fotografía como dispositivos pedagógicos se encontraban permeadas de resistencias, constituidas por la manera imperante en cómo se ha venido desarrollando el acto pedagógico en la institución escolar, caracterizada (no únicamente en el espacio de ciencias sociales) por la escasa o en ocasiones nula participación activa de los estudiantes, que puede estar relacionada a la forma en como los estudiantes dentro del modelo educativo del que vienen siendo educados han primado el orden y el silencio en clase, dificultando con ello la emergencia de una apropiación significativa de los saberes construidos en el aula, junto con una identificación tacita y visible de los mismos con la realidad concreta de los educandos, esto pudo verse evidenciado principalmente en la segunda intervención, donde los estudiantes no realizaron la tarea de traer una fotografía significativa para ellos, puesto que algunos de ellos no consideraron esto como algo importante en el desarrollo de clase, todo lo anteriormente mencionado puede ser visto también a partir de la óptica de (Freire & Faundez, 2013) puesto que afirman al respecto: “la represión de la pregunta no es sino una dimensión de otra represión mayor: la del ser, la represión de su expresividad en sus relaciones en el mundo y con el mundo” p, 70

Sin embargo, estas dificultades primigenias fueron prontamente resarcidas por el constante interés que fueron adquiriendo los estudiantes a medida que avanzaba el ejercicio, lo cual denota el carácter asertivo del diagnóstico inicial y las posibilidades del proyecto para transformar estas situaciones al interior del aula, en relación a esto, los estudiantes afirmaron cosas como:

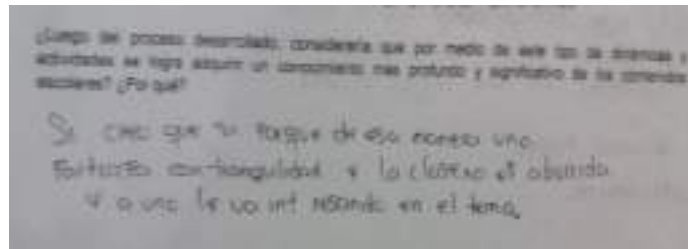


Imagen 1. Pregunta 3: ¿luego del proceso desarrollado, consideraría que por medio de este tipo de dinámicas y actividades se logra adquirir un conocimiento más profundo y significativo de los contenidos escolares? ¿Por qué? Rta: “si creo que si porque de esa manera uno participa con tranquilidad y la clase no es aburrida y a uno le va interesando en el tema.” [sic] Estudiante: Florez, Int-18. Fuente: archivo personal de la investigación.

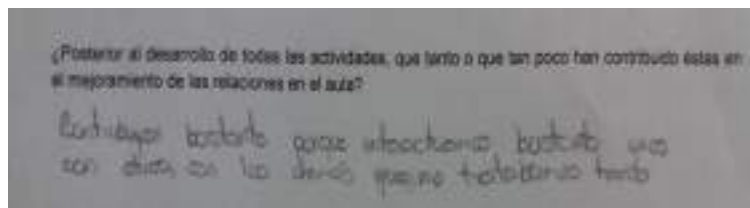


Imagen 2. pregunta 4: ¿Posterior al desarrollo de todas las actividades, que tanto o que tan poco han contribuido éstas en el mejoramiento de las relaciones en el aula? Rta: “contribuyen bastante porque interactuamos bastante unos con otros, con los demás que no tratábamos tanto.” [sic] Estudiante: García, Int-18. Fuente: archivo personal de la investigación.

En esta misma línea de análisis fue significativo el giro teórico -metodológico y pedagógico efectuado durante todo el transcurso de la experiencia la cual permitió una transformación no solo en los estudiantes y en su forma de relacionarse con sus saberes en el componente histórico, sino en mi como sujeto de saber pedagógico.

En lo que refiere al componente estético, con el empleo de la música y la fotografía como dispositivos pedagógicos para la enseñanza de saberes históricos, se pudo constatar que el entrelazamiento de estas narrativas porta consigo la posibilidad de propiciar aprendizajes más significativos, situados y vinculados a la realidad inmediata de los estudiantes. A medida que las actividades planteadas en clase fueron aumentando el involucramiento de estas 2 estrategias educativas de origen estético, los alumnos aumentaron su curiosidad e interés en los temas tratados durante las clases, (historia de Colombia a principios del siglo XX, y la muerte de Gaitán) llegando incluso a modificar con el paso de las sesiones su disposición en el aula, convirtiendo el espacio en un auténtico escenario de participación dialógica colectiva, en el que todos los actores involucrados en el ambiente educativo son reconocidos como interlocutores válidos, de esta manera actos aparentemente elementales como transformar la disposición de las sillas en el aula, ordenadas de acuerdo a un esquema rígido parametral, se convirtieron en manifestaciones reivindicativas contra estas formas de opresión en el aula, una



muestra de ello se encuentra en las palabras que los estudiantes expresaron con relación a todo el ejercicio desarrollado.

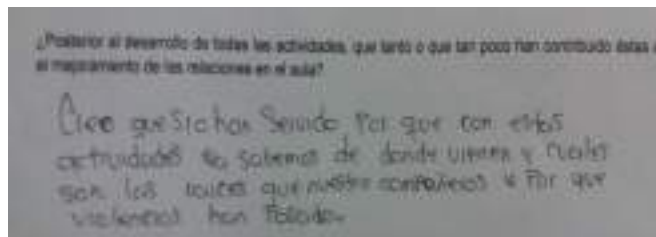


Imagen 3. pregunta 4: ¿posterior al desarrollo de todas las actividades, que tanto o que tan poco han contribuido éstas al mejoramiento de las relaciones en el aula? Rta: “Creo que si han servido porque con estas actividades ya sabemos de dónde vienen y cuáles son las raíces que nuestro compañeros y por que violencias han pasado.” [sic] Estudiante: Florez, Int-18. Fuente: archivo personal de la investigación.

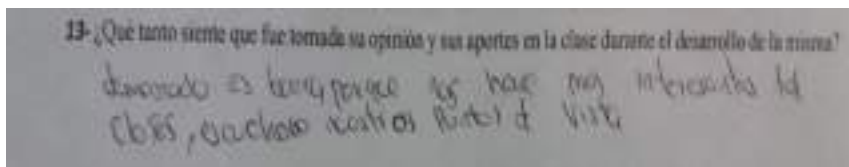


Imagen 4. Pregunta 4: ¿Qué tanto siente que fue tomada su opinión y sus aportes en la clase durante el desarrollo de la misma? Rta: “demasiado es buena porque nos hace mas interesantes las clases, escuchaba nuestros puntos de vista” [sic] Estudiante: Montenegro, Int-20. Fuente: archivo personal de la investigación.

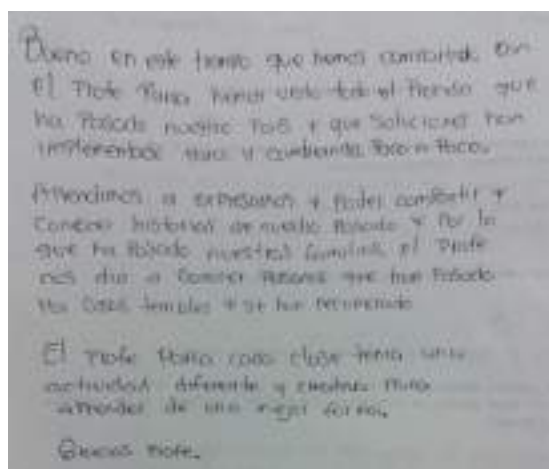


Imagen 5. Palabras de una estudiante dejadas al reverso de la actividad de retroalimentación del proceso pedagógico-investigativo. “bueno en este tiempo que hemos compartido con el profe Parra hemos visto todo el proceso que ha pasado nuestro país y que soluciones han implementado para ir cambiando poco a poco. Aprendimos a expresarnos y poder compartir y conocer historias de nuestro pasado y por lo que ha pasado nuestras familias, el profe nos dio a conocer personas que han pasado por cosas terribles y se han recuperado. El profe Parra cada clase tenía una actividad diferente y creativa para aprender de una mejor forma. Gracias Profe.” [sic] Fuente: archivo personal de la investigación.



Por otra parte, la pedagogía que se construyó durante todo este proceso se denominó: 'la narrativa estética en la construcción colectiva de saber histórico'. Esto como parte de la construcción de un saber pedagógico que tiene como base teórica los planteamientos de (Zuluaga Garcés, 1999) quien afirma con respecto a este componente que:

Decimos saber pedagógico porque hemos asumido la pedagogía como saber. El saber es el espacio más amplio y abierto de un conocimiento... es decir, el saber nos permite explorar desde las relaciones de la práctica pedagógica hasta las relaciones de la pedagogía, así: primero, de la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana de la escuela y el entorno sociocultural que la rodea, pasando por las relaciones con la práctica política. Segundo, de la pedagogía con la didáctica, su campo de aplicación y articulación con los saberes enseñados. p. 26

Con la implementación de esta mirada pedagógica, que se alimenta del bagaje teórico desarrollado anteriormente se aproximó a los estudiantes a una comprensión de los hechos históricos por vías alternas que contemplaban las expresiones estéticas como la fotografía y la música como narrativas desencadenantes de nuevas formas de aproximarse al conocimiento, capaces de suscitar en los alumnos la emergencia de un pensamiento histórico a partir del cual profundizar y transformar su plataforma de comprensión de la realidad.

Conclusiones

El retorno a la experiencia desde una plataforma reflexiva y sistemática nos permite concluir que el empleo de la música y la fotografía como recursos estéticos concatenados en un ejercicio de análisis y comprensión colectiva, se convierten en una vía efectiva para la concreción de una experiencia crítica en el aula enfocada en la construcción de sujetos históricos. Los resultados evidencian la contribución positiva que tiene la implementación de esta alternativa a la enseñanza de las CC.SS. Así mismo, esta investigación permite hacer un acercamiento hacia el carácter simbólico y constructor de historia que poseen la música y la fotografía, que utilizados en el ejercicio educativo potencializan los aprendizajes y cambios en los entornos escolares.

En segunda medida se destaca la importancia de involucrar la 'educación estética' como un eje transversal en la construcción y producción de saberes, incluidos aquellos que se gestan desde el área de las ciencias sociales, donde estas narrativas auspician una proliferación colectiva de saberes en donde interactúan todos aquellos actores involucrados en el acto pedagógico como sujetos sentí- pensantes.



La tercera orilla, a la que nos aproxima el ejercicio investigativo-pedagógico nos plantea la necesidad de reconocer a las instituciones de educación formal como un escenario multidimensional, complejo, dinámico y desbordados de emocionalidades en los que es más que posible y viable la formulación, el diseño y la ejecución de apuestas educativas que desafíen y controvertan las opresiones del aula, instando al surgimiento de nuevos roles y apropiaciones del acto pedagógico por parte de los maestros y estudiantes en la institución.

En desarrollo a lo anterior, la cuarta arista nos convoca a transformar las formas y maneras en que concebimos a los educandos, acto que involucra su consideración como sujetos autónomos capaces de construir reflexiones y argumentaciones orientadas a su reconocimiento como sujetos históricos, productores de historia y portadores de un saber histórico.

Finalmente, es notable la transformación del maestro como sujeto portador y productor de saber pedagógico, capaz de enfrentar las múltiples resistencias que acaecen constantemente en el ejercicio educativo, mediante expresiones creativas y contundentes que están en relación permanente con los estudiantes y su entorno próximo capaces de transformar de forma incesante el acto pedagógico, la producción de saberes y las relaciones en el aula.

Notas

¹ El desarrollo de esta investigación es parte de un trabajo monográfico para optar al título de Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales que se encuentra aún en curso.

² Estudiante de último semestre de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales (LEBECS) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá

³ El ciclo investigativo – pedagógico hace parte del componente de estudio final de la LEBECS en la Universidad Distrital FJC.

Bibliografía

Adorno, T. (2009). *Disonancias/Introducción a la sociología de la música*. Madrid, España: AKAL / Básica de Bolsillo. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=WFM9W3K6sMIC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>



- Amar, P.-J. (2000). *El fotoperiodismo*. Buenos Aires: La Marca. Recuperado de https://documentop.com/el-fotoperiodismo-pierre-jean-amar_598dc3b81723dd1c9b673c7b.html
- Ayala Marín, A. (1992). El arte fotográfico para comunicar el pasado. *Revista Chasqui*, 18–22. Recuperado de <http://www.revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/2086/2106>
- Ayuste, A., Flecha, R., López, F., & Lleras, J. (1994). Un nuevo enfoque crítico: la perspectiva comunicativa. En *Planteamientos de la pedagogía crítica: comunicar y transformar* (p. 124). Barcelona: Editorial Graó.
- Cullen, C. (2004). La escuela como telar de la esperanza: la educación o cómo aprender a tejer esperanza con los hilos de la verdad y de la justicia. En *Perfiles ético-políticos de la educación* (1a. ed, p. 208). Buenos Aires: Paidós.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la Esperanza*. Rio de Janeiro: Siglo XXI Editores S.A.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido* (2a ed). Mexico: Siglo XXI Editores S.A.
- Freire, P., & Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores Argentina S.A.
- Garcés, A., & López Valencia, F. (2005). Identidades musicales juveniles: pistas para su reconocimiento. *El descubrimiento pendiente de América Latina: diversidad de saberes en diálogo hacia un proyecto integrador*, (Foro Latinoamericano “Memoria e Identidad”), 59–66. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oa?codigo=1334861>
- Giroux, H. A. (2003). 5. La pedagogía radical y la política de la voz estudiantil. En *Pedagogía y política de la esperanza : teoría, cultura y enseñanza : una antología crítica*. (1ra ed, pp. 171–209). Buenos Aires: Amorrortu.
- Greene, M. (2004). Éste es un lugar desde el cual percibir lo inexplorado... En *Variaciones sobre una guitarra azul*. Mexico: The Lincon Center Institute.
- Greene, M. (2005). *Liberar la Imaginación* (1°). Barcelona: GRAÓ.
- Guacaname Vasquez, W. (2016). *El Heavy Metal Y El Punk Rock Hispano- Americano En La Construcción De Pensamiento Crítico En El Aula*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. <https://doi.org/http://hdl.handle.net/11349/2621>
- Herrera, A. (2017). *Reconociendo Tú Huella En Mí: Reflexiones alrededor del saber pedagógico y las huellas musicales en resonancia con el entorno y la construcción de sujetos sensibles*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. <https://doi.org/http://hdl.handle.net/11349/7064>



Kurtz, G. (1994). La Fotografía: Recurso didáctico para la historia. Desarrollo, entendimiento y práctica. En *Cuadernos de Ciencias Sociales de Andorra* .3 (pp. 1–20). Consejería de Educación de la Embajada de España en el Principado de Andorra. Recuperado de <https://vdocuments.site/la-fotografia-recurso-didactico-para-la-historia-gerardokurtz.html>

Martin Barbero, J. (2002). Jóvenes: comunicación e identidad. *Pensar Iberoamérica: Revista de cultura*, 0. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/pensariberoamerica/ric00a03.htm>

Martínez Zapata, I., & Pagès Blanch, J. (2017). Aprender historia y ciencias sociales utilizando las canciones. Resultados de una investigación. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 24, 83–99. Recuperado de <https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/download/CLION24a07/8886/>

Moreno, G., Molina, A., & Segura, D. (1993). El Ambiente Educativo. *Planteamientos en Educación*, 2, 7–18.

Ortega, P. (2017). *Pedagogía Crítica: ¿En qué contextos estamos educando?* Bogotá: Editorial Bonaventuriana.

Quintar, E. (2008). *Didáctica no Parametral: sendero hacia la descolonización*. Mexico: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina A.C.

Rodriguez, A. (2012). El fotoreportaje y el Bogotazo: Imagen y Memoria de un Pueblo. *Historia 2.0, Conocimiento histórico en clave digital, II*, 8–25. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/279443795_El_foto_reportaje_y_el_bogotazo_imagen_y_memoria_de_un_pueblo

Said, E. (2007). *Elaboraciones musicales, ensayos sobre música clásica*. Barcelona: Random House Mondadori.

Schlenker, A. (2012). Hacia una memoria decolonial: breves apuntes para indagar por el acontecimiento detrás del acontecimiento fotográfico. *Calle 14 revista de investigación en el campo del arte*, 6(8 SE-Sección Transversal), 128–142. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.c14.2012.1.a011>

Villanueva Martínez, O. (2016). *Canciones de la guerra: la insurrección llanera cantada y declamada*. (U. Distrital, Ed.) (1a ed.). Bogotá: Editorial UD.

Zemelman, H. (2004). En torno de la potenciación del sujeto como constructor de la historia. En *Debates sobre el sujeto, perspectivas contemporáneas* (pp. 91–104). Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central – DIUC.



Zuluaga Garcés, O. L. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, Un objeto de saber*. Santa Fe de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia. Recuperado de [http://files.practicapedagogica.webnode.es/200000036-e3befe4b91/Pedagogia e historia Zuluaga.pdf](http://files.practicapedagogica.webnode.es/200000036-e3befe4b91/Pedagogia_e_historia_Zuluaga.pdf)



“Esse samba deu aula”: práticas pedagógicas decoloniais motivadas pelo enredo da Escola de Samba Mangueira – 2019

Erica Pereira dos Santos Nascimento

Resumo

O presente trabalho pretende analisar algumas práticas pedagógicas promovidas por educadoras em escolas do Rio de Janeiro que lançaram mão em suas aulas da insurgência presente no samba enredo campeão do carnaval 2019, da Estação Primeira de Mangueira intitulado: “História para ninar gente grande”. Tais práticas abordam as discussões sobre as desigualdades presentes na história e na sociedade brasileira e se propõem a dar protagonismo aos personagens históricos pouco conhecidos que resistiram e lutaram em defesa e garantia da vida e cultura(s) dos povos historicamente subalternizados.

O estudo analisa as propostas de atividades feitas em sala de aula pelas professoras face as lacunas na produção de material e apoio pedagógico e à luz da perspectiva decolonial. Com isso, o estudo busca compreender o que fazem educadores e educadoras que se propõem a problematizar as narrativas hegemônicas nas atividades escolares.

Acreditamos que a prática desses educadores e educadoras, dispostos a contar “a história que a história não conta”, estimula o crescimento e o fortalecimento do pensamento antirracista junto aos estudantes do ensino fundamental II. As atividades privilegiam a reflexão-ação dos mesmos e os coloca em contato com personagens antes deixados nos porões da história, e que são, na verdade, autores e co-autores da história do Brasil.

Palavras-chave: educação antirracista, práticas pedagógicas insurgentes, pedagogia decolonial, material pedagógico, pensamento antirracista.

Introdução

As inquietações que surgem no cotidiano escolar nos impelem a refinar os olhares, a buscar formas outras de pensar e, especialmente, de (re)agir. Neste sentido, o presente artigo é escrito por uma professora que aposta no trabalho cooperativo como parte da construção de uma educação outra¹ ancorada na perspectiva de práticas pedagógicas decoloniais.



Nos últimos anos, ampliou-se no Brasil o debate e também as atividades formativas voltadas aos docentes em torno “do que ensinar”, “do porquê ensinar” e sobre o “como ensinar”, propondo-nos uma didática multidimensional que aposta no potencial da articulação entre o técnico, o político e o humano (Candau, 2013).

A partir de tais argumentações, aponta-se desafios para a superação de abordagens e práticas pedagógicas meramente formalistas e que passem a articular teoria e prática. Desse modo, a busca em dar sentido a escola vem sendo intensificada. Mas é preciso nos perguntarmos: como os professores e professoras lidam com essa convocação a multidimensionalidade da prática pedagógica?

Assim, embasamos esta reflexão na tomada de um posicionamento político-ético-educativo sobre o panorama das relações étnico-raciais no Brasil. Quando olhamos em torno dos campos de estudos sobre a História do Brasil, podemos destacar, depois de muitas reivindicações da militância e intelectualidade negra, a Lei 10.639², em 2003 e posteriormente a Lei 11.645³, em 2008. As referidas leis complementam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil⁴ e, enquanto políticas de ação afirmativa pautadas no Governo Lula (2003-2011), garantem, respectivamente, o ensino de histórias e culturas africana/afro-brasileira e indígena na Educação Básica.

Contudo, a implementação difusa e a fragilidade entre muitas disputas, processos, retomadas e avanços, exigem que seja necessário continuar afirmando a importância e pertinência de tais políticas, especialmente quando consideramos a escola como espaço para a formação identitária dos estudantes brasileiros na construção de sua subjetividade e cidadania. Mais uma vez, reforça-se a importância de se construir práticas pedagógicas efetivas, comprometidas com a afirmação de uma sociedade justa, democrática e igualitária.

Tendo como pressuposto que a didática multidimensional está comprometida com uma educação para o desvelamento das desigualdades e a transformação social, trazemos à reflexão algumas possibilidades de práticas pedagógicas realizadas para o Ensino de História em turmas do Fundamental II, elaboradas por educadoras da cidade do Rio de Janeiro.

As práticas propostas visam preencher lacunas frequentemente encontradas no material pedagógico ofertado e que, em sua maioria, foram formuladas na lógica hegemônica, caracterizadas por narrativa única, eurocentrada e estereotipante da presença e atuação dos povos negros e indígenas na História do Brasil ainda que esse



cenário esteja sendo alterado como aponta estudos de Nascimento, Fonseca e Ávila (2016).

As educadoras encontraram no contexto do carnaval carioca, referenciada festa popular da cidade do Rio de Janeiro e nas estrofes do Samba Enredo⁵ Campeão do Carnaval em 2019, “*História pra Ninar Gente Grande*”, cantado na avenida e país a fora⁷, a brecha decolonial (Walsh, 2016) para “o que ensinar”, “porque ensinar” e “como ensinar”, contanto a “história que a história não conta”.

“Ô, abre alas pros teus heróis de barracões”

Mobilizar como recurso didático para o Ensino de História do Brasil, o Samba Enredo “*História pra Ninar Gente Grande*”, oportunizou que os estudantes acessassem narrativas por vezes ausentes, desorganizando assim as lógicas cotidianas eurocentricamente enraizadas nos processos de ensino- aprendizagem.

Partimos do questionamento sobre as circunstâncias que envolvem o currículo e porque ele se constitui em território cada vez mais normatizado.

A busca em ocupar o espaço escolar de maneira não somente a ensinar, mas a des-ensinar, aprender e des-aprender sobre os conhecimentos firmados desde a expansão colonial e dar voz a heróis cuja diversidade foi silenciada, relaciona-se com a discussão elaborada entre teóricos e filósofos sobre uma pedagogia decolonial, antirracista e de interculturalidade crítica.

Essa ideia vem se construindo como força política, epistemológica e pedagógica e faz referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade europeia capitalista e um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, em contraposição às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento (Walsh, Oliveira e Candau, 2018, p. 3).

Mirando a partir das produções e reflexões do grupo Modernidade/ Colonialidade (M/C)⁸, as ações e práticas pedagógicas analisadas neste trabalho colocam-se em oposição a proposta de educação hegemônica, no que se refere à reprodução de uma visão eurocêntrica que foi e ainda é mola propulsora de múltiplas desigualdades intra e extraescolares.



O grupo M/C é constituído por intelectuais que refletem sobre a força do pensamento colonial ainda vigente nas relações da sociedade focando especialmente na experiência latino-americana que, apesar dos contextos de independência política de seus países, vivem imersos nos efeitos de sua colonização europeia.

Por esta via, a produção do grupo M/C traz elucidações sobre a colonialidade como uma condição promotora da modernidade europeia e do atual padrão de poder exercido por ela.

O atual padrão de poder mundial consiste na articulação entre: 1) a colonialidade do poder, isto é, a idéia de “raça” como fundamento do padrão universal de classificação social básica e de dominação social; 2) o capitalismo, como padrão universal de exploração social; 3) o Estado como forma central universal de controle da autoridade coletiva e o moderno Estado-nação como sua variante hegemônica; 4) o eurocentrismo como forma hegemônica de controle da subjetividade/ intersubjetividade, em particular no modo de produzir conhecimento (Quijano, 2002, p. 4).

Resistir e combater o estereótipo de sujeitos passivos na história e questionando o silenciamento das diversas formas de colonialidade – de poder, de ser, de saber - coloca-nos em perspectiva para um fazer-saber pedagógico em diálogo com as dimensões do “que fazer”, “porque fazer” e “como fazer” desde uma dinâmica outra.

O preconceito racial, por exemplo, é uma violência que influencia a democracia na escola. Não assumir a relevância do assunto mascara a construção da identidade dos estudantes sejam eles negros ou não negros, nos casos de não reconhecimento dos privilégios dos brancos.

É necessário questionar as distorções causadas no imaginário social pelas visões mais influentes do chamado “pensamento social” das elites intelectuais, que negam ou menosprezam o aporte de matrizes africanas na formação da nacionalidade (Pereira, 2014, p. 33).

É preciso partir de algum lugar. E este lugar é justamente o da afirmação das identidades subalternizadas e inferiorizadas, no questionamento dos processos presentes no ato de educar, confrontando a realidade, o silenciamento e a subalternização, pensando novas epistemologias que tencionem a geopolítica do saber, do poder e do ser, contribuindo



para o abalo das dimensões etnocêntricas encontradas no currículo, no cotidiano e nas práticas escolares.

Conforme assinalou Walsh (2016), a lógica de uma educação outra é uma postura em que o político e o pedagógico são tangenciados, levando-nos a escolhas a partir das compreensões sobre as realidades do poder colonial presentes na sociedade e, especialmente, nas relações presentes na escola. Ao perceber a emergência do ato de educar contra a ordem dominante, passa-se a agir nas fissuras, nas brechas decoloniais.

A ideia das brechas apresentadas aqui tem sua base neste significado vivido do decolonial. As brechas se transformam no lugar e no espaço a partir do qual a ação, militância, resistência, insurgência e transgressão são impulsionadas, onde as alianças se constroem, e surge um modo-outro que se inventa, cria e constrói (Walsh, 2016, p. 72).

São estas algumas das questões teóricas colocadas pelos estudos decoloniais que fundamentam as ações voltadas à produção de um conhecimento comprometido com a interpretação decolonizada acerca das histórias das sociedades africanas/afro-brasileiras e indígenas.

“A Mangueira chegou com versos que o livro apagou”

Na busca por perceber e agir nas brechas, a denúncia e o anúncio presentes nos versos do samba colabora com os planejamentos de aula aqui refletidos e sua proposta por aprender e des-aprender sobre a História do Brasil.

G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira (RJ) Samba-Enredo 2019

Histórias Pra Ninar Gente Grande

**

Mangueira, tira a poeira dos porões

Ô, abre alas pros teus heróis de barracões Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões

São verde e rosa, as multidões

**

Mangueira, tira a poeira dos porões

Ô, abre alas pros teus heróis de barracões Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões

São verde e rosa, as multidões

**



*Brasil, meu nego Deixa eu te contar
A história que a história não conta O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra*

**

*Brasil, meu denço A Mangueira chegou
Com versos que o livro apagou
Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato*

**

*Brasil, o teu nome é Dandara E a tua cara é de cariri
Não veio do céu Nem das mãos de Isabel
A liberdade é um dragão no mar de Aracati*

**

*Salve os caboclos de julho Quem foi de aço nos anos de chumbo
Brasil, chegou a vez
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês
“Deixa eu te contar a história que a história não conta”*

A intencionalidade pedagógica das atividades realizadas a partir e com o samba enredo enfrenta modelos, padrões, estigmas e processos de inferiorização das identidades dos povos originários da América Latina, especialmente, na construção da sociedade brasileira e da população afro/brasileira. A versão narrada a partir do enredo contribui para a visibilização das diversas experiências de sujeitos históricos outros, assim o reconhecimento de suas contribuições na identificação, memória e história do país.

Se a história oficial é uma sucessão de versões dos fatos, o enredo proposto é uma versão outra, favorecendo a “construção de um novo espaço epistemológico que promove a interação dos conhecimentos subalternizados e os ocidentais, questionando a hegemonia destes e a invisibilização daqueles” (Souza E Cruz, E., & Oliveira, L., 2016, p. 124).

Ao escutarem a música no contexto da sala de aula, os estudantes participaram de uma construção coletiva do conhecimento. Dessa participação, catalisa-se discussões e questionamentos sobre as “páginas ausentes”.

As atividades foram realizadas em escolas entre a zona sul e norte da cidade do Rio de Janeiro. Duas escolas da rede pública e uma da rede privada de ensino, no período de



março a abril, durante a repercussão sobre o desfile e a vitória da escola como campeã do carnaval carioca 2019.

Na atividade planejada para o 7º ano, em que o conteúdo contemplava a participação dos Bandeirantes na história do Brasil, optou-se por problematizar a visão heróica atribuída aos mesmos solicitando aos estudantes que identificassem a crítica presente no samba. Segundo a narrativa oficial, os Bandeirantes eram descendentes diretos dos portugueses e realizavam expedições em busca de metais e pedras preciosas em prol da economia que favorecia a Coroa. Em algumas gravuras são retratados portando armas e escravizando indígenas.

A partir e com a canção foi possível que os estudantes de quatro turmas, aproximadamente 113 estudantes, elaborassem, por exemplo, que, embora fosse atribuído aos Bandeirantes a fama do desbravamento e conquista do sertão brasileiro, “tem sangue retinto pisado atrás do herói emoldurado”.

Em perguntas iniciais, quase que espontâneas, se desdobraram uma série de outros questionamentos em torno do reconhecimento de diferentes sujeitos fazendo emergir a consciência da resistência dos grupos subalternizados. O protagonismo de figuras perseguidas pelo Estado, como Luísa Mahin, que articulou levantes e revoltas na região da Bahia no início do século XIX, relativizando a versão contada por grande parte dos livros de que a libertação do povo escravizado veio exclusiva e benevolmente pelas mãos de Isabel quando assinou a Lei Áurea em 13 de maio de 1888.

Desta maneira, o enredo rechaça a ideia de uma história única, gerando abertura para um ensino voltado para as diversidades.

Os protagonismos das pessoas escravizadas, bem como a importância de suas lutas como contribuição para a formação e o desenvolvimento da sociedade, também são cada vez mais reconhecidos e compõem análises mais fundamentadas e isentas de estereótipos e distorções. Aos poucos, a partir de novas conceituações, metodologias e teorizações sobre o sistema escravista, firma-se uma crítica aos mais influentes modelos explicativos da economia colonial (Pereira, 2014, p. 34).

Outrossim, ocorreu na segunda atividade analisada, cuja proposta era a discussão sobre a História tradicional brasileira, onde o conteúdo propunha a compreensão da



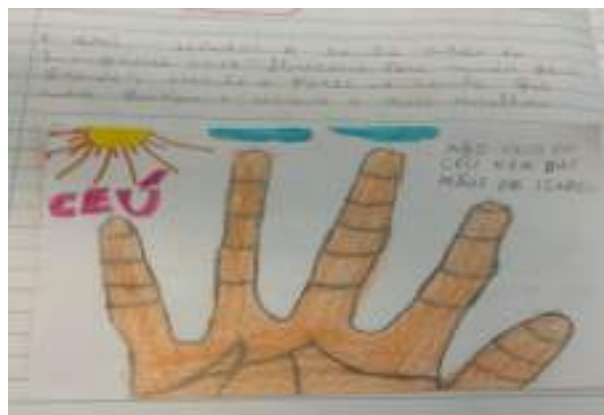
nova proposta histórica sobre o negro e a perspectiva da história do negro na escola – a Lei 10.639/2003, que visa a reparação, a representatividade e o combate ao racismo.

Realizando a leitura do samba, os 53 estudantes de 2 turmas do 8º ano, fizeram uma exposição dialogada e um esquema no quadro. Apontaram o silenciamento dos negros pela violência e a sobrevivência cultural dentro das possibilidades vigentes no sistema.

Deram destaque aos trechos “Brasil chegou a vez de ouvir as Marias, Mahins, Marieles, Malês” e “eu quero um país que não está no retrato”. Os estudantes mencionaram a importância da representatividade de Mariele Franco no enredo e que o trabalho da ativista em Direitos Humanos, mesmo tendo sua trajetória interrompida, muito contribuiu nas descobertas e reavaliações de realidades enxergadas por eles.

Na terceira atividade o objetivo era analisar os fatos históricos presentes no Samba e a importância da festa do carnaval para a cidade.

Apresentada a letra da música para os 58 estudantes das 2 turmas do 6º ano, realizou-se uma roda de conversa onde deveriam indicar a parte que mais gostaram da letra. Dentre os versos escolhidos por eles, ilustramos com as fotografias 1 e 2 a escolha dos grupos. Destacamos o registro de feto pelo grupo da fotografia 2 em “Brasil, chegou a vez de ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês”. Na representação dos estudantes as bandeiras a meio mastro como sinal de luto pela vida das mulheres que participaram da história de construção do país.



Fotografia 1

Fonte: Erica Nascimento (2019)



Fotografia 2

Fonte: Erica Nascimento (2019)

Pelos destaques é possível perceber a reconstrução para olhares positivos às outras formas de ser e estar no mundo. O planejamento adotado pelas professoras e a maneira de tratar o conhecimento firmam-se como estratégias que se entrelaçam tanto em resistência e oposição, quanto em insurgência e reexistência.

Es solo reconocer que las acciones dirigidas a cambiar el orden del poder colonial parten con frecuencia de la identificación y reconocimiento de un problema, anuncian la disconformidad con y la oposición a la condición de dominación y opresión, organizándose para intervenir; el propósito: derrumbar la situación actual y hacer posible otra cosa. Tal proceso accional, típicamente llevado de manera colectiva y no individual, suscitan reflexiones y enseñanzas sobre la situación/condición colonial misma y el proyecto inacabado de la des- o de-colonización (Walsh, 2014, p.29).

Considerações –“ pra que na luta a gente se encontre”

Lançar mão do Samba Enredo “História pra ninar gente grande” nas aulas do Ensino de História evidenciou um caminho de luta que desconstruiu visões naturalizadas sobre como o Brasil foi constituído. Em que pese a existência das leis que respaldam o ensino em perspectiva das relações étnico-raciais, este samba enredo se mostrou como material pedagógico de grande potencial.

O samba destaca não somente a força de trabalho e a resistência dos negros e indígenas, mas igualmente sua religiosidade e cultura que foram silenciados. Coloca



ainda em contato personagens antes deixados nos porões da história, e que são, na verdade, autores e co-autores da História do Brasil.

A escola enquanto espaço de interação e formação dos sujeitos sociais não pode ignorar a diversidade. As questões epistemológicas legitimadas nesse espaço necessitam de lentes outras que critiquem a lógica e as práticas hegemônicas. Os saberes pautados na escola denotam uma opção. Essa opção precisa ser inclusiva e democrática, diversa e intercultural.

Oportunizar aos estudantes conhecer “a história que a história não conta” e a des- aprenderem sob diferentes pontos de vista, garante-lhes o direito de reinventarem suas próprias narrativas e subjetividades enquanto cidadãos e brasileiros.

Dessa maneira, diferentes saberes para além do conhecimento hegemônico devem fazer-se presença na escola, assim como os versos da canção que assumindo a perspectiva dos subalternizados rompeu com ideias quase sempre inquestionáveis no “que fazer”, “porque fazer” e “como fazer” do processo de ensino-aprendizagem, colaborando com o grande desafio do nosso tempo: reinventar a escola.

Notas

¹ A utilização do “outro” não enaltece um conhecimento ou perspectiva específico. Os autores do grupo “Modernidade/Colonialidade” recorrem a expressões como “educação outra”, “modo outro” “conhecimento-outro” não como um novo paradigma, mas uma mudança de lógica.

² Brasil. Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: DF, 2005. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 02 de setembro de 2019.

³ Brasil. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm> Acesso em: 02 de setembro de 2019.



⁴ Brasil. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 02 de setembro de 2019.

⁶ Trechos do samba são encontrados ao longo do texto bem como e letra completa.

⁷<https://noticias.uol.com.br/carnaval/2019/noticias/redacao/2019/03/05/mangueira-carnaval-rio-de-janeiro-2019.htm>. Acessado em 02/09/2019

⁸ Ballestrin, Luciana. (2013). América Latina e o giro decolonial. Revista Brasileira de Ciência Política, (11), 89-117. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>

Bibliografia:

Candau, Vera Maria (Org). Rumo uma nova didática. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Nascimento, J. da Fonseca e Silva, J., & de Ávila, V. (2016). O Livro didático e a implementação da lei nº 10639/03 no ensino de história.

Educação e Fronteiras, 5 (13), 101-113.

Pereira, A. M.; Lima e Souza, M.; Pereira, A. A.; Nicodemos, A.; Oliveiras, P.. Histórias do negro no Brasil: Trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula. 1ªed. Brasília-DF: Fundação Vale, 2014, v.1, p. 33-56.

Quijano, Anibal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. Novos Rumos. 2002. ANO 17, Nº 37, p. 4-28.

Souza e Cruz, E., & Oliveira, L. (2016). Penso, mas não existo! a invisibilidade da África nos currículos de história do Rio de

Janeiro. Gavagai - Revista Interdisciplinar de Humanidades, 3(1), 119-141. Recuperado de <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/GAVAGAI/article/view/8969>

Walsh, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo

Caminos. In: Walsh Catherine (ed.) Pedagogia decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivi (Tomo I). Quito-Ecuador, Ed. Abya- Yala, 2013, p.24-68.

Walsh, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. IN: Candau, Vera M. (Org.). Interculturalizar, Descolonizar, Democratizar: uma educação “outra”?. Rio de Janeiro: 7Letras, 2016. p. 65-75.



Walsh, C., Oliveira, L. F., & Candau, V. M. (2018). Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra.

Arquivos Analíticos de Políticas educativas, 26 (83).

<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>



O repensar da prática docente do profissional pedagogo durante o processo de alfabetização de adolescentes em privação de liberdade.

Tatiana Pereira Lima

Resumo

O presente trabalho tem como proposta analisar as questões do cotidiano no processo de alfabetização pelos profissionais pedagogos junto aos/as adolescentes que se encontram em Cumprimento de Medida Socioeducativa na Fundação CASA (SP- Brasil), privados de sua liberdade devido ao cometimento de ato infracional. Um dos desafios da juventude das periferias brasileiras é o acesso a uma educação de qualidade, onde a ONG “Todos pela Educação” apontou em estudo de dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios) que 62% dos jovens entre 15 a 17 anos estavam fora da escola. Tendo em vista, que é necessário buscar alternativas para minimizar a diferença na defasagem escolar, dando um maior protagonismo e possibilidade de inserção social desse adolescente, ao qual o período na instituição é sazonal e precisa ser impactante para que o jovem busque um outro modelo de vida que não seja a alternativa da criminalidade. Contudo, não basta oferecer um modelo de educação desconectada das reflexões objetivas e subjetivas do seu projeto de vida, já que o retorno desse jovem adolescente, em geral, é a volta à sua realidade periférica. Utilizaremos como recurso metodológico nesse estudo dados quantitativos e qualitativos que justifiquem a significância desse trabalho de alfabetização para um viés libertador a estes adolescentes que se encontram institucionalizados por um período significativo de suas vidas, além de uma análise teórico-prático do método do Educador Paulo Freire e a utilização de documentos internos e externos a instituição conforme preconiza o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

Palavras Chaves: Educação; Alfabetização; Adolescência; Socioeducativo; Protagonismo.

Breve Introdução

O presente projeto de pesquisa tem como proposta analisar as questões do cotidiano no processo de alfabetização pelos profissionais pedagogos/as junto aos/as adolescentes que se encontram em Cumprimento de Medida Socioeducativa na Fundação CASA (SP- Brasil), privados de sua liberdade devido ao cometimento de ato infracional. A Fundação CASA (Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente),



atende adolescentes e jovens, dos 12 aos 21 anos incompletos, a quem foi atribuído pelos operadores da Segurança Pública e pelo Sistema de Justiça a autoria de um ato infracional ao qual recebe a tipificação de medida socioeducativa de Semiliberdade Artigo 120 ou Internação Artigo 122, ambos do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), lei nº 8069 de 13 de julho de 1990.

Segundo os dados do Boletim Estatístico da Fundação CASA, de 10/05/2019 a instituição atende 8041 adolescentes, sendo 95,81% do sexo masculino e 4,19% do sexo feminino e a faixa-etária predominante são dos 15 aos 17 anos.

Um outro marco legal importante que rege o trabalho interno socioeducativo é o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), orientador este que teve a sua construção coletiva por meio de atores do sistema de garantia de direitos, em meados de 2006, e este sistema tem como finalidade a apresentada abaixo:

“Objetiva primordialmente o desenvolvimento de uma ação socioeducativa sustentada nos princípios dos direitos humanos. Defende, ainda, a idéia dos alinhamentos conceitual, estratégico e operacional, estruturada, principalmente, em bases éticas e pedagógicas”. (SINASE, 2006)

A Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), é regulamentador da execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que praticou ato infracional, ou seja, ordena princípios, regras e critérios que envolvem a execução dessas medidas socioeducativas.

Nesta Lei também é possível verificar os objetivos, exigências destinadas ao atendimento pedagógico, tais como:

Em seu artigo 9º, apresenta a obrigatoriedade dos Estados exporem em linhas gerais os métodos e técnicas pedagógicas, com a especificação das atividades de natureza coletiva, em seu Programa de Atendimento, dentro da perspectiva do pacto federativo brasileiro.

Já o artigo 15, apresenta como um dos requisitos específicos para a inscrição de programas de regime de semiliberdade ou internação, tendo a necessidade de comprovação da existência de estabelecimento educacional com instalações adequadas e em conformidade com as normas de referência, ou seja, o sistema deve contar com estrutura educacional adequada para atender aos interesses dos atendidos.



E no artigo 23, estabelecem os critérios da avaliação que o programa será submetido, onde o objetivo é de identificar o perfil e o impacto sobre a responsabilidade social, o planejamento e a auto avaliação do projeto pedagógico e das propostas socioeducativas, quanto aos processos, resultados, eficiência e eficácia.

Estes artigos são as linhas gerais da gestão e estruturação da política educacional a ser seguida para reconhecimento de que a gestão pública nos níveis de execução, em particular os estados, devem seguir para compor o sistema nacional.

Um outro aspecto importante trazido na lei está no artigo 35, ao qual apresenta os princípios da execução das medidas socioeducativas, tais como as apresentadas abaixo:

“III – prioridade a práticas ou medidas que sejam restaurativas e, sempre que possível, atendam às necessidades das vítimas;

VI – individualização, considerando-se a idade, capacidades e circunstancias pessoais do adolescente; e

VIII – não discriminação do adolescente, notadamente em razão de etnia, gênero, nacionalidade, classe social, orientação religiosa, política ou sexual, ou associação ou pertencimento a qualquer minoria ou status”.

E para dar conta das determinações previstas na legislação e atender as necessidades individuais da população atendida, principalmente no que se refere aos alarmantes dados quanto a escolarização, defasagem idade x série/ano, e em especial o significativo número de não alfabetizados, os dados apresentam um quadro urgente dada a realidade dos adolescentes em privação de liberdade e o papel a qual a medida socioeducativa está ligada que é inclusive de reinserção social, o investimento e intervenção de práticas profissionais, que foquem na promoção da cultura dos direitos humanos e a formação da cidadania ativa.

Portanto, considerando que o material humano é imprescindível para que haja efetividade no trabalho de alfabetização este artigo analisará o aspecto da execução do trabalho e irá estudar o que é realizado pelos profissionais pedagogos em uma das suas atribuições, que é a realização das oficinas de alfabetização aos/as adolescentes que estão em cumprimento de medida socioeducativa de internação na instituição, para



saber se o mesmo vem sendo realizado em consonância com as determinações previstas no SINASE, ou seja, por uma pedagogia libertadora e não dominadora.

“Para o educador-educando, diálogo, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este entregou de forma desestruturada”.
(Freire, 1997. Pg 116).

Fundamentação do Problema

O motivador para a realização deste trabalho é refletir sobre: qual a(s) prática(s) pedagógica(s) utilizada(s) nas oficinas de alfabetização na Fundação CASA, que o/a profissional pedagogo/a está realizando e principalmente analisar se este trabalho está sendo um elo colaborativo para minimizar os problemas quanto ao analfabetismo, a defasagem escolar e exclusão destes/as adolescentes e jovens em uma sociedade letrada.

No Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2018, a taxa de analfabetismo para homens de 15 anos ou mais foi de 7%, e para as mulheres foi de 6,6% e para as pessoas pretas ou pardas 9,1% e brancas 3,9%, totalizando assim um universo de 11,3 milhões de analfabetos.

Ainda o país não possui uma instituição que realiza o acompanhamento de dados percentuais do número de adolescentes não alfabetizados, porém, na experiência socioeducativa do estado de São Paulo, pela Fundação Casa é realizado nos primeiros dias do cumprimento da medida socioeducativa uma avaliação diagnóstica com o/a adolescente, realizada pelos professores do Ensino Formal, onde se é classificado e identificado qual o nível de leitura, escrita e raciocínio matemático, para assim encaminhar o/a adolescente para a sala de aula e atividades mais adequadas.

Contudo, um dado bastante alarmante obtidos por esta pesquisa, segundo a Gerência Escolar da Fundação CASA está ligada ao alto número de defasagem escolar, conforme informações do ano de 2013, onde adolescentes no 8º ano do Ensino Fundamental apresentavam um percentual de 98,72%, e mesmo ainda na 1ª série do Ensino Médio um quantitativo de 88,69%.

E esses dados não se alteram significativamente ainda no ano de 2019, onde nos Centros femininos para o 8º ano apresenta-se 96,49% e na 1ª série do Ensino Médio



85,14%. E na população masculina o quadro se agrava ainda mais, onde 99,39% de defasagem escolar no 8º ano e 91% na 1ª série.

Cabe ressaltar que o ensino formal nos Centros de Atendimento a medida socioeducativa de Internação são nas dependências internas, e é realizado por meio da Secretaria Estadual e/ou Municipal de Educação, cumprindo o mesmo currículo escolar das escolas públicas. E neste ano de 2019 o número de salas de aula existentes está sendo de 109 para o Ciclo I, 336 para o Ciclo II e 213 para o Ensino Médio, o que mostra em dados reais a defasagem idade X ano/série.

No aspecto quanto a formação do profissional que trabalha com a população de jovens e adultos, é fato de que não recebem condições específicas para trabalharem com esta população, e esta deficiência vem desde ao currículo do curso de Superior de Pedagogia e perpassa pelas inexistentes políticas públicas.

“A problematização da formação de professores(as) para atuação na Educação de Jovens e Adultos tem revelado não terem os(as) profissionais dessa modalidade, em sua maioria, habilitação específica para tal, trazendo em sua prática as marcas da precarização e, embora a despeito de sua criatividade e compromisso, têm sua docência constituída na improvisação e no aligeiramento”. (Capucho, 2012, pg. 65

O trabalho com a alfabetização não é algo muito simples, pois atuar dentro de um contexto de defasagem escolar está ligado a aspectos socioeconômicos, políticos, culturais e até territoriais, e porque ela carece da escolha de práticas pedagógicas e de temáticas que condizem com a realidade do educando e principalmente que contribua para uma aprendizagem crítica e não de reprodução e repetição sem sentido e descontextualizadas.

“O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história”. (Freire, 1996. Pg.54).

E, trabalhar a educação com um viés libertador, dialógico, horizontal, princípios estes defendido pelo educador Paulo Freire, não é nada fácil principalmente em um ambiente historicamente de disciplinamento e repressão, organizado de maneira hierarquizada e de presença involuntária da população atendida.



E, por identificar que é um ambiente para a vivência temporária de indivíduos que estão em conflito com a lei, que se sugere neste trabalho analisar se estão sendo utilizadas práticas pedagógicas que farão com que estes/as adolescentes se insiram socialmente de maneira lícita, compreendendo o seu papel no mundo com o domínio também da leitura e da escrita, de maneira ativa e não passiva.

Metodologia

O procedimento metodológico para a realização da pesquisa será o levantamento e análise de documentação das fontes bibliográficas do objeto pesquisado, bem como documentos que orientam a medida socioeducativa, entre outros que puderem ser coletados via instituição, Fundação Casa e referenciais teóricos sobre, alfabetização, cidadania e pedagogia social. Outro elemento metodológico é o de observadora participante, pois a pesquisadora integra a instituição como funcionária pública de carreira na área pedagógica, contudo parte dos dados da pesquisa foca na bibliografia, já que esta pesquisa ainda está em desenvolvimento no mestrado.

No início dos anos 2000, foram publicadas as Resoluções entre a parceria da Fundação CASA e a Secretaria de Educação, que garantem a legalidade na realização da educação formal no âmbito institucional e daí partimos a nossa análise bibliográfica.

Outro documento fundamental é o Caderno da Superintendência Pedagógica da Fundação CASA (2010), trata das bases conceituais da Educação; as áreas da Educação Escolar, Arte e Cultura, Educação Profissional, Educação Física e Esporte; Medidas Socioeducativas e a Organização do Trabalho Pedagógico. Focarei neste caderno as informações quanto a educação como um direito humano e as atribuições do profissional pedagogo.

Já no ano de 2016 saiu a primeira-versão e em 2017 a segunda-versão do Documento Orientador Conjunto SEE/CGEB/Fundação CASA - Gerência Escolar nº01, que traz procedimentos para a garantia de acesso à educação básica aos/as adolescentes em cumprimento de medida socioeducativas em meio fechado e orientações gerais aos/as servidores/as de ambas instituições públicas. Neste documento será aprofundado as questões quanto ao Fluxo de Vagas, ação importante para a continuidade da trajetória escolar.

O trabalho se encontra em fase inicial, pois o mesmo está em fase de reformulação do Projeto de Pesquisa e da elaboração do roteiro de questionário, para posterior



encaminhamento a Instituição Fundação CASA com o intuito de liberação do acesso a alguns dados e disponibilização de encaminhamento do questionário on-line aos/as participantes.

Resultados e Discussão

A partir da análise dos documentos foi possível detidamente verificar que para a garantia da escolarização formal à Instituição firmou uma Parceria com a Secretaria Estadual da Educação por meio de Resoluções, ao qual se faz legalmente a efetivação da educação escolar no âmbito institucional.

A oferta da Educação Básica se deu então por meio do “Projeto Educação e Cidadania”, (Resolução SE 109/2003) para adolescentes em cumprimento de internação provisória, conforme o Artigo 108 e 122 III ambos do ECA, e por meio do “Projeto Revitalizando a Trajetória Escolar”, (Resolução SE 06/2001) para adolescentes internados, segundo o Artigo 122 também do ECA.

Nestas resoluções apresentam informações quanto a expedição de documentos pela Unidade Escolar vinculadora, sendo assim, proibido constar nos mesmos, qualquer informação externando que o/a adolescente cursou as aulas em um Centro de Atendimento Socioeducativo, ou seja, todo o documento expedido sai em nome da escola vinculadora.

A Fundação CASA, no ano de 2010 lançou o Caderno da Superintendência Pedagógica, que dentre os itens constantes no mesmo, reconhece que todo/a adolescente tem o direito a escolarização, conforme o disposto no Artigo 125 inciso XI do Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e nas Diretrizes Pedagógicas previstas no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.

Sendo que um ponto apresentado no Caderno da Superintendência Pedagógica da Fundação CASA, são os papéis dos profissionais, focando na organização compreendendo que cada profissional possui saberes e afazeres específicos.

A atribuição do profissional pedagogo, é definida por duas frentes: a primeira é a Estrutura e Funcionamento, onde está a tarefa de controlar todo o processo de efetivação da matrícula e da organização de documentação escolar do/a adolescente, e a segunda são



as Práticas Educativas, ao qual contém tarefas como o acompanhamento de toda a rotina pedagógica, planejamento, avaliação do professor da rede de ensino, entre outras. Sendo estas atribuições necessárias, mas bastante burocráticas, demandando uma parte considerável do horário de trabalho deste profissional para a realização dessas demandas. No Documento Orientador Conjunto nº01, que apresentam procedimentos administrativos e aspectos pedagógicos, focados em garantir o acesso, a permanência, a qualidade, o atendimento às diversidades advindas deste contexto da privação da liberdade, traz questões pontuais como as responsabilidades e trâmites do fluxo de vagas. Sendo, este fluxo de vagas uma ação advinda de demandas das famílias e principalmente da ação do/a profissional pedagogo que observavam que não conseguiam garantir a matrícula escolar do/a adolescente pós cumprimento de medida socioeducativa. E, com uma intervenção do Sistema de Justiça foi possível iniciar as articulações entre Fundação CASA e Diretorias de Ensino, para instituir responsabilidades e garantir o direito a matrícula na Escola Pública.

Em âmbito prático esse fluxo expressa a tarefa da Fundação CASA ouvir o/a adolescente, família e/ou responsável legal para elencar três opções de escolas públicas, enquanto o/a mesmo/a se encontra em privação da liberdade, para posteriormente encaminhar um ofício à Diretoria de Ensino responsável pela(s) unidade(s) escolar(es), fazendo com que em curto prazo a mesma responda informando em qual escola o/a adolescente poderá comparecer para efetivar a matrícula, após ter sua medida socioeducativa extinta.

Expressando mais do que a transição entre o grau de escolarização do adolescente que cumpre medida socioeducativa, é também parte do processo de reinserção garantir que a educação formal incida sobre a formação cidadã do indivíduo, se considerarmos os dados nacionais com relação defasagem idade e série, a situação a qual o adolescente não alfabetizado ou semi alfabetizado se encontra traz questões e reflexões importantes para que esse trabalho do profissional pedagogo não se perca no processo de reinserção no ensino regular ao concluir a sua medida e retornar ao seu território de vida.

Reflexões Finais

“E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas



sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções”. (Freire, 2017. pg.128).

Um aspecto facilitador da pesquisa é a relação enquanto observadora participante que tem a pesquisadora, que trabalha na instituição por mais de sete anos, conhecendo assim os trâmites e documentos internos, além da rotina pedagógica e motivada pela reflexão crítica e potencializadora da pesquisa no processo de trabalho.

A Fundação CASA avançou significativamente na elaboração de documentação legal para a garantia do acesso e permanência escolar dos/as adolescentes, que se encontram na Instituição, para o cumprimento de normas e diretrizes Nacionais e Estaduais, mas falta ao meu ver o conhecimento por parte de todos/as os/as profissionais. As Resoluções e Documentos Orientadores da Secretaria Estadual de Educação e Fundação CASA, sem dúvida trouxeram definições do Ensino Formal para as instituições, assim como garantiram a obrigatoriedade de matrícula pós medida socioeducativa desses/as adolescentes e jovens, que ao saírem da Fundação CASA, por vezes não conseguiam se matricular nas unidades escolares devido ao grande preconceito, que esses/as adolescentes e familiares sofrem.

Então de maneira sutil se negava a matrícula, com a simples alegação de não ter vaga, mas na verdade era não querer disponibilizar tal vaga para aquele/a jovem. Postura esta bastante arbitrária mas, que infelizmente era uma prática rotineira. Trago aqui para reflexão: “Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou aquilo, destrátavel ou desprezível”. (Freire, 1996. Pg. 121).

O que a análise preliminar indica é que o direito a educação dentro da Instituição é garantida, porém para fora essa garantia não acontece em todo o Estado de São Paulo, carecendo ainda de bastante investimento na articulação por parte da Gestão Pedagógica.

No caso das atribuições do/a profissional pedagogo/a, as mesmas são essenciais para auxiliarem na rotina e cumprimento do que está posto nos documentos internos e documentação legal, porém isso acaba restringindo os mesmos de realizarem outras tarefas que também são de sua formação profissional, que é o caso de trabalhar com os/as adolescentes não alfabetizados/as.



Uma crítica necessária do que existe na análise documental são atribuições de ordem burocrática, que poderiam ser realizadas por um profissional de nível médio como um secretário escolar e não necessariamente um profissional com Curso Superior de Pedagogia, para assim, ele poder se dedicar mais em tarefas técnicas de formação aos/as adolescentes. Tendo em vista, principalmente ao grande número de defasagem escolar.

E, para contribuição a esse argumento, trago o que o pedagogo Anderson Souza que trabalha na Fundação CASA traz em sua dissertação do mestrado.

“Reforço em argumentar que a Fundação Casa/SP precisa repensar as atribuições dos pedagogos lotados nos diversos Casas, buscando encontrar uma nova prática, pois ao se considerar as posições enunciadas pelos participantes, as contradições presentes nas atribuições proclamadas tanto no Edital quanto no Caderno, bem como a própria formação desses profissionais, entendo que as práticas vividas e proclamadas ainda não apresentam uma proposta de intervenção que evidencie a ação profissional destes pedagogos como interventores nas questões de ordem educacional dos adolescentes”. (Souza, 2015).

Esse “repensar” não incide apenas sobre o fazer profissional do pedagogo, mas também sobre o resultado final do seu trabalho no processo de alfabetização e elevação do nível de escolaridade dos adolescentes na Fundação Casa, processo que pode, a depender da condução pedagógica intervir sobre os fatores de cidadania ou de exclusão e direitos ao qual, em parte, foram decisivos para o ato infracional.

Devendo portanto contar com o protagonismo do profissional em pedagogia intervir inclusive sobre as resoluções e deliberações que interferem no fazer profissional cotidiano.

Por fim, concluo que esses documentos possibilitam uma ampla análise sobre a questão da educação como item fundamental no processo socioeducativo, porque garantem a formalidade e o desenvolvimento da inclusão do atendido, porém é necessário avançar mais, com foco na qualidade e na possibilidade real de aprendizagem desses/as estudantes, para que eles/as consigam de fato a sua autonomia e inclusão social. “A consciência e o mundo”, diz Sartre, “se dão ao mesmo tempo: exterior por essência à consciência, o mundo é, por essência, relativo a ela”. (Freire apud Sartre, 2017. pg.98).



Referências Bibliográficas

- Amoroso. C. CENPEC. In: Educadoras comentam Cartilha da Política Nacional de Alfabetização. Magda Soares e Maria Alice Junqueira. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/educadoras-comentam-cartilha-do-programa-nacional-de-alfabetizacao>. Acessado em: 24 de agosto de 2019.
- Brasil. Presidência da República. Estatuto da criança e do adolescente, Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Brasília, DF, 1990.
- Brasil. Ministério da Educação. Política Nacional de Alfabetização/ Secretaria de Alfabetização. – Brasília: MEC, SEALF, 2019.
- Brasil. Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SDH) / Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE. Brasília: Presidência da República. 1. ed., 2006.
- Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/11594.htm. Acesso em: 08 de agosto de 2019.
- Fundação Casa. Boletim Estatístico. Núcleo de Produção de Informações Estratégicas. Posição 10/05/2019. Disponível em: <http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/View.aspx?title=boletim-estat%C3%ADstico&d=79>. Acesso em: 01 de setembro de 2019.
- Educação e Medida Socioeducativa: Conceito, Diretrizes e Procedimentos. Superintendência Pedagógica. São Paulo, 2010.
- Freire, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 31ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- Pedagogia do oprimido. 63ª ed. – Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- Garcia, R. (2017). A inesquecível cartilha caminho suave. Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/blog/memoria/a-inesquecivel-cartilha-caminho-suave/>. Acesso em: 05 maio, 2019.
- IBGE. Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílios Contínua (PNAD). Educação. <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317educacao.html> Acesso em: 17 de agosto, 2019.
- SEE/ Fundação CASA. Documento Orientador Conjunto SEE/CGEB/Fundação CASA/Gerência Escolar nº01. Procedimentos para a garantia de acesso à educação básica aos adolescentes de medidas socioeducativas em meio fechado: orientações gerais aos servidores da SEE e da Fundação CASA. São Paulo, 2017.



Soares, M. Alfabetização e letramento. 7.ed. – São Paulo: Contexto, 2017.

Souza, A. S. Atribuições profissionais de pedagogos da fundação CASA/SP: entre o prescrito e as práticas cotidianas. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo, 2015.



Experiencia pedagógica- didáctica desde una mirada artística biológica, y social en pro de la inclusión educativa de niñas en situación de consumo (spa), infractoras de la ley y víctimas de violencia sexual y del conflicto armado.

Sandy Aroca
Nubia Diaz
Kelly Cortes

Resumen

Esta investigación responde a una experiencia profesional de tres licenciadas en las áreas de ciencias sociales, Biología y artes escénicas, las cuales desde una mirada de la educación inclusiva, humanizadora y solidaria reconocen la importancia del restablecimiento de la educación como derecho fundamental en esta población que presenta problemáticas como el consumo de SPA, infracciones de la ley, víctimas de violencia sexual y víctimas del conflicto armado.

Las docentes al lograr articular y poner a conversar estas tres áreas del saber buscan propiciar en las estudiantes alternativas para sus proyectos de vida a partir de la puesta en marcha de la pedagogía Amigoniana. Para esto se realiza una puesta en escena basada en el texto clásico de la mitología griega de Narciso y

Eco, con objetivos claros tales como identificar las características de la personalidad Narcisista, reflexionar sobre las consecuencias de esta y a partir de ese reconocimiento, proponer alternativas que les permitan ser seres integrales y participativos de la realidad compleja que conlleva cada una de ellas, permitiéndoles unos escenarios de auto reconocimiento, reflexión, creación y evolución permanente hacia nuevas posibilidades del ser. En este proceso se usa la investigación acción como método que permite la reflexión sobre la práctica docente.

Introducción

La violencia ha sido un aspecto transversal en la historia de Colombia y parte de sus causas y consecuencias emergen de una sociedad vulnerada en sus derechos, esta violencia que ha afectado a grupos de hombres y mujeres no dejó de lado gran parte de los niños, niñas y adolescentes quienes han tenido que afrontar falencias en sus procesos sociales, cognitivos, emocionales, psicológicos, comportamentales y educativos.



En respuesta a estas falencias fueron los educadores Amigonianos quienes trajeron a Colombia la psicología experimental al servicio de la educación, referida a adolescentes y jóvenes con necesidades especiales. “El sistema pedagógico Amigoniano aplicado en Colombia a finales del siglo XX, reconoce como antecedentes suyos teóricos, todos lo que refieren a la psicología educativa, aunque las actuales formulaciones de la misión y su ejercicio se expresen en términos renovados como “Pedagogía re-educativa” o “resocialización” (Padre León Enríquez & Calderón Gutierrez, 2012). La pedagogía Amigoniana nació y creció con la psicología experimental, ha desarrollado propuestas resocializadoras propias y hoy constituye un sistema coherente y eficaz, al menos para una parte de la juventud colombiana en dificultad.

En los orígenes del sistema pedagógico Amigoniano se establecieron cuatro periodos sucesivos, el primero consistía en la observación y aislamiento provisional del joven, cuyo objetivo era recibir acoger y conocer de primera impresión al adolescente. Posteriormente se da inicio al segundo periodo que es el de “reeducación” en sí mismo, el tercero de estos periodos se centraba en consolidar los logros obtenidos en el periodo inmediatamente anterior y el cuarto periodo pretendía ubicar y hacer un acompañamiento al joven en su medio socio-familiar y académico-laboral.

Actualmente estos periodos sucesivos se han agrupado en un todo, como proceso reeducativo y/o protector/preventivo, que acudiendo a la sabiduría de las fuentes teórico prácticas del amigonianismo retoma el espíritu con que se dio origen a la reeducación en la congregación, es así como se plantean tres etapas llamadas, acogida, tratamiento y preparación para el egreso y además tres niveles de crecimiento denominados encauzamiento, afianzamiento y robustecimiento.

Esta pedagogía está diseñada para trabajar con población vulnerable específicamente con niños niñas y adolescentes que han sido víctimas de privaciones sociales, jóvenes que han sido vulnerados y excluidos socialmente, en su mayoría consumidores de sustancias psicoactivas, infractores de la ley, víctimas de violencia sexual y del conflicto armado, en donde se evidencian carencias a nivel afectivo, cultural, espiritual y educativo.

Se materializa la pedagogía Amigoniana cuando la población llega a las instituciones de la Oficina de pastoral para la niñez y la familia OPAN por determinación voluntaria del joven, decisión de los padres o tutores, o enviados por asociaciones o entidades benéficas y algunos organismos oficiales del menor, que para Colombia se habla del



Instituto Colombiano de bienestar familiar ICBF, las comisarías de familia, centros zonales y el Cespa.

La congregación de los terciarios capuchinos provincia San José, acoge a los jóvenes y a sus familias permitiendo dar tratamiento pedagógico y de convivencia terapéutica.

Es a partir de ese contexto histórico y de la experiencia de las tres licenciadas que han laborado en varias sedes de la institución, que se crea un proyecto de investigación que se desarrolla en la institución Ciudadela Amigoniana de la niña, ubicada en Madrid Cundinamarca y perteneciente a los Religiosos Terciarios Capuchinos, Provincia San José. La investigación se limita a solo esta institución porque independiente de las medidas pedagógicas que las llevo a este lugar, son mujeres e históricamente la lucha de las mujeres por hacer valer sus derechos no ha sido fácil y en términos de conflictos sociales o armados la mujer ha sufrido en mayor medida ya que ha sido víctima desde diferentes ámbitos, ya sean sexuales, psicológicos, físicos, emocionales e incluso laborales.

Así pues se buscó contribuir a los procesos formativos de cada una de las estudiantes, en primera medida, desde el restablecimiento de su derecho a la educación, como un derecho fundamental y en segunda medida, promoviendo la generación de un interés positivo hacia la educación, porque si bien es cierto que el desinterés y el bajo desempeño educativo son un factor de riesgo que lleva a los chicos a terminar un alguna de estas instituciones, también se muestra como un factor importante de protección, ya que se convierte en un refugio que las libra de la desesperanza y les permite volver a plantearse terminar el bachillerato y hacer alguna carrera en una universidad, alejándolas de esos contextos sociales que las llevan a delinquir, seguir consumiendo y seguir siendo víctimas o victimarias, esto permite evidenciar como la educación puede ser motor de cambio en este tipo de contextos alternos a la escuela tradicional.

Fundamentación del problema

En esta propuesta se decide partir desde el reconocimiento de la población, no de sus debilidades o limitaciones sino más bien desde sus potencialidades, las cuales, la sociedad en general se ha encargado de satanizar o rechazar, por eso se ha procurado encauzar sus talentos para un mejor desarrollo de ellos como seres sociales, entendida esta sociedad como un ecosistema en donde cada ente implicado cumple un función específica y esto permite que el ecosistema se siga manteniendo a lo largo del tiempo.

El desarrollo investigativo tuvo en cuenta la declaración universal de los derechos de los niños aprobada el 20 de noviembre de 1959. Además se orientó desde algunos de



los principios Amigonianos que tienen como eje rector de sus prácticas el amor y la caridad cristianas, a la vez que adoptan las enseñanzas de las ciencias y de las disciplinas humanísticas como recurso necesario para posicionar y legitimar socialmente su misión, esta alimentado en el dogma de la fe con los aportes del pensamiento filosófico clásico que hizo de la ilustración un ideal de civilización.

Algunos de los principios que se retoman acá son:

Creer en la recuperación de las niñas, niños adolescentes y jóvenes porque son la razón de ser de nuestra misión apostólica.

Educar a la niña, niño adolescente o joven en su propio ambiente y con sentido realista de la existencia, para que su desarrollo sea verdaderamente integral.

Lo más importante es el ser humano y no sus problemas, porque somos amados por Dios con nuestras potencialidades y dificultades.

Propiciar siempre un ambiente de familia, para proyectar una sociedad cada vez más humana y armónica.

Educar a través de los juegos, actividades lúdicas, recreativas, artísticas y de estimulación de la creatividad, aprovechando las etapas de desarrollo en las que están quienes reciben nuestra intervención.

Atender desde la individualidad y el derecho a la diferencia porque en esa especialidad esta la presencia infinita de DIOS.

Metodología

Basados en estos principios Amigonianos se decide utilizar la investigación acción como método que permite la reflexión sobre la práctica docente en donde “se analizan los problemas y se plantean las hipótesis y una intervención donde se prueba un experimento de cambio aplicado a una realidad social (Cohen1990) tomado de (Begoña). La cual se materializa mediante la puesta en escena de la mitología griega sobre Narciso y eco que tuvo tres momentos denominados:

Creación, socialización y ejecución.

Resultados y discusión

Durante la primera etapa se tuvo en cuenta las experiencias previas de las docentes en el ejercicio pedagógico que desarrollan desde su área, el objetivo que se quería lograr



y un método didáctico en donde confluyeran las tres áreas y que generara un mayor interés y disposición de las adolescentes.

Es así que se tomó la historia de la mitología griega Narciso y Eco la cual desde la visión de las investigadoras permitía potencializar al máximo la reflexión personal y evidenciar la veracidad de los contenidos con la vida real. Desde la visión de las ciencias sociales al igual que la Biología se puede notar con claridad el sentido educativo y social ya que permite la comprensión de sí mismo, para así comprender la sociedad por medio de una postura crítica y reflexiva.

Las ciencias sociales profundizan en la integración del individuo como componente esencial de la sociedad y logra que este reflexione sobre su entorno y los procesos históricos desde la racionalidad y la construcción social en donde el aprendizaje significativo está presente en cada momento, y ahí el arte desde sus diversas manifestaciones, expresiones y comprensiones de la realidad educativa como actividad integradora de un desarrollo cultural, complementan la propuesta que se implementó en la institución Ciudadela Amigoniana de la Niña.

En la fase de socialización encontramos herramientas de comunicación, lenguajes que abrieron alternativas de entendimiento y se crearon maneras diversas de comunicar ideas que enriquecieron la experiencia para cada adolescente, además se empezaron a brindar los medios para canalizar y transformar expresivamente la agresividad y situaciones adversas por las cuales las adolescentes se vincularon a la institución y las cuales se encontraran relacionadas con la historia mitológica base de la experiencia.

En el tercer momento o ejecución se generó el espacio en donde se estimuló la memoria y la imaginación como canal para descifrar o interpretar a partir de imágenes reales, fantásticas o poéticas el mundo real. De igual manera se reafirmó la importancia de ser sujetos históricos, responsables y capaces de indagar nuevas opciones y transformaciones para sí mismas y para nuestro sistema social. En el momento de llevar a escena la propuesta inicial del texto se desarrolla una serie de Técnicas de Improvisación, Juegos Teatrales, y El psicodrama. Las cuales permiten una comprensión más profunda del trabajo de expresión y exploración corporal, de habilidades y destrezas físicas y cognitivas, de emociones y de las consecuencias de estas, de este modo se desarrolla un aprendizaje que les posibilita asumir un rol diferente.



El espacio se inicia con un calentamiento corporal y vocal con el objetivo que las participantes empiecen a tener herramientas de un training actoral, distensión corporal, la sensibilización emocional y una mayor soltura y espontaneidad. Donde cada participante va a redescubrir el cuerpo y la voz por la vía de la sensibilidad, la vivencia y la concientización. Desarrollando un propio lenguaje corporal de forma lúdica y espontánea; teniendo conciencia de sus posibilidades y limitaciones, donde se reconoce juega y siente. Creando el espacio suficientemente confiable para que surja las situaciones y personajes de la muestra escénica.

La adolescente explorará la multidimensionalidad de su cuerpo en el espacio escénico; como pretensiones básicas de esta primera parte del taller de teatro buscamos descubrir y dimensionar el cuerpo del “actor”; un cuerpo libre, decidido, visible, lleno de “vida” sobre el escenario. Se enfocan ejercicios relacionados con las velocidades, niveles, ritmos, tensiones; para lograr una concentración y escucha grupal y llegar a la presencia escénica que se encadenara con la muestra final.

Con el Psicodrama se brinda un espacio donde la adolescente será más consiente de los pensamientos, sentimientos, motivaciones, conductas y relaciones con su entorno y consigo mismas. Mejorando la comprensión y las diferentes posibilidades de las situaciones y su acción sobre ellas. Y finalizar con la creación y re significación a través de la puesta en escena.

Se continúa con la lectura y resocialización del texto con el fin de encontrar los personajes, las situaciones y momentos relevantes para fortalecer el trabajo de mesa o análisis de texto y subtexto que se desarrolla antes de abordar una puesta escénica.

Se desarrollan entonces ejercicios dramatúrgicos a partir del texto original del mito, en donde las adolescentes crearon de manera meticulosa la contextualización de este texto a partir de sus experiencias, relacionando cada una de las escenas con espacios o experiencias personales recurrentes en cada una de las historias de vida de las participantes. Se evidencia en este ejercicio la parte de reconocimiento, reflexión y posibles soluciones de cada una de las adolescentes por su propia experiencia. Donde se generan diferentes visiones desde la culpa, la desesperanza, la falta de oportunidades, la baja autoestima, la falta de valores éticos en la sociedad y la familia. Los cuales concluyen en escenarios sociales como las instituciones donde ellas se encuentran actualmente.



Conclusiones

Al inicio de la experiencia con las estudiantes se podía evidenciar que ellas solo daban ejemplos de personas alejadas que desde su percepción tenían tendencia narcisista y que las convertía a ellas en víctimas de esas conductas, pero a medida que se desarrolló el diálogo, la participación activa y con ello la confianza empezaron a verse a ellas mismas reflejadas en esas conductas y pasar de ser víctimas a victimarias a través de prácticas de baja tolerancia, irritabilidad, frustración e incapacidad por relaciones recíprocas.

Al socializar el texto con las adolescentes desde una mirada crítica y contextualizada ellas se reconocieron como personas narcisistas, ya que al estar en situaciones de consumo no dimensionaban lo que estaban generando a nivel familiar, personal y social. Por ejemplo varias estudiantes concordaron en decir que solo estando en la institución lograron valorar el tiempo con sus familias, el espacio educativo y de alguna forma la libertad que desaprovecharon por estar pensando en sí mismas y en que “es su vida y con ella pueden hacer lo que sea”.

Los diálogos desarrollaron reflexiones a partir de las experiencias de vida que permitieron evidenciar las problemáticas sociales de violencia, pobreza, falta de educación, de una política no coherente con las realidades sociales y de desigualdad e injusticia social que sufre la mujer colombiana en un contexto de conflicto que no facilita la transformación de prácticas delictivas en aquellas encaminadas a proyectos de vida que aportan a un crecimiento personal y social. Pero estos diálogos también permitieron ver el espacio académico como un lugar de seguridad, de proyección y de restablecimiento de derechos.

Estos procesos de educación alternos a la educación tradicional permiten generar prácticas de prevención y restauración en las niñas, ya que a la institución llegan niñas por temas asociados al consumo, además niñas a quienes se les identifica con alta vulnerabilidad dado el entorno familiar de riesgo en que se desarrollan y otras a quienes se les vincula al sistema de responsabilidad penal para la prevención de prácticas delictivas y con todas se realiza un proceso educativo y de apoyo psicosocial para lograr su integración social.

Otra conclusión importante que surgió no solo del diálogo con las estudiantes sino además el diálogo interdisciplinar fue, pensar en la importancia del docente como sujeto investigador de su propia práctica, ya que la investigación realizada por los profesores sobre su propia actividad tiene un gran impacto para la generación de conocimientos



profesionales, no con el ánimo de generalizar si no de convocar a la planificación, actuación, observación y reflexión cuidadosa y rigurosa de lo que suele hacerse en el vida cotidiana para un desarrollo profesional cada vez más amplio.

Bibliografía

Begoña, M. (s.f.). *Técnicas y métodos en investigación cualitativa*. Universidad del pais Vazco.

Padre León Enríquez, O. U., & Calderón Gutierrez, J. J. (2012). *Aula para educadores, reflexiones amigonianas*. Bogotá: Oficina provincial de comunicaciones.

Cajiao Restrepo, F. (1989). *Pedagogía de las ciencias sociales renovación curricular y cambio de escuela*. Bogotá. Intereditores s.a.

Terciarios Capuchinos. (1984). *Manual pedagógico de los terciarios capuchinos*. Medellín. Oficina provincial de comunicaciones.



Movimenta júlia! uma nova perspectiva de educação na construção de outras subjetividades

Yasmin Bondarenko
Luanna Mendes Barreto

Resumo

Outrora sob a alcunha de “Cine Júlia” (2015 - 2017) o projeto *Movimenta, Júlia!* dá seguimento ao esforço do coletivo de estudantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para manter o debate sobre etnoeducação e diversidade em um Colégio Estadual do Rio de Janeiro, que oferece o curso de formação de professores para jovens secundaristas. Partimos de uma abordagem que traz à tona opressões vivenciadas pelo corpo discente, bem como experiências geradas pelas assimetrias de poder nas inter-relações já estabelecidas socialmente, e na vivência de cada indivíduo, perpassando por temáticas sociopolíticas a fim de expandir o pensamento crítico do indivíduo. Baseamo-nos em aspectos da multi-linguagem (teatro e cinema) para entender a intercultural idade como uma possibilidade de propagar a voz e a imagem dessa população alvo com ênfase nas suas performances e vivências. A pesquisa-ação é adotada e o currículo prescrito criticado com base nas suas experiências de subalternidade. Percebemos que reconhecer quem somos transforma todo o percurso histórico-social não só de um indivíduo, mas também dos seus pares. Disseminando na sociedade perspectivas outras acerca desses jovens. Rompendo com a obsessão da preservação da ordem e disciplina que carrega o espaço escolar, que tende a limitar e moldar a voz do aluno de acordo com padrões sociais (HOOKS), o *Movimenta, Júlia!* Visa explorar outras motivações para a comunidade escolar e sugere outras paisagens multifacetadas, entendendo que esse diálogo deve ser estabelecido para além de espaços escolares, mas que envolva às diversas institucionalizações que perpassam pela nossa trajetória.

Palavras-chaves: Iniciação à docência, Educação Decolonial, Juventude, Disputas Curriculares e Formação de Professores.

Introdução

Estamos em 2017, situados precisamente na zona central do Município do Rio de Janeiro, atuando em um Colégio que propõe a formação normalista - de professores - para jovens secundaristas. Somos atuantes do PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência criado no ano de 2007 no Governo do então Presidente Luiz



Inácio “Lula” da Silva (2003-2010) com o objetivo de gerar melhorias na formação inicial dos/as licenciados/as das IES e, conseqüentemente, futuros profissionais de educação através da inserção desses sujeitos e sujeitas no ambiente escolar traçando uma ponte entre Educação Superior e a Educação Básica (Macena, Oliveira e Barreto, 2017). O PIBID é o principal projeto que dispunha essa particularidade, promovendo a comunicação direta de universos tão distintos, mas que ao mesmo tempo são totalmente conectados. Conhecido como o “passe livre” principalmente para pôr em prática o que tanto se discute na Universidade nos cursos de licenciatura, o PIBID funciona como um estágio, em que as Escolas Públicas recebem diversos projetos curriculares e/ou extracurriculares, com a pretensão de elevar a qualidade de ensino e aprendizagem para os estudantes da rede pública do estado do Rio de Janeiro.

Inicialmente, o grupo de Pesquisa coordenado pela professora Doutora Claudia Miranda - mulher negra e ativista que exerce um grande papel na militância do Movimento Negro e decolonial - compunha dois subgrupos de atuação no: o *Cine Júlia*, grupo de atuação que ofertava um diálogo sobre questões sociais através do cinema e audiovisual e o *Liberteatrando*, que ofertava um diálogo também sobre questões sociais através da corporeidade e vivência dos indivíduos envolvidos.

A Partir das alterações promovidas pelo Governo (golpista) de Michel Temer, o PIBID ganha um novo formato deixando de abarcar atividades como as oferecidas pelo nosso grupo. Compreendendo a necessidade de dar seguimento aos projetos bruscamente encerrados, é decidido em parceria com o Grupo de Estudo e Pesquisa Formação de Professores/as, Currículos e Pedagogias Decoloniais - GFPPD e a direção do Colégio dar seguimento às atividades unindo as duas frentes, *Cine Júlia* e *Liberteatrando*, ambos seguidos pelo princípio de uma Educação Libertária, desenvolvendo coletivamente um espaço de diálogo sensível e empático por parte dos diferentes corpos e posições que cada indivíduo dispunha, em uma única frente que pudesse abarcar a pesquisa já em andamento com uma nova configuração. Nasce assim o projeto *Movimenta, Júlia!* que vai fechar o ciclo de trabalho neste espaço e por isso optamos por descrever e retratar não somente a experiência com o *Movimenta, Júlia!*, mas também, como ocorreu as trajetórias, experiências e memórias desses dois projetos/universos dentro do espaço escolar.



Metodologia

Importa saber que este trabalho está baseado no trabalho de campo desenvolvido ao longo de 1 ano nos projetos paralelos *Cine Júlia* e *Liberteatrando* que culminou no projeto *Movimenta, Júlia!*. Esses três projetos dão escopo à nossa pesquisa: “*Formação de professores, pedagogias decoloniais e interculturalidade(s): agendas emergentes na escola e na universidade*”.

Portanto, trata-se de estudo de caso e de uma pesquisa de uma pesquisa-ação e bibliográfica.

Liberteatrando: Uma ferramenta de transformação e politização.

O projeto *Liberteatrando* surge em 2014, partindo da concepção que o Teatro é a própria vida - um espaço em que podemos ensaiar recriar e interceder uma realidade simulada sobre os fatos que cercam nossos cotidianos. Buscamos primeiramente, desconstruir o olhar que o teatro é um instrumento reservado estritamente à classe dominante da nossa sociedade, como muitas vezes se apresenta subjetivamente no âmbito social, e reconstruímos formas de fazer Teatro, a fim de aproximar essa ferramenta da linguagem dos indivíduos envolvidos.

O Projeto durante sua atuação seguiu o intuito de proporcionar aos estudantes um currículo outro, que permitisse um espaço de voz e reflexão, considerando prioritariamente os conhecimentos prévios de cada envolvido no processo. Reforçando o cunho político-social, o *Liberteatrando* funcionava como uma ferramenta de transformação e politização das situações de opressões vivenciadas na realidade dos estudantes, possibilitando que estes pudessem reconhecer questionar e criticar os espaços sociais que cada corpo ocupa. A atuação do grupo se estabelecia através de uma mediação sócio-histórico, que objetivava trazer para questão situações consideradas “comuns” da vivência desses indivíduos, mas que escancaradamente estão fundamentadas em relações de poder e, por conseguinte, relações de opressão.

A pesquisa-ação compreendia cunho etnográfico, que objetivava reconhecer a identidade de tais estudantes, suas histórias e memórias. Para isso, foi necessário que todo o grupo se politizar considerando a multiculturalidade e escuta sensível para que a cultura e memória que cada indivíduo trazia, fosse sempre reafirmada e jamais anulada. A metodologia do projeto se estruturou através da observação e contato direto com o grupo por meio de dinâmicas, jogos teatrais, rodas de conversa, encenação, construção de peças teatrais e principalmente, muita escuta empática. Para compor nossas ideias,



politização e métodos, utilizamos como bibliografia as obras do dramaturgo Augusto Boal e do Professor Pedagogo Paulo Freire, para direcionar nossas práticas de Educação Libertária.

As aulas funcionavam de forma não obrigatória, ou seja, extracurricular e sem obrigações ou vínculos com o currículo já existente em vigor. O projeto disponibilizava um espaço para que os discentes pudessem expressar suas capacidades, trabalhar suas individualidades e reconhecer suas identidades. Além disso, o projeto ofertava um espaço que a escola muitas das vezes não proporciona, seja para debater diferenças, questões políticas e sociais, ou até mesmo um pequeno instante para falar de si. Utilizamos o teatro como ferramenta para atingir esses objetivos, visando a construção de seres críticos, empoderados, sensíveis e mais humanos.

Sabendo que nossa construção está distante de se basear na "[...] lógica multicultural [que] opera na direção da heterogeneização e da diferença [...] orientados por uma multiplicidade de significados que guiam nossas práticas, influenciando-nos, e as quais nós também influenciemos" (Lopes, p. 134, 2008), entendemos durante o processo a urgência que inflama o âmbito escolar nas constantes práticas de docilizar os corpos discentes. Foi através do teatro e da multilinguagem que conseguimos a aproximação da vivência dos estudantes, possibilitando assim o enfrentamento de novas demandas que o currículo monolítico – que acompanha nossa formação escolar – não atende.

A importância política do projeto está esclarecida quando pensamos que "(...) precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização". (Freire, p.74, 2013).

"Teatro é transformação, movimento, e não simples apresentação do que existe. É tornar-se e não ser." (Boal, p.43, 1991).

"Todo o teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem e o teatro é uma delas". (Boal, p. 13, 1991)

Cine Júlia: o cinema como práxis pedagógica.

Educar através do cinema viria a ser um grato desafio que me permitiu compreender que essa mídia é capaz de fomentar formação cultural e educacional e, assim como a Literatura, possui um papel primordial na construção da subjetividade do sujeito (Duarte, 2002). Como Fantim nos coloca:

Considerar o cinema como um meio significa que a atividade de contar histórias com



imagens, sons e movimentos pode atuar no âmbito da consciência do sujeito e no âmbito sócio-político-cultural, configurando-se num formidável instrumento de intervenção, de pesquisa, de comunicação, de educação e de fruição (Fantin, 2007, p.1).

Logo, compreendo que o cinema é capaz de provocar no espectador/discente emoções e reações tão profundas que aproxima quase que imediatamente o educador do educando (Mendes, 2018).

O *Cine Júlia* surgiu com o objetivo de fazer uso da linguagem cinematográfica no desenvolvimento da subjetividade e de epistemologias outras no âmbito escolar. Com atividades semanais, o *Cine Júlia* buscava promover encontros que estivessem comprometidos com a descoberta do espaço escolar não somente como um espaço demarcado, mas como um espaço a ser apropriado pelos discentes. Assim sendo, uma vez ao mês o Cine funcionava em áreas diversas do Colégio, podendo ser no pátio, na quadra, corredores e etcetera. O segundo compromisso adotado era a importância de aproximar o discente daquela tecnologia, seu desenvolvimento e linguagens, promovendo encontros de cunho técnico com especialistas nas áreas de audiovisual. O terceiro momento consistia em aproximar o discente do desenvolvimento do projeto, com a escolha, por parte dos alunos, de uma longa metragem a ser exibido no espaço escolar. O quarto momento, o qual considera o mais importante, era o *Cine Debate*. Nesses encontros exibimos curtas e seguíamos com dinâmicas, rodas de conversa e debates.

Rompendo com a obsessão da preservação da ordem em sala de aula que tende a limitar e moldar a voz do aluno de acordo com padrões sociais (Hooks, 2013), é a partir dos debates após as exibições dos filmes que começo a identificar as inquietações dos discentes que ao sentirem um lugar de acolhimento e de identificação mútua (Hooks, 2013) compartilhavam e ressignificam suas concepções de mundo.

Movimenta, Júlia!, escola plural, inclusiva e libertadora.

Ao fim da parceria com o PIBID, nosso grupo de pesquisa sentiu a necessidade de dar continuidade ao trabalho desenvolvido até aquele momento tendo em vista os avanços epistemológicos, subjetivos e curriculares. Em parceria com a direção escolar, parceira e aberta ao diálogo e às disputas curriculares compreende-se que as duas frentes desenvolvidas até aquele momento deveriam ser fundidas ampliando o alcance intercultural e multicultural de acordo com o que nos propõe Vera Candau:

O multiculturalismo crítico e de resistência parte da afirmação de que o multiculturalismo



tem de ser situado a partir de uma agenda política de transformação, sem a qual corre o risco de se reduzir a outra forma de acomodação à ordem social vigente. Entende as representações de raça, gênero e classe como produto das lutas sociais sobre signos e significações. Privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais em que os significados são gerados. Recusa-se a ver a cultura como não-conflitiva e argumenta que a diferença deve ser afirmada “dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social (Candau, 2008, p.51).

Não nos bastava nos mantermos no mesmo lugar, fazia-se necessário ampliar o olhar e o escopo da pesquisa-ação de modo que os sujeitos da pesquisa fossem transformados politicamente, como nos exorta Cadau.

A Partir dessa fusão e objetivo, o *Movimenta, Júlia!* objetiva atuar com cinema, teatro e produção textual, inspirado na multiliguagem e multiculturalismo. Uma vez na semana os encontros se deram em torno da exibição de um curta seguido de debate, em um segundo momento desenvolvemos um trabalho corporal com foco nas linguagens do corpo em relação ao tema debatido, seguido por uma oficina de produção textual com foco acadêmico.

Considerações finais

Nossa atuação no âmbito escolar confirmou a extrema necessidade e discrepância, quando se trata em disputa curricular. É visivelmente necessário o reconhecimento de um espaço para que os estudantes possam expressar suas ideias, trabalhar suas individualidades e se encontrar em um espaço que a escola muita das vezes não proporciona, ou até dispensa, para debater diferenças e questões político-sociais. Utilizar o multiculturalismo como ferramenta para atingir esses objetivos, nos proporcionou novas perspectivas na construção de seres críticos, sábios e mais humanos, desenvolvendo uma pedagogia sensível e engajada.

Bibliografia

- Candau, Vera Maria. Direitos humanos, educação e intercultural idade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.
- Duarte, Rosália. *Cinema e Educação*. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2002
- Fantin, Mônica. Mídia-educação e cinema na escola. *Revista Teias*, v. 8, n. 14-15, p. 13 pgs., 2007.
- Hooks, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* - tradução de Marcello Brandão Cipolla - São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2013.



Miranda, Claudia & Cavalcanti, Elizabeth C. Mediações didáticas interculturais, pluriversidade e formação docente em uma escola de ensino médio no Rio de Janeiro. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP – Campinas–2012.

Boal, Augusto. Teatro do oprimido e outras poéticas políticas. 6^o ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A. 1991. 13 e 43p.

Boal, Augusto. Jogos Para Atores e Não Atores. Editora Sesc São Paulo. São Paulo. 2015.



Projeto redes de cidadania: Por diálogos entre os saberes/fazeres das comunidades tradicionais pesqueiras de linhares, região norte do estado do espírito santo/brasil e o empoderamento social e cultural por meio dos processos educacionais

George Bassul Areias
Viviane Mozine Rodrigues
Jaqueline Maissiat

Resumo

Os saberes/fazeres tradicionais aliados a processos educacionais organizados de acordo com as realidades locais podem estabelecer condições para o processo do empoderamento social e cultural das comunidades pesqueiras tradicionais na defesa dos seus territórios, na consolidação dos seus modos de vida e no reconhecimento equitativo frente à sociedade. Diante desse contexto, o projeto Redes de Cidadania objetiva a mobilização e organização dos sujeitos envolvidos na ação educativa, incentivando o desenvolvimento de uma maior autonomia e proporcionando um modo de pensar crítico e reflexivo. Este trabalho busca analisar os possíveis diálogos entre saberes/fazeres das comunidades tradicionais pesqueiras de Linhares, que fazem parte da região norte do Estado do Espírito Santo/Brasil, tendo os processos educacionais ofertados pelo projeto Redes de Cidadania como meio para o empoderamento social e cultural. Teremos como pressupostos teóricos a importância dos saberes/fazeres tradicionais por Antônio Carlos S. Diegues, a utilização de espaços formais e não formais de aprendizagem por Jacobucci e Gohn, a aprendizagem ativa por Vickery e Moran, a mediação pedagógica por Vygotsky e o empoderamento social e cultural por Freire. Quanto à metodologia, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa do tipo exploratória e descritiva, utilizando, dentre as técnicas de coleta de dados, a observação participante, a aprendizagem baseada por problemas (ABP) e a aplicação de questionários. Entre os resultados alcançados, foi a construção da aprendizagem e do conhecimento por meio de cursos de capacitação estruturados em módulos que favoreceram a interação entre os atores envolvidos, comunidade e agentes formadores, e promoveram os diálogos de forma responsável, participativa, reflexiva, crítica, avaliativa e ética.

Palavras chave: Redes de cidadania, comunidades tradicionais pesqueiras, processos educacionais, empoderamento social e cultural, metodologia ativa.



Introdução

Em meios às necessidades dialógicas entre o que é tradicional e o contemporâneo, a educação se torna um importante mecanismo de valorização dos saberes e fazeres de uma comunidade, ampliando as possibilidades de fortalecimento e do empoderamento social e cultural. Por meio da educação, favorecemos o diálogo, valorizando o contexto histórico das comunidades tradicionais pesqueiras, delineadas em um processo excludente nas relações sociais, políticas e econômicas.

Dessas mudanças devem emergir novos paradigmas apoiados por um pluralismo cultural, por uma política integracionista e pela equidade social. Nessa perspectiva, apresentamos a seguir importantes elementos para uma análise crítica e reflexiva da construção do conhecimento em face das necessidades das comunidades e de seus moradores.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os possíveis diálogos entre saberes/fazeres das comunidades tradicionais pesqueiras de Linhares, que fazem parte da região norte do Estado do Espírito Santo, tendo os processos educacionais ofertados pelo projeto Redes de Cidadania como meio para o empoderamento social e cultural. Devemos considerar que a educação deve proporcionar conceitos mais próximos da realidade social. A ausência de uma interface dessa natureza faz do ensino algo estático e restrito, distante do fazer social.

Problematização

Devemos considerar que os processos educacionais aplicados em comunidades tradicionais devem adotar uma abordagem de formação direta e indireta dos atores envolvidos, com ênfase na inclusão social e participação cidadã. As estratégias de ensino devem atender as demandas comunitárias por meio da ação participativa e integrativa, estimulando um ambiente colaborativo que permita o empoderamento comunitário e sua atuação autônoma.

Projeto Redes de Cidadania

O projeto Redes de Cidadania¹ é resultado de um convênio entre a Universidade Vila Velha/ES - Brasil e a Petrobras, com o objetivo de capacitar pescadores artesanais e marisqueiras da região norte do Espírito Santo, bem como, seus familiares, para o exercício da cidadania em processos de licenciamento ambiental e na geração de



trabalho e renda. Sua realização é uma medida de mitigação exigida em processo de licenciamento ambiental federal, conduzido pelo Ibama.

O projeto objetiva a mobilização e organização dos sujeitos da ação educativa a ser realizada, ou seja, a comunidade pesqueira direta ou indiretamente envolvida na cadeia de produção, de forma a se fortalecerem as ações vinculadas aos eixos de Economia Solidária e Geração de Trabalho e Renda, Licenciamento Ambiental e Letramento Digital, sendo sua equipe multidisciplinar, envolvendo profissionais de áreas como educação, relacionamento com comunidades, geografia, urbanismo, antropologia e comunicação social, entre outras. O Projeto também é o ambiente de pesquisa de alunos bolsistas de iniciação científica e de mestrado da Universidade, que desenvolvem seus trabalhos a partir dos desafios identificados no contexto das comunidades contempladas.

Para atender aos eixos temáticos, o projeto Redes de Cidadania está organizado em três grandes dimensões de atuação: Redes de Conhecimento, Redes de Formação e Redes de Ação. Cada uma delas está dividida em ciclos destinados a organizar as atividades que serão desenvolvidas em cada comunidade, de acordo com o eixo temático, o nível educacional do público-alvo, a abrangência espacial e a etapa de implantação.

Todas as ações estão baseadas em uma abordagem colaborativa entre a universidade e a comunidade, com a mobilização de lideranças comunitárias formais e informais, representantes de jovens e de mulheres. Com a participação ativa dos membros das comunidades, o projeto pretende ser um espaço de empoderamento coletivo e de mudança, em que o conhecimento acadêmico representa um meio para que a comunidade amplie sua formação cidadã, produza e divulgue conhecimento sobre suas atividades e alcance seus objetivos de forma autônoma.

As comunidades tradicionais pesqueiras e seus desafios cotidianos: saberes e fazeres

As relações que as comunidades tradicionais estabelecem com seu território, caracterizam um amplo conhecimento a respeito do mundo, produzindo e reproduzindo conhecimentos. Sendo assim, inicialmente, devemos compreender o contexto que envolve as comunidades tradicionais. De acordo com Diegues (2000, pp. 87-88), tais comunidades apresentam como principais características:



Importância das simbologias, mitos e rituais associados à caça, pesca e atividades extrativistas;

Conhecimento aprofundado da natureza e de seus ciclos que se reflete na elaboração de estratégias de uso e de manejo dos recursos naturais. Esse conhecimento é transferido de geração em geração por via oral;

Noção de território ou espaço onde o grupo social se reproduz econômica e socialmente;

Moradia e ocupação desse território por várias gerações, ainda que alguns membros individuais possam ter-se deslocado para os centros urbanos e voltado para a terra de seus antepassados.

A tecnologia utilizada é relativamente simples, de impacto limitado sobre meio ambiente. Há reduzida divisão técnica e social do trabalho, sobressaindo o artesanal, cujo produtor (e sua família) domina o processo de trabalho até o produto final;

Importância dada à unidade familiar, doméstica ou comunal e às relações de parentesco ou compadrio para o exercício das atividades econômicas, sociais e culturais.

De acordo com esse contexto, os saberes e fazeres tradicionais por meio dos indivíduos e da coletividade se tornam fundamentais para o ato da emancipação pessoal e comunitária, bem como, na construção da identidade coletiva e conscientização crítica em relação ao mundo. Tal conhecimento tradicional pode ser "... entendido como um conjunto de práticas cognitivas e culturais, ... transmitidas oralmente ... com a função de assegurar a reprodução de seu modo de vida" (Diegues, 2004, p. 196).

Essa perspectiva evidencia a atuação do processo de globalização, homogeneizando o conhecimento e os saberes e fazeres que são parte de pequenos grupos e comunidades específicas. Nesse sentido, a cultural local representa um importante papel na transmissão e preservação do que é tradicional, tornando-se um espaço de voz para as comunidades e permitindo a exposição de seus anseios e necessidades, "... visando à superação de mecanismos de controle e de dominação" (Reigota, 2012, p. 13).

Tal perspectiva evidencia a atuação do processo de globalização, homogeneizando o conhecimento, os saberes e fazeres, que são parte de pequenos grupos e comunidades específicas. Nesse sentido, os processos educacionais propostos representam um importante papel na transmissão e preservação do que é tradicional, tornando-se um



espaço de voz para as comunidades e permitindo a exposição de seus anseios e necessidades. Dessa forma, a educação deve "... estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador" (Freire, 2000, p 67), considerando um mundo plural e dinâmico.

Por meio do diálogo e junto "... com os sentimentos, com as ações, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica" (Freire, 1993, p. 10) poderemos problematizar a realidade e a essência de cada comunidade como prática de autonomia e empoderamento, ampliando a consciência crítica e possibilitando que os atores envolvidos possam agir e mudar realidades. "... os homens se libertam em comunhão" (Freire, 2011, p. 97). É preciso libertar-se coletivamente enquanto sociedade e cultura.

Sendo assim, compreender as particularidades de cada comunidade tradicional, entendendo a importância dos saberes e fazeres para cada ator desse processo, permite que eles estabeleçam a relação entre o ambiente e a sociedade a partir da perspectiva local, enfocando a cultura como processo de conformação de relações sociais e as atividades tradicionais comunitárias, bem como as escalas político-econômicas.

O papel do professor e do aluno nas comunidades tradicionais pesqueiras

Devemos considerar que o processo de ensino e aprendizagem nas comunidades tradicionais difere da padronização dos currículos escolares. Os alunos trazem consigo conhecimentos próprios que não podem ser desconsiderados. Cabe ao professor compreender por meio dos saberes e fazeres desses alunos, as formas mais apropriadas de transmissão, mediação e principalmente, potencializar o sentimento de valorização da cultura e defesa da territorialidade de cada comunidade, garantindo a educação pela significação dos conteúdos curriculares.

Tal posicionamento educacional corrobora com Inciso V do Artigo 3º referente ao Decreto nº 6040 de 7 de fevereiro de 2007, instituindo a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais e destacando que devemos: "Garantir e valorizar as formas tradicionais de educação e fortalecer processos dialógicos como contribuição ao desenvolvimento próprio de cada povo e comunidade, garantindo a participação e controle social tanto nos processos de formação educativos formais quanto nos não-formais".



Diante desse contexto, partilhamos nosso pensamento com Vygotsky (2007), quando este diz que a relação do homem com o mundo não é direta, mas mediada por meio de instrumentos e signos, que ocorre através da experiência pessoal ou compartilhada. Vygotsky (2007) fundamenta que as funções psicológicas como linguagem e memória são construídas ao longo da história social do homem e sua relação com o mundo. Devemos considerar que a educação é a apropriação da cultura e por meio dela nos fazemos sujeitos humanos e históricos.

De acordo com esse contexto e coadunando com Vygotsky (2007), podemos dizer que a aprendizagem promove o desenvolvimento, sendo que esse desenvolvimento no homem se dá de fora para dentro, uma vez que é a partir da cultura manifestada na imersão do sujeito no mundo humano em volta dele, que a aprendizagem aparece, possibilitando definir os rumos do desenvolvimento. Nesse caso, o professor deixa de observar apenas o produto final da aprendizagem, mas sim, o seu processo, possibilitando a superação das dificuldades por meio da mediação, através da metodologia ativa.

A metodologia ativa não exclui a importância do professor, mas (re)significa sua atuação, não extingue a aula expositiva, mas não a torna predominante. “... as metodologias ativas são pontos de partida para avançar em processos mais complexos de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas” (Moran, 2015, p. 18).

Cabe ao professor levar o aluno a desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para que o torne protagonista no processo de aprendizagem. E cabe ao aluno engajar na busca pelo conhecimento, assumindo responsabilidades e criando autonomia. A aprendizagem se torna mais eficiente e social, em vez de

competitiva e isolada. “... A aprendizagem ativa preocupa-se no esforço do aluno em assumir o controle de si mesmo e do seu mundo, participando plenamente dele” (Vickery, 2016, p. 23).

Nesse tipo de metodologia o professor assume o papel de mediador do processo de ensino e aprendizagem, compreendendo que cada aluno tem seu tempo de aprendizado e um ritmo próprio. A mediação pedagógica se caracteriza por meio da ação mediatizada do professor, ajudando a desenvolver competências no aluno como motivação, autonomia e o gosto pelo aprender. O professor deve intervir e mediar a



relação do aluno com o conhecimento. Segundo Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 144), mediação pedagógica é:

A forma de se apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela.

Trabalhar com a metodologia ativa auxilia no desenvolvimento dessa autonomia e colaboração, permitindo que os alunos desenvolvam o senso crítico para atuarem no mundo ao seu redor, seja dentro da escola ou fora desse ambiente, estabelecendo atitudes cooperativas. O trabalho do professor é o de ajudar, orientar e motivar os alunos a fim de que possam criar recursos de estudo relevantes para sua aprendizagem e com isso retenham conhecimento, participem ativamente e identifiquem suas dificuldades. É preciso estreitar a relação entre professor e aluno na busca da aprendizagem como processo de construção de conhecimento.

Os espaços de aprendizagem

Considerando que a aprendizagem pode ocorrer em qualquer momento e local, percebemos que os espaços a esta, devem estar conectados e fazer parte do cotidiano das pessoas. Os espaços de aprendizagem "... designa um processo com várias dimensões que possibilita ... uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que passa ao seu redor" (Gohn, 2009, p. 31), sendo locais concretos de "... formação com a aprendizagem de saberes para a vida em coletivos" (Gohn, 2009, p. 32).

De acordo com Gohn (2009), os espaços formais de aprendizagem são aqueles desenvolvidos nas escolas, com conteúdos previamente demarcados. "... É o espaço escolar, que está relacionado às Instituições Escolares da Educação Básica e do Ensino Superior, definidas na Lei n. 9394 (1996) de Diretrizes e Bases da Educação Nacional" (Jacobucci, 2008, p. 56).

Entretanto, esses espaços de aprendizagem precisam ser redefinidos. Os momentos em sala de aula devem ser intercalados com outros tempos e atividades. Deve-se promover uma aprendizagem interacionista, pautada em diretrizes estruturantes. O espaço formal por possuir uma legislação nacional que normatiza critérios e



procedimentos específicos deve se articular a outros espaços de aprendizagem sob uma perspectiva emancipatória. A importância da complementaridade entre os espaços de aprendizagem não deve ser apenas pontual ou experimental, mas com diretrizes definidas.

Diferente dos espaços formais de aprendizagem, que requerem locais específicos, tempos estabelecidos, organização por idade e conteúdos, atividades sistematizadas e regulamentadas, temos os espaços não formais de aprendizagem onde “... os conhecimentos não são sistematizados e são repassados a partir das práticas e experiências anteriores, usualmente é o passado orientando o presente. Ela atua no campo das emoções e sentimentos” (Gohn, 2006, p. 30).

Nessa perspectiva, coadunamos com Gohn (2009, p. 32), para quem a educação não formal constitui “... um espaço concreto de formação com a aprendizagem de saberes para a vida em coletivo”, ou seja, existe, nesses espaços, uma “... intencionalidade na ação (sic), no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes” (Gohn, 2010, p. 18). Todo espaço não formal de aprendizagem apresenta um grande potencial investigativo e de descobertas. Entretanto, é necessário que o professor tenha um planejamento criterioso, com conteúdos organizados e finalidades bem definidas. Segundo Gohn (2009, p. 32), os espaços não formais de aprendizagem devem ser definidos como:

Um espaço concreto de formação com a aprendizagem de saberes para a vida em coletivos. Esta formação envolve aprendizagens tanto de ordem subjetiva relativa ao plano emocional e cognitivo das pessoas, como aprendizagem de habilidades corporais, técnicas, manuais etc., que os capacitam para o desenvolvimento de uma atividade de criação, resultando um produto como fruto do trabalho realizado.

Todos os que estão envolvidos na educação precisam (re)pensar, analisar e planejar ações pedagógicas inovadoras, motivando e potencializando o ensino por meio de processos significativos. Para tanto, novos processos educativos precisam ser considerados como vias de construção e de transformação, propondo novas estratégias, intervenções e tarefas que proporcionem o desenvolvimento de habilidades e de comportamentos, tais como: aprender a aprender, criar e empreender, gerenciar informações, derivar dos resultados de pesquisa novas possibilidades de aplicações no âmbito da atuação profissional, modificar padrões estabelecidos, identificar diferentes possibilidades de atuação social, além de outras possibilidades.



Metodologia

A pesquisa é de natureza qualitativa, na qual segundo Lüdke e André (2013,p. 35) “... os focos de observação são determinados basicamente pelos propósitos específicos de estudo, que por sua vez derivam de um quadro teórico geral, traçado pelo pesquisador”. A pesquisa é do tipo exploratória descritiva e utilizou como técnicas de coleta de dados, a observação participante, em que “... o pesquisador entra em contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada” (Marconi & Lakatos, 2011, p. 278), a videogravação, a fotografia e o relato dos participantes.

Fiel a essa compreensão e pelo pensamento partilhado com Freire (2000) dizendo que “... se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (2000, p. 67), a pesquisa analisará os possíveis diálogos entre saberes/fazeres das comunidades tradicionais pesqueiras de Linhares, município integrante da região norte do Estado do Espírito Santo/Brasil, tendo os processos educacionais ofertados pelo projeto Redes de Cidadania como meio para o empoderamento social e cultural.

Local da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em três comunidades do município de Linhares, a saber: Degredo; Pontal do Ipiranga; e Regência. O município de Linhares faz parte da região norte do Estado do Espírito Santo, com população estimada em 141.306 pessoas, distribuídas em 3.496,263 km² de área territorial, considerando o Censo (2010).

A comunidade de Degredo é constituída por aproximadamente 100 famílias, tendo como principal característica a vegetação de restinga cercada por lagoas e planícies de inundação proveniente do Rio Ipiranga, apresentando singularidade em suas belezas naturais. A comunidade fica a 70km do centro de Linhares e suas principais atividades econômicas são a pesca e a apicultura. Degredo em seu clima agreste não apresenta assentamento urbano, sendo caracterizada como uma comunidade rural.

O balneário de Pontal do Ipiranga, com pouco mais de mil habitantes, fica a 60km do centro de Linhares, tendo como principal fonte de renda a pesca e o turismo. A comunidade é urbanizada nos seus principais pontos de acesso, sendo cercada por belezas naturais como praias de mar aberto e mata de restinga.

Por fim, Regência Augusta, que fica a 44km do centro de Linhares, sendo uma vila de pescadores com aproximadamente dois mil habitantes, sendo a pesca e o turismo as



principais fontes de renda dos moradores. As ruas de terra batida e os patrimônios culturais e paisagísticos tornam a vila um local singular e bucólico.

Atores da pesquisa

Participaram da pesquisa aproximadamente 43 pessoas, sendo: 19 alunos da comunidade de Degredo; 10 alunos de Pontal do Ipiranga; e 08 alunos de Regência. Os demais participantes estão divididos entre 01 Agente de Cidadania²; 02 Agentes de Formação³; e 03 Coordenadores Pedagógicos. A média de idade dos alunos está acima dos 35 anos, evidenciando a necessidade dos atores envolvidos na aquisição de novos conhecimentos e na busca de novas oportunidades, considerando que as comunidades que fazem parte da pesquisa foram impactadas pelo rompimento da barragem de Fundão⁴, no final do ano de 2015, em Mariana-MG. Com a ocorrência dos rejeitos que afetaram o Rio Doce e seguiram em direção ao Espírito Santo, a atividade pesqueira, que era a principal fonte de renda dessas pessoas, acabou sendo impedida, o que acarretou a necessidade de se "reinventar" profissionalmente.

Resultados e discussão

Ao propormos um projeto educacional aos envolvidos, tornou-se necessário considerar dois fatores: as dificuldades cotidianas que enfrentam diante das particularidades de sua cultura; e entender o modo de vida, seja na organização de trabalho ou nas questões familiares. Compreender algumas necessidades individuais e coletivas e o sentimento de pertencimento dos atores ao ambiente pesquisado foi determinante para elaborarmos as ações educacionais pautadas em práticas colaborativas e atividades em que o aluno fosse protagonista da sua aprendizagem. O curso de formação ofertado inicialmente foi o de Letramento Digital, com o objetivo de auxiliar os alunos no uso dos recursos computacionais básicos e no acesso consciente à *internet*.

Foram três etapas para consolidação do curso. Na primeira etapa, realizamos reuniões com as comunidades, apresentando o conteúdo programático, a dinâmica das aulas e a importância do Letramento Digital. As reuniões foram importantes para decidir junto à comunidade o melhor dia e horário para as aulas acontecerem. Na segunda etapa, realizamos as inscrições para o curso. Foram disponibilizadas 20 vagas para cada comunidade. Caso o número de candidatos fosse maior do que o de vagas disponíveis, o mecanismo de seleção seria o sorteio⁵. Tivemos a necessidade de sorteio apenas na Comunidade de Degredo, sendo importante saber que o único pré-requisito para o curso era fazer parte do público alvo do projeto. E para termos esse controle, utilizamos o



registro ou protocolo de pesca. A terceira e última etapa ficou para a organização do espaço das aulas, logística e alimentação.

Organizamos três turmas, mediadas pelo Agente de Formação e acompanhadas pelo Agente de Cidadania e um Coordenador Pedagógico.

Durante o período de curso, sendo de aproximadamente dois meses, convivemos com os atores envolvidos por meio de conversas, ações comunitárias, pesquisas, entrevistas e outras atividades. As turmas foram formadas por lideranças formais e informais das comunidades, pessoas buscando outras fontes de rendas, novos conhecimentos, jovens, idosos, homens e mulheres com pouco ou nenhum grau de escolaridade. Tais características dos alunos formaram turmas plurais em seu contexto mais amplo.

Para conhecimento, tivemos 57 alunos inscritos e 37 alunos cursando. As desistências ocorreram em sua maioria, em função do receio de alguns alunos face ao desafio de frequentar uma sala de aula pela primeira vez ou retornar a ela, depois de anos de afastamento. Dos 19 alunos da comunidade de Degredo, 10 são mulheres. Na turma de Pontal do Ipiranga, dos 10 alunos, tivemos 06 mulheres. Já em Regência Augusta, participaram do curso 05 mulheres, entre os 08 alunos participantes. Em todas as comunidades tivemos mais de 50% de participação feminina no curso. Tais dados evidenciam a dinâmica das comunidades tradicionais pesqueiras, onde a mulher tem papel fundamental na gestão familiar e na organização das atividades cotidianas, considerando que os homens passam mais tempo no mar.

As aulas iniciaram-se conforme o cronograma estabelecido. Durante os encontros, foram fortalecidos os propósitos e as argumentações e propósitos do projeto, enfatizando seu caráter mitigatório e de melhoria da qualidade de vida da comunidade, dando a ênfase na oportunidade de buscar, informar e divulgar competências pertinentes a cada comunidade, seja de caráter social, profissional ou ambiental.

Não aconteceram segregações nas turmas, prevalecendo o interesse no aprendizado e comprometimento na participação e disseminação das ideias. O desenvolvimento da turma ocorreu dentro do esperado, tendo os mais jovens maior familiaridade com os recursos computacionais e os mais velhos um pouco de dificuldade, porém com muito comprometimento.



No planejamento, as aulas foram elaboradas como potencializadoras de interação entre sujeitos, sendo opostas aos sistemas de instrução baseados no ensino como mera transferência de conteúdo. É necessário valorizar as relações

personais e sua relevância por meio da *práxis* cotidiana. Foi importante a integralização dos saberes de fora da sala de aula com as teorias aplicadas no ambiente de formação, provocando a reflexão e crítica dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Teoria e prática são faces indissociáveis que permitem correlacionar os conhecimentos científicos com o cotidiano dos alunos.

Assim, foi possível definir claramente as atividades e objetivos, estabelecendo a organização das dinâmicas e disponibilizando os recursos adequados. Dentro da proposta do projeto, o aluno tornou-se sujeito ativo da construção do saber e para cada dinâmica proposta, foram observadas as características da turma.

Dentro desse contexto, foram propostas atividades práticas que puderam estar balizadas pelo trabalho colaborativo, valorizando as culturais locais. Durante as atividades em equipe, todos tiveram responsabilidade pelos resultados, destacando-se alguns propósitos, a saber: o esforço é para alcançar um fim comum; deve-se primar, sempre, pela maior integração e qualidade dos relacionamentos; a habilidade de cada membro é algo que soma as habilidades dos demais. Com isso, foi possível melhorar o desempenho individual e coletivo das turmas.

Ao final da formação, as ações realizadas estavam pautadas por uma abordagem colaborativa, com a participação ativa dos alunos, tornando as aulas um espaço de empoderamento coletivo e de mudança. Tais estratégias demonstraram que o conhecimento apresentado auxiliou na formação cidadã, produzindo e divulgando a autonomia sobre as atividades e diálogos.

Devemos compreender que “... não há uma única forma de aprender e, por consequência, não há uma única forma de ensinar” (Bacich & Moran, 2015, p. 45). Em meios às necessidades dialógicas entre a tradicional e a contemporaneidade, a formação em Letramento Digital tornou-se um importante mecanismo de valorização dos saberes e fazeres das comunidades, ampliando as possibilidades de fortalecimento da autonomia e do empoderamento social e cultural. Por meio da formação, favorecemos o diálogo, valorizando o contexto histórico das comunidades tradicionais pesqueiras.



Conclusões

O curso de Letramento Digital faz parte das redes de formação do projeto Redes de Cidadania. Trata-se de um dos três eixos interdependentes que compõem o projeto, atuando, assim, ao lado dos módulos de Economia Solidária e Meio Ambiente e Licenciamento Ambiental. Durante as aulas, buscamos promover a formação básica em informática e permitir a inclusão necessária ao letramento digital, possibilitando o acesso das comunidades às ferramentas voltadas à gestão de empreendimentos de geração de trabalho e renda. Além disso, nos dedicamos também a oferecer instruções acerca da interação com órgãos públicos e privados, sempre utilizando a internet como ferramenta básica de acesso e difusão de conhecimentos.

Concluimos que a educação é fator primordial para construção de uma sociedade baseada no conhecimento. Grande parte da desigualdade social que vivenciamos ocorre pela falta de oportunidades relacionadas ao desenvolvimento de aptidões voltadas à aprendizagem e construção de saberes. Nesse sentido, o ensino não se constitui apenas no treinamento de pessoas para o uso das tecnologias digitais, mas sim, num investimento nas suas competências, de modo a capacitá-las nas tomada de decisões e utilização inteligente das ferramentas computacionais. Para tal, foi realizado um levantamento dos conhecimentos prévios dos participantes, das características da comunidade, bem como do tipo de acesso digital que cada uma possui.

As aulas foram adequadas do ponto de vista tecnológico e metodológico, valorizando cada saber e fazer, dialogando próximo ao cotidiano de cada aluno. O acompanhamento das atividades prossegue durante as demais etapas do projeto, reconhecendo o contexto da intervenção e verificando a viabilidade quanto a exequibilidade das propostas num processo de retroalimentação das ações. Nesse contexto, pretende-se que o exercício da cidadania perante os empreendimentos públicos e privados se dê de forma mais efetiva.

Notas

¹ Este trabalho foi financiado pelo PEA-Redes de Cidadania, regulado pela Nota Técnica CGPEG/DILIC/IBAMA 01 de 2010, sendo caracterizado como medida de mitigação exigida pelo processo de licenciamento ambiental federal, conduzido pelo Ibama e formalizado por meio do convênio 5400.0107359.18.04 firmado entre a Universidade Vila Velha UVV-ES-Brasil e a Petrobras.



² Atua na mobilização das comunidades pesqueiras para participação nas atividades do projeto Redes de Cidadania, mantendo atualizados os relatórios, listas de presença e outros documentos que possam constituir indicadores de avaliação.

³ Atua como mediador na realização das aulas das formações de acordo com o tema em proposição. A estratégia utilizada para contratação dos Agentes de Formação foi identificar nas próprias comunidades, pessoas com a formação adequada para replicar os conteúdos propostos.

⁴ <https://www.samarco.com/rompimento-de-fundao/>

⁵ Importante ressaltar que esse mecanismo “sorteio” não é o mais adequado, entretanto, fez-se necessário devido ao número de equipamentos disponíveis, bem como a limitação dos recursos financeiros. No mundo ideal todos os interessados fariam o curso.

Referências

Bacich, L., & Moran, J. (2015). Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. *Revista Pátio*, 25, 45-47.

Censo Demográfico. 2010. Brasília. Recuperado em 15 de maio de 2019, de <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/linhares/panorama>

Diegues, A. C. (2000) *O mito moderno da natureza intocada* (3a ed.). São Paulo: Hucitec/ NUPAUB-USP.

Diegues, A. C. (2004) *A pesca construindo sociedades* (1a ed.). São Paulo: NUPAUB-USP.

Gohn, M. G. (2006) Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Revista Ensaio*, 14(50), 27-38. Recuperado em 15 de maio de 2019, de <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/30405.pdf>

Gohn, M. G. (2009) Educação não formal, educador(a) social e Projetos sociais de inclusão social. *Revista Meta, Avaliação*, 1(1), 28-43. Recuperado em 13 de maio de 2019, de <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1/5>

Gohn, M. G. (2010) *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de Projetos sociais*. São Paulo: Cortez.

Freire, P. (1993) *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água.



Freire, P. (2000) *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP.

Freire, P. (2011) *Pedagogia do Oprimido* (39a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Jacobucci, D. F. C. (2008) Contribuições dos espaços não formais de educação para a formação da cultura científica. *Revista Em Extensão*, 7(1), 55-66. Recuperado em 11 de maio de 2019, de <http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20390/0>

Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (2013) *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas* (2a ed.). São Paulo: EPU.

Marconi, M. de A., & Lakatos, E. M. (2011) *Metodologia Científica* (6a ed.). São Paulo: Atlas.

Moran, J. M., Masetto, M. T., & Behrens, M. A. (2000) *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus.

Moran, J. M. (2015) *Mudando a educação com metodologias ativas*. Universidade de São Paulo. Recuperado em 15 de maio de 2019, de http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf

Vickery, A. (2016) *Aprendizagem ativa: nos anos iniciais do ensino fundamental* (1a ed.). Porto Alegre: Penso.

Reigota, M. (2012) *O que é Educação Ambiental*. São Paulo: Brasiliense.

Vygotsky, L. S. (2007) *A formação social da mente* (7a ed.). São Paulo: Martins Fontes.



Trabajo sobre líderes sociales: Una experiencia de aula que busca verdad.

Santiago Torres Sánchez

Resumo

Colombia atraviesa una crisis profunda de protección a líderes sociales que han dedicado su vida a la defensa de derechos humanos de sus comunidades. Desde las estadísticas, el informe presentado por el Instituto de estudios para el desarrollo y la paz (INDEPAZ), indica que entre enero y noviembre de 2018 fueron asesinados 226 líderes, mientras que, en lo corrido del 2019, se han registrado más de 10 asesinatos. Las causas de muchos de estos casos, aún, no se han esclarecido, pero distintas organizaciones han manifestado que responden a actos sistemáticos atribuidos a grupos armados, criminales, y de otros ordenes, que buscan callar voces que exigen condiciones de igualdad y procesos de cambio social en Colombia.

Las aulas de clase hacen un llamado imperante a analizar esta crisis, destacando las funciones sociales de la educación de adaptar al individuo a la realidad desde la cual, como profesional, tendrá que edificar un cambio social, promover y ejercer un control social ante las dinámicas de la misma.

El curso de Comunicación, ciudadanía y convivencia, a mi cargo en el periodo 2018-2, del programa Comunicación social – periodismo de la Universidad Minuto de Dios en Bogotá, Colombia; planteó tres metodologías de trabajo: la cartografía de territorios involucrados en la problemática, la acción periodística, y la reflexión de la relación/función del sistema educativo con el sistema político y social del país en el marco de lo expuesto, fortaleciendo los escenarios de desarrollo de conocimiento y competencias para el debate social y político en Colombia.

Palabras clave: líderes sociales, comunicación social, debate social.

Breve introducción

Hablar de los asesinatos a líderes sociales en Colombia se ha convertido en algo lamentablemente usual hoy en 2019, pero en 2018 esta problemática iba creciendo exponencialmente y era cada vez más preocupante pensar en que para defender territorios, el medio ambiente, el género o derechos humanos se tenía que tener como escudo la vida.



Si nos vamos un poco más atrás en la historia, para los años 2016 y 2017 las cifras, si bien eran más alentadoras, eran un detonante de la crisis actual. Para el primer año, la cifra, entre enero y noviembre, era de 97; mientras que para el segundo, creció exponencialmente a 159 (El Tiempo, 2018).

La pregunta que primero aborda los pensamientos de los investigadores y académicos alrededor del tema es ¿Por qué están mantado líderes sociales en Colombia? Y quise transmitir ese cuestionamiento a mis estudiantes del curso Comunicación ciudadanía y convivencia para el segundo semestre de 2018 para que entre todos hicieramos una reflexión durante todo el semestre, haciendo seguimiento al tema, y estudiando algunos de los casos de asesinatos ocurridos hasta el momento. Para esta reflexión, les propuse hacerla en tres fases, la primera tenía que ver con el acercamiento a la historia (con información sobre su caso, su lucha y la investigación que se llevaba hasta el momento sobre su asesinato) de cada líder social. La segunda, constaba de un análisis contextual del territorio particular donde el líder social asignado vivió y luchó por defender sus derechos y los de su comunidad. Y finalmente la construcción de un perfil de cada líder que permitiera darle rostro a este defensor o defensora para poder evidenciar de una manera más profunda sus luchas.

Esta metodología, y en particular la última fase, responde a que al inicio del semestre, los estudiantes no conocían casi de ninguna manera a estos y estas defensoras, lo que me hizo definir estos tres momentos para el trabajo.

Fundamentación del problema

Para entender de alguna manera, las razones por la cuales el índice de asesinatos a líderes sociales se disparó en ese momento histórico hay que ver el contexto del país y su realidad en distintos ámbitos.

El escenario más importante en el cual se estaba moviendo el país para el 2016 era la firma del tratado de paz que era el momento cumbre de una negociación que llevaba 3 años de intensos diálogos en La Habana, Cuba. Después de realizar una fase exploratoria en Oslo, Noruega, el gobierno de Raúl Castro asumió un papel como garante del proceso de negociación que contaba con las partes involucradas, representadas por delegados por el gobierno nacional (entre quienes se encontraban Humberto de La Calle, Sergio Jaramillo y María Paulina Riveros) mientras que por el grupo insurgente (Ivan Marquez, Rodrigo Londoño y Jesús Santrich) cumplieron el papel de negociadores.



Como resultado de esta larga jornada de diálogo para finales de 2015 se hablaba ya del acuerdo final de paz para Colombia, que era un documento en el que se consignaron los resultados de este escenario y que permitirían a este grupo guerrillero reincorporarse a la sociedad, y al estado seguir un protocolo de acuerdos para dar garantías de no repetición de acciones que han potenciado el conflicto durante más de medio siglo en Colombia, teniendo en cuenta los siguientes puntos:

Reforma rural integral

“reversar los efectos del conflicto y a cambiar las condiciones que han facilitado la persistencia de la violencia en el territorio. Y que a juicio de las FARC-EP dicha transformación debe contribuir a solucionar las causas históricas del conflicto, como la cuestión no resuelta de la propiedad sobre la tierra y particularmente su concentración, la exclusión del campesinado y el atraso de las comunidades rurales, que afecta especialmente a las mujeres, niñas y niños.” (Mesa de conversaciones, 2017)

Participación política

“El marco del fin del conflicto, requiere de una ampliación democrática que permita que surjan nuevas fuerzas en el escenario político para enriquecer el debate y la deliberación alrededor de los grandes problemas nacionales y, de esa manera, fortalecer el pluralismo y por tanto la representación de las diferentes visiones e intereses de la sociedad, con las debidas garantías para la participación y la inclusión política.” (Mesa de conversaciones, 2017)

Cese al fuego y hostilidades bilateral y definitivo y la dejación de armas

“El Gobierno Nacional y las FARC-EP expresan su compromiso de contribuir al surgimiento de una nueva cultura que proscriba la utilización de las armas en el ejercicio de la política y de trabajar conjuntamente por lograr un consenso nacional en el que todos los sectores políticos, económicos y sociales, nos comprometamos con un ejercicio de la política en el que primen los valores de la democracia, el libre juego de las ideas y el debate civilizado; en el que no haya espacio para la intolerancia y la persecución por razones políticas.” (Mesa de conversaciones, 2017)

Solución al problema de las drogas ilícitas

“Aspiramos a un país en paz y sin el problema de las drogas ilícitas y somos conscientes de que lograr tal propósito depende también de consensos y definiciones de alcance global por parte de todos los Estados, en particular por aquellos que de manera directa



o indirecta se han visto afectados por este problema de carácter transnacional.” (Mesa de conversaciones, 2017)

Reparación de víctimas

“Resarcir a las víctimas está en el centro del Acuerdo entre el Gobierno Nacional y las FARC-EP. En tal sentido en la Mesa de Conversaciones de La Habana, hemos discutido y llegado a acuerdos sobre el punto 5 de la Agenda “Víctimas” que incluye los subpuntos: 1. Derechos humanos de las víctimas y 2. Verdad, tratando de dar contenidos que satisfagan las reivindicaciones de quienes han sido afectados por la larga confrontación respecto a cuya solución política hoy, mediante estos nuevos consensos e importantes medidas y acuerdos de desescalamiento, hemos dado un paso fundamental de avance para la construcción de la paz estable y duradera y la finalización de una guerra de más de medio siglo que ha desangrado al país.” (Mesa de conversaciones, 2017)

Implementación, verificación y refrendación

“El Plan Marco contendrá el conjunto de propósitos y objetivos, metas y prioridades e indicadores, las recomendaciones de política y medidas necesarias para la implementación de todos los acuerdos, así como su priorización y secuencia - cronograma- e instituciones responsables.” (Mesa de conversaciones, 2017)

En el contexto de la firma de estos acuerdos y la redacción del documento final es en donde para mí, se encuentra el núcleo de esa época cruda cuando los asesinatos comenzaron a incrementarse y el miedo comenzó a carcomer las mentes de los colombianos.

Esto, en tanto el país se dividió en un bloque de personas que apoyaban el acuerdo de paz y otro que, por otro lado, criticaba fuertemente la firma de esta hoja de ruta para cerrar más de 50 años de conflicto armado, teniendo, entre otros, argumentos de tipo político debido al desitanciamiento entre Alvaro Uribe (ex presidente de Colombia) y Juan Manuel Santos (quien sería para ese momento el mandatario principal del país y quien lideró las negociaciones), esto debido a la política guerrerista del primero en mención, mientras que el segundo buscó la salida negociada.

Esta división generó una polarización profunda que vino acompañada de cruentos enfrentamientos que iniciaron en las redes sociales digitales y rápidamente migraron a escenarios reales que comenzaron a promover que grupos armados al margen de la ley, bandas criminales y otros actores del estado comenzaran una racha de bajas de personas que rodeaban la facilitación del conflicto armado.



“Muchos de los líderes y lideresas asesinados en Colombia tenían un liderazgo múltiple, es decir, participaban en varias organizaciones sociales, a la vez que asumían de forma simultánea diversas actividades en su comunidad. Estos líderes también tenían un profundo arraigo local y el liderazgo que ejercían fue determinante para que sus vidas fueran arrancadas de forma violenta.” (Delgado, 2019)

Tres años después de la firma del acuerdo, la situación se recrudece en tanto los más de cinco mil guerrilleros que abandonaron las armas y que ahora hacen parte de los Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (zonas acordadas entre el gobierno y el ahora partido político FARC para que las personas que decidieran hacer parte de este acuerdo se formaran, pudieran vivir y comenzar a crear proyectos productivos que les permitieran comenzar su proceso de reincorporación a la sociedad) también están siendo víctimas de esta persecución ya que **“de los 134 excombatientes asesinados**, más de cien murieron a manos de hombres armados que llegaron en motocicletas y dispararon sin mediar palabra con los agredidos” (Bolaños, 2019)

En esa realidad y viendo que cada día se recrudecía la convulsión de la situación, es que decido hablar con mis estudiantes y proponerles que trabajemos esta problemática que nos rodeaba pero que poco nos tocaba, en términos geográficos ya que la violencia en este país ocurre en las periferias y poco o casi nada afecta a regiones céntricas como Bogotá; pero más allá en clase entendimos que no toca nuestros corazones, nuestras emociones, y ahí es cuando arrancamos con la clase.

Metodología

Como fue mencionado previamente, la clase se dividió en tres fases que en este apartado desarrollaré más en profundidad.

Primer acercamiento a la historia de la lideresa o líder social:

En primera medida y teniendo en cuenta el desconocimiento por parte de los estudiantes de los líderes y lideresas, repartí papeles con los nombres de líderes que fueron asesinados (solamente en el 2018) para que cada uno hiciera un acercamiento basado en recolección de información sobre su lucha, ya que la categoría de líder social es amplia y puede involucrar aspectos como: Líder comunal, líder indígena, líder campesino, líder afro, líder sindical, líder LGBTI, defensor de DDHH, entre otros. Comprender factores como que existían múltiples luchas, la edad de algunos de ellos (eran jóvenes como los estudiantes), sus vidas, sus barrios y sus familias; fue un factor



clave para consolidar ese primer acercamiento, despertar un interés legítimo en la tarea asignada y despertar una sensibilidad profunda frente a la vida.

Cartografía social

*Como segunda fase para el trabajo, quise que exploráramos el territorio desde un ejercicio cartográfico que les permitiera a los estudiantes ubicar en el mapa de Colombia el conflicto que estábamos analizando. Para esto usamos como base el texto *Cómo entender el territorio* de Mario Sosa Velásquez (2012), que es un buen punto de partida para hacer una cartografía social y sobre todo caracterizar las dinámicas que se dan en los territorios y cómo abordarlas para entender su complejidad. Dentro de estas, el autor destaca cuatro esenciales (la dimensión social, la dimensión económica, la dimensión política y la dimensión cultural) como “un recurso analítico que permitirá establecer, por ejemplo, cómo lo económico no puede ser explicado sin referencia también a lo social, lo político y lo cultural.” (Sosa, 2012)*

En este momento de la clase, la responsabilidad de los estudiantes era indagar por las cuatro categorías mencionadas en entrevistas realizadas a personas habitantes de esas comunidades para veracidad de la información. Luego de este trabajo, plasmarlo en un mapa para presentarlo frente a las compañeras y compañeros de clase y así construir una gran cartografía que nos permitiera entender el territorio como “un espacio socialmente construido, cuyas fronteras no son definidas por las características biofísicas, sino por los procesos mediante los cuales los actores sociales lo transforman e intervienen en él, definiéndolo y delimitándolo.” (Sosa, 2012)

Biografía

Para este momento de la clase, ya cada estudiante tenía una buena cantidad de información tanto del líder social, como del territorio donde se centraba su lucha y la investigación de su caso. A continuación se cita un ejemplo del trabajo realizado por una de las estudiantes

“Si alguien sabía de Amor, paciencia y entrega esa era Diana Patricia Mejía Fonseca. Diana nace en el año de 1968 en una familia humilde. Sus padres desde muy jóvenes le inculcaron a ella y sus hermanas el amor por el prójimo y la ayuda humanitaria; así pues, con el paso del tiempo ella y sus hermanas hacen parte de iglesias cristinas en donde participan en obras de caridad, dejando en evidencia el pensamiento con el que habían sido criadas (El amor y la entrega por ayudar al prójimo). En el año 2018 exactamente el 3 de febrero a las 5:30 de la tarde Diana es asesinada en frente de su casa y su jardín. En la familia mejía siempre se contempló la idea de crear un jardín o una guardería para ayudar a esas madres cabeza de hogar. Pues creían que con la llegada de nuevas épocas las mujeres necesitaban una mano ayuda que pudiera suplir el tiempo que ellas



no podían cumplir por el horario de trabajo. Esta idea se mantuvo bastantes años hasta que un día Diana quien para esa época ya tenía 22 años y ya formaba un hogar con su esposo y su primer hijo, decide abrir el Jardín Torcasita en el tercer piso de su propia casa, en el barrio la Nueva Candelaria en ciudad Bolívar.” (Parra, 2018)

En este fragmento se puede evidenciar apenas un pequeño esbozo de una de los perfiles redactados por los estudiantes en los que se recopiló toda la información y se hizo una presentación final a modo de poster en el cual los estudiantes recopilaban de tal modo que pudieramos exponerlos en algún sitio dispuesto en la Universidad y motivar la reflexión y ampliar lo que se había logrado en el salón de clases con esta metodología de trabajo, un abordaje distinto de la violencia en contra de los líderes sociales, más profundo (en tanto el acercamiento de los estudiantes a personas relativas a la vida de los líderes y sus contextos) y sobretodo con la intención de promover un espíritu investigativo en los estudiantes.

Resultados y discusión

Los resultados al interior de la clase fueron positivos, los estudiantes retroalimentaron a sus compañeros durante sus exposiciones, compartieron sus historias de trabajo de campo, de investigación, compartieron sus frustraciones a la hora de no encontrar tanta información o la misma información repetida en distintos medios; entre otros, pero infortunadamente no se cumplió uno de los objetivos más importantes que era la exposición externa de los posters realizados por los estudiantes debido a que el apoyo institucional no se dio al no prestar el sitio en el que los estudiantes querían mostrar sus trabajos ni el equipo necesario para hacerlo.

De nuevo las discusiones se quedaron en el aula en ese momento y solo pudo salir de allí por los relatos de los estudiantes que podían contar sobre lo realizado en el semestre pero sin contar con el apoyo institucional para potenciar el esfuerzo de los estudiantes este tipo de ejercicios se quedará enterrado en esa celda llamada salón de clase.

En cuanto a la metodología implementada para acercar a los estudiantes a la problemática de los líderes sociales asesinados y todas sus causas e implicaciones, fue satisfactorio ver como los estudiantes incrementaban su interés en la realidad nacional y cómo también conocieron zonas del país que no había divisado, además de entender su complejidad y relación con fenómenos como la violencia armada y el narcotráfico entre muchos otros.



Conclusiones y reflexiones

Quisiera enumerar las reflexiones de la siguiente manera:

No reducir a cifras

Es fundamental que en Colombia los líderes sociales asesinados no se reduzcan a cifras que incrementan índices de inseguridad o que ayudan a entender de manera memorística una problemática porque NO asumir esta problemática desde una perspectiva humana ha hecho que muchos de estos casos queden impunes y que sobretodo queden en el olvido.

El acompañamiento institucional es clave para este tipo de iniciativas

Que los estudiantes hayan visto como la universidad se negó tajantemente a prestar un escenario para esta exposición y los equipos necesarios, generó un escenario de desconfianza que marcó otros momentos del siguiente semestre y la evaluación que los estudiantes hicieron del semestre. Además hizo ver a los estudiantes que la institución, de alguna manera está alejada de la realidad nacional y que es incoherente con algunos de sus principios misionales.

El interés que se despertó en los estudiantes por las noticias y la actualidad nacional

Desde que los estudiantes tenían que hacer reportes clase a clase de los avances alcanzados en su investigación, cada vez más su interés en las noticias y la actualidad nacional en temas relativos a la clase crecía, al punto que en un par de ellas, el tiempo se nos fue analizando las noticias de la semana que rodeaban dos de los casos expuestos en clase

Los medios de información masivos replican información y no permiten acudir a la verdad

Algunos de los estudiantes culminaron el curso con un nivel alto de frustración ya que en muchos casos, las comunidades a las que tenían que acudir son eran muy apartadas y en cuestiones económicas les resultaba muy costoso. Por estas razones tenían que acudir a la información que reposa en los medios de información que en muchos casos era repetida o insuficiente para presentar un buen informe, y en las redes sociales encontraron un nivel de desinformación, del fenómeno conocido como “fake news” lo que al igual que con la institución generó un alto nivel de desconfianza en los estudiantes



de estas fuentes de información, llevándolos a desarrollar de una manera más fuerte sus competencias periodísticas en búsqueda de la verdad.

Bibliografía

El Tiempo. (23 de Noviembre de 2018). Van 226 líderes sociales asesinados en lo que va del año. *El Tiempo*.

Mesa de conversaciones. (2017). *Acuerdo para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. Bogotá : Oficina del alto comisionado para la paz.

Delgado, M. (22 de Abril de 2019). *Distintas latitudes*. Obtenido de Distintas latitudes: <https://distintaslatitudes.net/explicadores/por-que-asesinan-a-los-lideres-sociales-en-colombia>

Bolaños, A. (23 de Junio de 2019). El sicariato está acabando con la vida de los exguerrilleros. *El Espectador*.

Sosa, M. (2012). *Cómo entender el territorio*. Ciudad de Guatemala: Cara parens.

Parra, N. (25 de Octubre de 2018). Perfil de líder social Diana Patricia Mejía. Bogotá.



Abandono de un programa en línea de cuatro ciclos

María Morfín Otero
Claudia Adriana González
Brenda Jasmín
Palomera Pérez

Resumen

La deserción en educación es un tema de gran interés por sus altas repercusiones en las competencias de los ciudadanos. El abandono escolar es mayor en la Educación Media Superior, en el caso de México; esto afecta la eficiencia terminal en este nivel y la cobertura en el nivel superior. La deserción en bachillerato, en programas convencionales, ha sido motivo de diversos estudios y programas. Aún así, poco se ha investigado la deserción en programas a distancia en este nivel educativo. En este trabajo presentamos un análisis de la deserción en un programa a distancia. Se utilizó una metodología analítica, con un universo de 1,589 alumnos adultos, que cursaron un programa de 4 materias intensivas en línea, una cada ciclo. Se recopilaron y analizaron datos de desempeño y participación en actividades, así como variables de género y deserción por materia. Se realizaron cohortes, mediciones y comparaciones para obtener resultados de deserción con varias variables. No se encontraron diferencias significativas en la deserción entra cada uno de los cuatro ciclos del programa. Los resultados indican que los hombres desertan más que las mujeres y su índice de aprobación es ligeramente inferior. El riesgo de abandono incrementa notablemente para quienes reprueban la primera materia y, por su parte, aprobar la primera materia incrementa las posibilidades de aprobar el resto de las materias del programa.

Palabras clave: programa en línea, deserción, bachillerato.

Introducción

La deserción en los programas educativos tiene un costo alto tanto para los individuos como para las instituciones y, finalmente, para la sociedad. Para poder reducir la deserción es importante medirla y entenderla en todos los programas y contextos. En México hemos llegado a niveles aceptables de cobertura y tasa de terminación en educación primaria y secundaria. Sin embargo, después de la secundaria, la baja cobertura educativa y el alto abandono escolar siguen siendo rezagos para el desarrollo.



Fundamentación del problema

Trayectoria escolar de los mexicanos

La tabla 1 resume los datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en relación con eficiencia terminal y absorción para cada nivel educativo en México (SEP, 2016):

Tabla 1. Datos de absorción y eficiencia terminal en México.

| NIVEL | Absorción | Eficiencia terminal |
|---------------------------------------|-----------|---------------------|
| Primaria | NA | 96.8 |
| Secundaria | 97.4 | 87.7 |
| Educación Media Superior ¹ | 100.71 | 63.2 |
| Educación Superior | 79.5 | 71.3 |

Notas: Los datos corresponden al ciclo escolar 2013-2014 (SEP, 2016)

¹La absorción es mayor a 100 debido a que ingresaron alumnos de ciclos previos.

Con estos datos elaboramos la figura 1 con datos probabilísticos. Tomamos como referencia el ciclo escolar 2013-2014. De cada 100 niños que iniciaron educación primaria en 2013, de mantenerse los indicadores educativos, concluirán la Educación Superior, menos de una tercera parte. Más de la mitad (57.4%) abandonarán sus estudios antes de concluir el ciclo en que estén inscritos y 12.7% terminarán un ciclo de estudios, pero no continuarán al siguiente.

Cabe mencionar que, en México, quienes terminan Educación Superior no necesariamente obtienen un título profesional, ya que regularmente se requieren trámites adicionales. Se estima que 58% de quienes concluyen una licenciatura llegarán a obtener el título respectivo a lo largo de su vida (OCDE, 2015a).

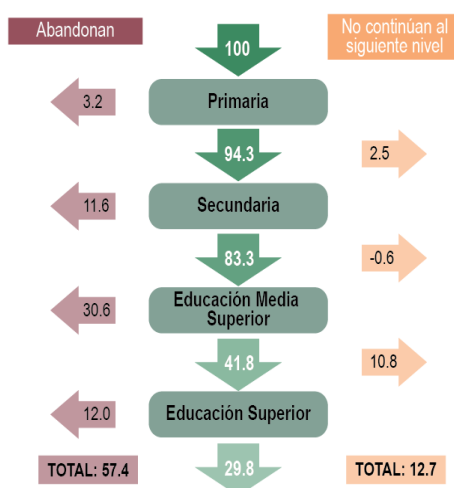


Figura 1. Trayectoria escolar de los mexicanos.

Fuente: Elaboración propia con datos de la SEP (2016), del ciclo escolar 2013-2014.

De los 100 alumnos que ingresan a primaria, 3.2 abandonan los estudios antes de completarla, 2.5 concluyen primaria pero no continúan a secundaria y 94.3 ingresan a secundaria. En los tres años de Educación Secundaria abandonarán sus estudios 11.6% de los alumnos que iniciaron primaria en 2013. Educación Media Superior es el nivel crítico ya que casi una tercera parte de los alumnos (30.6%) que iniciaron primaria, nueve años antes, no lo concluirán. Finalmente, ingresarán a Educación Superior, doce años más tarde, 41.8% de los alumnos y concluirán una licenciatura 29.8% de los alumnos que iniciaron su educación primaria en 2013. Existen diferencias relacionadas al sexo como se puede ver en la tabla 2.

| SEXO | Concluyen Educación Superior | Abandonan en algún nivel | No continúan al siguiente nivel |
|---------|------------------------------|--------------------------|---------------------------------|
| Hombres | 27.3% | 60.9% | 11.8% |
| Mujeres | 32.6% | 53.7% | 13.7% |

Tabla 2. Resultados esperados de la trayectoria educativa para quienes ingresaron a primaria en 2013 por sexo.

Nota: Elaborado con cálculos propios utilizando datos para el calendario escolar 2013-2014 de las siguientes fuentes (SEP, 2016; INEE, 2016; INEGI, 2013). No se encontraron datos diferenciados por sexo para eficiencia terminal en Educación Superior.

Se estima que más mujeres terminarán una licenciatura que hombres (32.6% vs 27.3%). La diferencia principal se debe a que más hombres abandonan sus estudios. Hasta hace pocos años los hombres tenían, en promedio, más años de estudios que las mujeres.



Recientemente la situación se empieza a revertir. Si consideramos a personas menores de 35 años, la escolaridad promedio ya es superior en mujeres que en hombres (INEE, 2016).

La Educación Media Superior en México

En la figura 2 se comparan indicadores de México, para Educación Media Superior, con el promedio de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Hay rezago tanto en cobertura como en tasa de terminación. De cada 100 jóvenes, en el rango de edad de 15 a 19 años, 56 estudian Educación Media Superior en México, mientras 84 lo hacen, en promedio, en los países de la OCDE. Por su parte, de cada 100 estudiantes que inician Educación Media Superior en México, 51 concluyen, mientras que en el promedio de la OCDE concluyen 85 (OCDE, 2017a, 2017b).

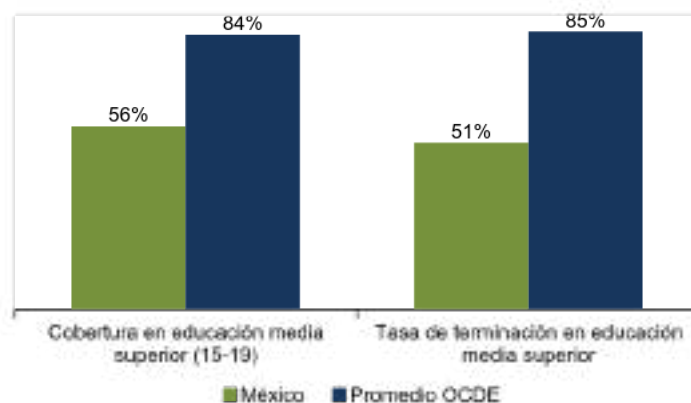


Figura 2. Indicadores de Educación Media Superior para México y el promedio de los países de la OCDE.

Fuente: OCDE, 2017

A principios de este siglo, la ONU reconoció que la deserción, en Educación Media Superior, no ha estado en las prioridades de política de los países, tanto porque no se le consideró relevante (se estimaba que los índices de cobertura global eran satisfactorios), como porque se pensó que se resolvería automáticamente como efecto del mejoramiento de los sistemas educativos. A partir del año 2000 se recomendó posicionar a la deserción como una prioridad de política educativa (UNICEF, 2000).

En los países de la OCDE, en promedio, 24% de los adultos entre 25 y 64 años no tiene estudios de Educación Media Superior. En México la cifra llega a 65%, esto es, solamente 35% tiene estudios de Educación Media Superior (OCDE, 2016). Este es uno de los grandes rezagos educativos ocasionado por la baja cobertura educativa y alta deserción en este nivel. La deserción en Educación Media Superior en México es de



49% ya que solamente concluyen dicho nivel 51 de cada 100 que ingresan (datos de 2014). La deserción es mayor para hombres (51%) que para mujeres (46%) (OCDE, 2016).

Para el caso de la Educación Media Superior en México, se han realizado diversos estudios para su análisis y diseño de políticas públicas (González Carrillo, M. F., 2014). En 2012, se realizó una encuesta nacional de deserción (SEP, 2012). Con base en los resultados de este estudio se han diseñado políticas públicas para evitar el abandono escolar (SEP, 2015). Reducir la deserción escolar en el nivel medio superior es clave para mejorar la calidad del sistema educativo mexicano y la competitividad del país (OCDE, 2015b).

La educación en línea permite que los programas educativos lleguen a muchos más estudiantes que a través de la educación convencional. Se estima que más de 28% de los estudiantes universitarios de Estados Unidos toma al menos un curso en línea (Allen et al., 2016). Sin embargo, en general, se reconoce que la deserción es muy alta en ellos.

Muchos de los alumnos que desertan en programas en línea lo hacen antes de iniciar las actividades del curso. Si la deserción se mide después de que los alumnos iniciaron actividades en un curso, la deserción entre programas en línea y presenciales es similar (Frydenberg, 2007; Phillips, 2015; Zawacki-Richter, 2014). La deserción en programas a distancia y sus causas es tema de investigación en curso en muchos países.

En particular para cursos abiertos, masivos en línea (MOOC por sus siglas en inglés), se ha reportado que la deserción oscila entre 75 y 97% de quienes los inician (Aheam, 2017; Poy et al., 2014; Ho et al., 2014; Moskal et al., 2015). Aunque este número es muy alto, se debe considerar que a estos cursos se inscriben miles de estudiantes. En general, quienes desertan lo hacen al inicio del curso (Ho et al., 2014) y hay quienes solamente se registran por curiosidad para ver de qué se trata (Edinburg Group, 2013).

Las razones para la deserción en cursos en línea son muy diversas, por ejemplo, falta de tiempo, poco interés real de tomar el curso, falta de acompañamiento durante el curso, temas difíciles, falta de cultura tecnológica, competencias de aprendizaje inadecuadas, falta de madurez o disciplina, malas experiencias, evaluación de pares, expectativas no realistas, entre otras (Onah et. al, 2014).

Obtención del Certificado de Bachillerato por medio de un examen nacional
En México la Educación Media Superior es aquella que se cursa después de 9 años de



educación básica, generalmente entre los 15 y 17 años, antecede a la Educación Superior y es de carácter obligatorio.

La Secretaría de Educación Pública acordó, en el año 2000, emitir el Certificado de Bachillerato, a los alumnos que presentan y aprueban un examen nacional conocido como ACREDITA-BACH, a través del Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior.

El programa Tu Prepa en 4 Meses (TP4M)

Para este estudio analizamos resultados de un programa de preparación para el examen ACREDITA-BACH que se imparte por el Instituto de Aprendizaje en Línea (INSTAL). Es 100% en línea y se le denomina “Tu prepa en cuatro meses” (TP4M). El programa TP4M se desarrolló en la plataforma de aprendizaje Moodle bajo un modelo constructivista y colaborativo. Dicho programa se compone de cuatro materias: Matemáticas (M), Ciencias Sociales y Humanidades (S), Habilidad Comunicativa (C), y Ciencias Experimentales (E). Cada materia se cursa en cuatro semanas (un ciclo). El programa de cada materia se divide en cuatro sesiones, una por semana. Así, en cuatro ciclos (aproximadamente 4 meses) se completa el programa de las cuatro materias.

Metodología

Empleamos una metodología analítica para comparar, registrar y evaluar el desempeño de los alumnos en el programa. Se utilizaron los siguientes datos escolares: nombre, sexo, fecha de inicio de cada materia, participación en cada materia y calificación de cada materia.

Utilizando los datos del aula virtual, en la plataforma Moodle, se registró la participación de los alumnos en cada materia. Para ello, una vez concluida la materia, se revisó si al menos realizaron una actividad. Cualquier actividad realizada en una materia se consideró participación. La secuencia en que se cursó cada materia (1, 2, 3 ó 4) se asignó de acuerdo a las fechas de inicio de las materias.

Mediante cálculos estadísticos y filtrado de datos se obtuvieron: trayectoria de participación en cada uno de los ciclos, deserción entre ciclos, deserción y aprobación según sexo, deserción de acuerdo a la materia próxima a cursar y deserción de acuerdo a los resultados de la primera materia que cursaron.



Los alumnos

El perfil de los estudiantes se obtuvo mediante una encuesta en línea realizada al inicio del programa. De los resultados de dicha encuesta obtenemos el perfil de ingreso de nuestros alumnos. De acuerdo al sexo se distribuyen 52% mujeres y 48% hombres. Además, 52% tiene entre 21 y 30 años, 27% entre 31 y 40 años, 16% entre 41 y 50 años. El 5% restante corresponde a alumnos mayores de 51 años. En cuanto a su estado civil, 50% de los alumnos está casado o en unión libre, 38% soltero, 11% divorciado y 1% de nuestros alumnos son viudos. Por otra parte, 46% tiene 1 o 2 hijos y 35% no tiene hijos. Respecto a su situación laboral, 70% es empleado y 18% trabaja por su cuenta, lo que quiere decir que sólo 12% no recibe un ingreso por alguna actividad. Los alumnos radican en todas las entidades del país.

Universo

Se analizaron los resultados de 1,589 alumnos que tomaron el curso en forma secuencial (una materia en cada ciclo durante cuatro ciclos). El universo de alumnos que se consideraron en el estudio iniciaron el programa entre julio de 2016 y febrero de 2017. El orden en que cursan cada una de las materias puede ser considerado aleatorio ya que depende de criterios administrativos ajenos al estudiante (disponibilidad de profesores y cupo de los grupos). En cuanto a la composición por sexo, las mujeres representaron 51.8% y los hombres 48.2%, del total de alumnos.

Resultados

Se considera que un alumno deserta, en un ciclo determinado, si no realiza al menos una actividad en la materia correspondiente a dicho ciclo. Para tener participación en una materia es requisito que el alumno realice al menos una actividad en el salón virtual correspondiente a la materia.

Deserción según ciclo

Iniciaron el curso 1,589 alumnos. Participaron en la primera materia 1,449 alumnos; hubo 140 alumnos (9%) que no participaron, a pesar de haber pagado por el programa. Del total de alumnos que inician el programa 39% (623 alumnos) participó en todas las materias. El resto, 61%, desertó en algún momento.

De los 1,449 alumnos que participaron en la primera materia, no participaron en la segunda 347 (24%). Estos alumnos son los que desertan entre los ciclos 1 y 2. Entre



los ciclos 2 y 3 deserta también 24% de los alumnos y entre 3 y 4 deserta 25%. En la tabla 3 se presenta un resumen de estos datos.

| Ciclo (mes) | Desertan | % Deserción entre ciclos |
|--------------|------------|--------------------------|
| Previo | 140 | 9% |
| 1 a 2 | 347 | 24% |
| 2 a 3 | 269 | 24% |
| 3 a 4 | 210 | 25% |
| Total | 966 | |

Tabla 3. Deserción entre ciclos en el programa TP4M.

Fuente: Elaboración propia.

Podemos observar que, del total de alumnos que desertan (966), la mayoría (487=50.4%) lo hace antes de iniciar el segundo ciclo. Este dato es similar al observado en Educación Media Superior tradicional en México (SEP, 2012). Con la salvedad del ciclo previo, la deserción entre ciclos es prácticamente igual.

Deserción según sexo

En general los hombres desertan 6% más que las mujeres. Por su parte, tomando en cuenta a quienes participaron en todas las materias, el índice de aprobación fue superior en 2% para las mujeres en relación con los hombres (36% y 34% respectivamente). Los hombres desertan más y, de los que persisten, aprueban menos.

Deserción según materia

De acuerdo a los datos de la tabla 4, la materia próxima a cursar en cada ciclo tiene poca influencia en la deserción. Los datos de dicha tabla se representan en la figura 3 para facilitar su interpretación.

| Ciclo | M | S | C | E | Promedio |
|--------|-----|-----|-----|-----|----------|
| Previa | 12% | 6% | 15% | 7% | 9% |
| 1 a 2 | 23% | 25% | 23% | 26% | 24% |

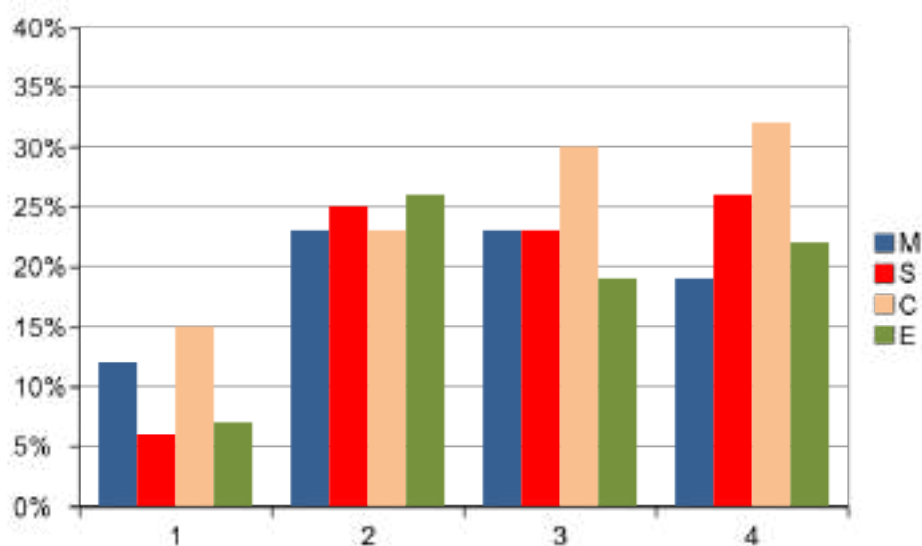


| | | | | | |
|-------|-----|-----|-----|-----|-----|
| 2 a 3 | 23% | 23% | 30% | 19% | 24% |
| 3 a 4 | 19% | 26% | 32% | 22% | 25% |

Tabla 4. Deserción de acuerdo a la materia próxima a cursar en cada ciclo.

Fuente: Elaboración propia

Figura 3. Deserción de acuerdo a la materia a tomar en cada ciclo.



Fuente: Elaboración propia.

Se podría considerar que uno de los factores para desertar es el temor que se tenga hacia la materia que se va a cursar. Con esta idea se esperaría mayor deserción en quienes van a tomar matemáticas, sin embargo, esto no se observó.

Antes de iniciar con la primera materia deserta 9% de los alumnos. Si la materia que va a cursar es Matemáticas, la deserción previa, es decir, antes de iniciar dicha materia, es 12%. Sin embargo, si la materia que se va a cursar es Comunicación, la deserción previa es 15%.

De los alumnos que tuvieron participación en la primera materia (no necesariamente aprobado) ya no participan en la segunda materia, en promedio, 24%. Si la segunda materia es Matemáticas no participa 23%, si es Sociales 25%, si es Comunicación 23% y si es Experimentales 26%.

En cuanto a la deserción entre los ciclos 2 y 3 y los ciclos 3 y 4, notamos que es ligeramente mayor cuando la materia a tomar es Comunicación. Los resultados indican



que la materia que se va a cursar, en cada ciclo, no tiene influencia en la deserción de alumnos previo a tomar dicha materia.

Deserción y aprobación

En particular los alumnos que aprueban la primera materia desertan menos; si un alumno aprueba la primera materia tiene un riesgo de deserción de 39%. Por su parte, para quienes reprueban la primera materia su riesgo de deserción llega hasta 84%.

Conclusiones

El abandono escolar es uno de los principales problemas del sistema educativo mexicano. El nivel Medio Superior se ha convertido en el cuello de botella por su baja eficiencia terminal.

La deserción global del programa fue de 61% ya que del total de alumnos que iniciaron, solamente 39% participó en todas las materias. Sin lugar a duda, la deserción es alta en relación con lo deseable. Sin embargo, está por debajo de los valores reportados en la literatura para cursos en línea.

Antes de iniciar el programa deserta 9% de los alumnos. En general se trata de alumnos que no tenían realmente voluntad de realizar el programa y probablemente una tercera persona les inscribió.

Las diferencias en deserción entre un ciclo y otro, no son significativas. Esto indica que no influyen en la deserción el acostumbrarse a la modalidad en línea y a la plataforma de aprendizaje.

Al igual que lo encontrado en estudios de deserción en Educación Media Superior tradicional, la deserción fue mayor en hombres que en mujeres (64% vs. 58%). Por su parte la aprobación fue ligeramente superior para las mujeres en relación con los hombres (36% frente a 34%).

La materia que se va a cursar, en cada ciclo, no tiene influencia en la deserción de alumnos, previo a tomar dicha materia. En particular, contrario a lo que se esperaba, la deserción no es mayor cuando la materia próxima a cursar es Matemáticas.

La reprobación influye significativamente en la deserción. Quienes reprueban la primera materia tienen mucho más riesgo de abandonar que quienes la aprueban (84% y 39% respectivamente).



Aunque el porcentaje de deserción es similar o menor que el que se ha reportado en otros estudios, es recomendable profundizar sobre sus causas para poder atenderlas y así eventualmente lograr reducirlo.

En otros países es común encontrar programas en línea especiales para quienes abandonaron Educación Media Superior. En México, más de 700 mil estudiantes abandonan cada año sus estudios de Educación Media Superior. Sería adecuado que en México, aprovechando las experiencias internacionales, se diseñarán programas en línea para ayudar a quienes no concluyeron sus estudios de bachillerato.

Referencias bibliográficas

Aheam A. (2017). *The Flip Side of Abysmal MOOC Completion Rates? Discovering the Most Tenacious Learners*. EdSurge. Recuperado de <https://www.edsurge.com/news/2017-02-22-the-flip-side-of-abysmal-mooc-completion-rates-discovering-the-most-tenacious-learners>

Allen I. E., Seaman J., Poulin R., & Straut T.T. (2016). *Online Report Card: Tracking Online Education in the United States*. Babson Survey Research Group and Quahog Research Group, LLC. Recuperado de <http://onlinelearningsurvey.com/reports/onlinereportcard.pdf>

Edinburgh Group. (2013). *University of Edinburgh, MOOCs@Edinburgh Group. Report#1*. Recuperado de https://www.era.lib.ed.ac.uk/bitstream/handle/1842/6683/Edinburgh_MOOCs_Report2013_no1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Frydenberg J. (2007). *Persistence in University Continuing Education Online Classes, International Review of research in Open and Distance Learning, Vol.8 (3)*. Recuperado de <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/viewFile/1098/1917>

Ho A. D., Reich J., Nesterko S., Seaton D. T., Mullaney T., Waldo J., & Chuang I. (2014). *HarvardX and MITx: The first year of open online courses*. Working Paper No 1. Recuperado de <http://ssrn.com/abstract=2381263>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016). *Panorama Educativo de México*. Instituto nacional Para la Evaluación de la Educación. INEE. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/114/P1B114.pdf>

Instituto Nacional de Geografía y Estadística. (2013). *Mujeres y hombres en México 2013*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. INEGI. Recuperado de http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/101234.pdf



- Moskal P., Thompson K., & Futch L. (2015). *Enrollment, Engagement, and Satisfaction in the BlendKit Faculty Development Open, Online Course*. Online Learning. Vol. 19, No 4. Recuperado de <https://olj.onlinelearningconsortium.org/index.php/olj/article/view/555>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2015a). *Panorama de la Educación: Nota País, México*. OCDE. Recuperado de <https://www.oecd.org/mexico/education-at-a-glance-2015-Mexico-in-Spanish.pdf>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2015b). *México: Policy Priorities to Upgrade the Skills and Knowledge of Mexicans for Greater Productivity and Innovation*. "Better Policies Series. OCDE. Recuperado de <https://www.oecd.org/mexico/mexico-policy-priorities-to-upgrade-skills-and-knowledge-of-mexicans.pdf>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. OCDE. Recuperado de http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2016_eag-2016-en#.WTBqxhOGMUE
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2017a). *Enrolment rate (indicator)*. doi: 10.1787/1d7e7216-en. OCDE. Recuperado de <https://data.oecd.org/eduatt/enrolment-rate.htm>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2017b). *Graduation rate (indicator)*. doi: 10.1787/b858e05b-en. OCDE. Recuperado de <https://data.oecd.org/eduatt/graduation-rate.htm>
- Onah D.F.O., Sinclair J., & Boyatt R. (2014). *Dropout Rates of Massive Open Online Courses: Behavioural Patterns*. Proceedings of the 6th International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN14), Barcelona, España. Recuperado de https://www2.warwick.ac.uk/fac/sci/dcs/people/research/csrm_aj/danielonahedulearn14.pdf
- Phillips A.S. (2015) *Retention: Course Completion Rates in Online Distance Learning*, PhD Thesis, University of North Texas. Recuperado de https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc822741/m2/1/high_res_d/dissertation.pdf
- Poy R., & Gonzales-Aguilar A. (2014) *Factores de éxito de los MOOC: algunas consideraciones críticas*. Revista Ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información. E1,03/2014. Recuperado de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1646-98952014000100009



Secretaría de Educación Pública. (2016). *4o Informe de Labores (2015-2016)*, Secretaría de Educación Pública, México. SEP. Recuperado de http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2012_2018/4to_informe_de_labores.pdf

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2000). *Ciclo de Debates: Desafíos de la Política Educativa*. La Deserción en la Educación Media. UNICEF. Recuperado de http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/desercion.pdf

Zawacki-Richter O., & Anderson T. Editors (2014). *Online Distance Education: Towards a Research Agenda*. AU Press, Athabasca University. Recuperado de http://microblogging.infodocs.eu/wpcontent/uploads/2014/07/Online_Distance_Education.pdf



Las prácticas formativas en Trabajo Social, en el campo de intervención educativo

Sara Valdez Estrada

Resumen

La investigación plantea el significado y sentido que los estudiantes de la licenciatura en Trabajo Social, de la Universidad de Guadalajara dan a las prácticas formativas en el campo de intervención educativa. El objetivo es comprender como los jóvenes transitan en las prácticas formativas en espacios reales de intervención social. El estudio se asume en el paradigma interpretativo, en la Sociología comprensiva y la Sociología de las profesiones. El abordaje metodológico cualitativo permite la utilización del método de “estudio de casos”; para ello se recurre a la entrevista, el informe de prácticas de los estudiantes y la narrativa en la parte instrumental. Los resultados preliminares se manejan como casos independientes, desde el significado y sentido que cada individuo da a su experiencia en las prácticas formativas en el campo educativo, para ubicarse como profesionistas en una intervención social ante los retos y desafíos de la sociedad actual. Los resultados apuntan a la comprensión de una trayectoria formativa en la cual cada estudiante va construyendo sus significados formativos y profesionales impregnados desde los datos biográficos, la trayectoria académica, las prácticas en contextos reales y el significado que le dan a la profesión. En la práctica se enfrentan a escenarios reales que les permiten desarrollar habilidades, adquieren conocimientos y experiencias para el ejercicio profesional.

Palabras clave: Formación, prácticas formativas, Trabajo Social, significados, contexto.

Introducción

Actualmente las Instituciones de Educación Superior asumen la responsabilidad de formar recursos humanos comprometidos con la movilización y desarrollo en los diversos contextos de la sociedad actual, desde estos espacios los profesionales egresados de las Universidades contribuyen de manera sostenida y responsable para dar respuesta a los desafíos y retos de índole internacional, nacional, regional y local tales como la pobreza, la contaminación ambiental, la inseguridad, el desempleo, la migración, entre otros no menos críticos.

En el caso de México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) señala acciones que buscan responder a retos como la



vigencia y coherencia de los planes y programas de estudio, objetivos, perfiles de egreso y mercados laborales que cumplan con el desarrollo nacional, regional y local. Para ello, las Institucionales de Educación Superior deben cuidar la pertinencia social de los programas educativos, la actualización y el rediseño de los planes de estudio, las nuevas ofertas educativas, con el fin de responder a la demanda de la sociedad (ANUIES, 2000).

En esta complejidad del mundo moderno, se plantean nuevos desafíos para la profesión de Trabajo Social en aspectos formativos y de intervención, desde los espacios globales y locales se visualizan fenómenos, problemas y necesidades sociales que día a día se transforman, redimensionan, redefinen y, por ello, uno de los retos impostergables es la posibilidad de construir propuestas innovadoras para ofrecer mejores condiciones sociales a la población. Arteaga (2008, p.93), señala que “es fundamental pensar, discutir, convencer y luchar por nuevas estrategias, rescatando las ya comprobadas para el Trabajo Social”, refiriéndose incisivamente a la formación profesional con un amplio conocimiento en desarrollo social y políticas sociales, en la aplicación y evaluación de las mismas como propuestas y compromisos en la compleja sociedad actual.

Sin embargo, tal afirmación solo se sitúa en el deber ser; por lo que es necesario revisar desde la misma formación profesional si los elementos que conforman el currículum y las prácticas formativas conllevan a una intervención social de tal magnitud.

Fundamentación del problema

El interés y necesidad de reflexión involucra a estudiantes, egresados, investigadores e instancias formadoras de la profesión sobre el quehacer profesional que demandan los sectores productivo y social. Actualmente la disciplina promueve el cambio social, la solución de problemas en las relaciones humanas, el fortalecimiento y la liberación de las personas para fomentar el bienestar. El Trabajador Social debe entender el carácter contradictorio de los servicios sociales en los que desarrolla su actividad para comprender la naturaleza de los mismos, ubicarse con quienes trabaja para el desarrollo social, sin olvidar que uno de los objetivos de la intervención es lograr la autogestión de individuos, grupos y comunidades a través de la cohesión social; mediante la capacitación, organización y movilización (Mendoza, 2012).

Ahora bien, para comprender el quehacer profesional es imprescindible ubicar la historia del Trabajo social desde sus raíces en tres momentos: el primero, en las actividades de



caridad y asistencia, atendiendo a individuos y grupos desprotegidos del sistema capitalista. La formación profesional se dio en el contexto socio-político del Estado, cuya función principal fue el de ocuparse de los asuntos sociales y económicos para dar respuesta a las necesidades y demandas de su tiempo. La disciplina dimensionó su quehacer en el ámbito del conocimiento de las ciencias sociales aplicativas.

A mediados del siglo XIX el gremio de trabajadores sociales de Latinoamérica cuestiona no solo el objeto de intervención profesional, sino los elementos metodológicos para una intervención diferente, es decir, una intervención sustentada y validada en el ámbito de lo "científico". Este segundo momento se le conoce como el movimiento de reconceptualización (1960-1970), concretamente en países como Argentina, Brasil, Chile y México, con la idea de formar profesionales de la disciplina a partir del sustento y auge del método científico centrado en el método básico de Trabajo Social (proceso que incorpora la investigación, diagnóstico, planeación, ejecución y evaluación).

El término reconceptualización se asume a partir del intento de suprimir lo caritativo y asistencial de la profesión por lo científico, además, dio pauta al cuestionamiento a la función de re-adaptación asignada en sus orígenes. Se nutrió con los aportes del método de educación popular de Paulo Freire en la búsqueda de una "propuesta liberadora", incorporando como estrategia la organización e intervención comunitaria en la toma de decisiones.

El tercer momento, apunta hacia lo actual, concebido como consecuencia de la misma reconceptualización (a partir de los años 90's), en donde el trabajador social está inmerso en el conocimiento de las problemáticas sociales (la familia, el género, el medio ambiente, los derechos humanos, la gerencia social, la mediación y el peritaje social, entre otros) y genera propuestas de intervención encaminadas al desarrollo y autogestión de los sujetos individuales y colectivos de la sociedad en constante cambio.

El concepto de "actualidad" se asume como aquello que tiene relación con la parte de la historia y de la vida cotidiana de nuestras sociedades que nos toca vivir, conocer, desarrollar, criticar. La intervención profesional se enmarca en la interrelación de diferentes factores que la constituyen y le dan una identidad, un estatus y una dimensión; el desafío de la intervención en lo social requiere desentrañar y descifrar las claves de esta contemporaneidad para reconocer las exigencias y reclamos de la disciplina (Iamamoto, 2004).



La intervención se soporta desde la formación misma, el Trabajo Social se ejerce en espacios de intervención, llamados o reconocidos por las y los profesionales como campos, áreas, esferas, sectores, dimensiones, ámbitos. Se opta por el concepto de campo, entendido como el “espacio específico o delimitado de una realidad, en que el (la) trabajador (a) social realiza las acciones profesionales. Las características dependen de la situación histórica y de la coyuntura sociopolítica” (Montoya, 2002).

Por tanto, la profesión se constituye desde los aspectos formativos y de intervención, lo que propicia reflexionar no solo a partir del propio currículum, sino de las prácticas formativas que realizan los estudiantes. Particularmente, en el Departamento de Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara tal actividad está presente en las interacciones cotidianas; en este caso en las prácticas formativas que realizan los estudiantes en los espacios institucionales ubicados en campos de intervención: educativo, salud, jurídico, empresarial, gerontológico y ambiental (se curan en los últimos dos semestres de la carrera). Estos en espacios se localizan en instituciones públicas, privadas y Organismos de la Sociedad Civil (OSC).

La formación profesional enfrenta no solo prácticas tradiciones, sino obsoletas seriamente cuestionadas por aparentar el concepto de transformación hacia lo requerido y demandado por la sociedad actual. Podemos precisar que el campo ocupacional de los egresados se ubica mayormente en instituciones públicas como son servicios de salud, asistencia, educación, y jurídico (campo dominante), en menos porcentaje en espacios alternativos como son las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) y en mínima proporción se involucran en el campo emergente; se entiende por emergente la atención a situaciones y grupos cuya manifestación y repercusión no se tiene prevista, son urgentes y trascendentales en una dinámica social específica, pueden surgir por coyunturas políticas o sociales o bien por fenómenos naturales convirtiéndose en problemas prioritarios de abordaje profesional.

Las observaciones emitidas por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) en las tres últimas evaluaciones realizadas a la licenciatura (2004, 2009 y 2015) señalan enfáticamente la necesidad de elaborar estudios de pertinencia para orientar el diseño curricular, reestructurar el plan de estudios y por ende rediseñar el perfil de ingreso y egreso. De igual forma los resultados de las evaluaciones de 2009 y 2016 de la Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales (ACCECISO), apuntan hacia la revisión del plan de estudios en lo formativo, la misión, visión, objetivos y habilitación docente.



Por tanto, es necesario comprender si las prácticas formativas se han convertido en una tradición acumulativa de conocimiento que determinan no solo el limitado posicionamiento social de la disciplina, o bien es un desempeño profesional sustentado y validado por prácticas innovadoras y creativas.

Metodología

La metodología da cuenta de la postura asumida por el investigador en relación a lo que quiere indagar y como lo va a hacer; en este caso la propuesta de investigación es de tipo cualitativa por su proceso inductivo, se busca la comprensión de la situación que se estudia, lo que implica un acercamiento cualitativo al significado y sentido que los estudiantes de la licenciatura en Trabajo Social otorgan a las prácticas formativas en el campo educativo. En la investigación cualitativa destacan los significados que los participantes en la investigación asignan a sus acciones y al contexto del estudio para describir experiencias de vida a partir de la realidad.

En las prácticas formativas, los estudiantes desde su propia individualidad generan sus propias experiencias, únicas y diversas, por ello, se acude al método de estudio de casos, entendido como aquel que “implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés, puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza” (Rodríguez, Gil y García, 1996, p.77).

Como forma de investigación es “un método que implica la recogida y registro de datos sobre un caso o casos, y la presentación de un informe o una presentación del caso” (Stenhouse 1990, p.644); Stake (1995) afirma que el caso en sí tiene interés, se pretende alcanzar la mayor comprensión posible de un caso concreto. El interés es intrínseco e instrumental porque se busca entender el caso en sí, y porque en cada estudiante se busca comprender las prácticas formativas en la licenciatura en Trabajo Social.

Mediaciones instrumentales

Se utiliza la entrevista semiestructurada, el análisis de contenido de seis informes de estudiantes que concluyeron sus prácticas formativas, y la narrativa, entendida como la cualidad de la experiencia, vista como relato y como enfoque de investigación por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. “La narrativa expresa el deseo de volver a las experiencias significativas que encontramos en la vida diaria, no como



rechazo de la ciencia, sino como método que puede tratar las preocupaciones que normalmente quedan excluidas de la ciencia normal” (Van Manen, 1994, p.159).

La entrevista semiestructurada se construye con seis ejes temáticos: rasgos biográficos de los participantes, trayectoria universitaria, significados y sentidos atribuidos al trabajo social en la actualidad, significados sobre las prácticas formativas en el campo educativo, perfil de egreso y mercado laboral y práctica docente y tutoría

Para precisar los casos en estudio, se estableció como criterio de selección a estudiantes que cursaron el último semestre (8vo), a razón de que concluyen la carrera, ya vivieron las prácticas formativas en el campo educativo y están próximos a incorporarse al ejercicio profesional. Se realiza la entrevista en el centro de prácticas por considerar enriquecedor el acercamiento directo a los contextos de la práctica formativa, a la variedad de espacios en donde los estudiantes se insertan y a la visualización de la realidad en el desempeño profesional. Para ello se integraron de la siguiente forma: dos escuelas primarias, una secundaria, una preparatoria, una Asociación Civil y una empresa administradora de mantenimiento en comunidades (hipoteca con servicio, COMUNA).

Resultados y discusión

A la luz de los datos empíricos obtenidos con las entrevistas, las narrativas del trabajo de campo y los informes de prácticas se inicia la sistematización, en el entendido “que es un proceso de reflexión que comprende ordenar y organizar lo que ha sido la marcha, los procesos, los resultados de un proyecto, buscando en tal dinámica las dimensiones que pueden explicar el curso que asumió el trabajo realizado.

La construcción de los casos se entretreje de forma manual teniendo como soporte las unidades de análisis surgidas de los seis ejes temáticos para dar significado y sentido en la particularidad de cada uno de ellos.

Se organiza de manera coherente el conjunto de datos en la argumentación y presentación de cada caso y se avanza en el proceso de conceptualización, permitiendo así la extracción de conclusiones. En el proceso de análisis se recurre a la triangulación de los datos obtenidos en los instrumentos, que conlleva al soporte y fiabilidad del sentido de los datos a la luz de la teoría.



El caso Javier

Datos biográficos:

Javier tiene 41 años de edad, vive en la colonia Jardines del Vergel, en el municipio de Zapopan, Jalisco. Para llegar al lugar de la práctica requiere de 40 minutos utilizando para ello el transporte público. Vive en casa de su hermano casado, su cuñada y sobrino que actualmente estudia el bachillerato. En el mismo domicilio viven una hermana que es madre soltera con su hijo pequeño. Sus padres viven en el pueblo de donde es originario. Su papá terminó la primaria y su mamá solo cursó hasta segundo grado. Tiene 11 años viviendo en la ciudad. Actualmente trabaja en una Notaría Parroquial (En Atotonilquillo, Jalisco), se desempeña en lo administrativo.

Trayectoria universitaria:

Trabajo Social no fue su primera opción; su intención primero fue estudiar Ciencias de la Comunicación, pero desistió porque en la Zona Metropolitana de Guadalajara solo es ofertada por universidades privadas y económicamente no le fue posible solventar.

En la Universidad de Guadalajara si fue Trabajo Social su primera opción:

En la prepa me hicieron un test, un cuestionario y los resultados arrojaron más para trabajar con la gente, ayudarla y convivir con ella y eso fue lo que también me inclinó y mi experiencia cuando estuve en el pueblo, durante 8 años fui catequista y... el hecho de trabajar con los muchachos y con los padres de familia también me ayudó a seleccionar esta carrera (EnJav03pg3).

Le fue difícil adaptarse a las y los compañeros de la carrera principalmente por la diferencia de edad “yo traía mis formas de pensar y ellos ya traían otras nuevas formas de pensar y fue difícil acoplarme (EnJav03pg4).

El promedio obtenido en la preparatoria fue de 95/100 y el puntaje de ingreso a la licenciatura fue de 143/100. La carrera la cursó de manera continua y alcanzó un promedio de 92/100. El servicio social aún no le realiza porque trabaja y prefiere dejarlo hasta el término de la carrera.

Javier elige realizar las prácticas formativas en el campo educativo eliminando inicialmente el campo jurídico:

Primeramente, mi opción era jurídico, pero vi que las leyes no me entraban, opté por escolar porque desde mi etapa de la adolescencia yo quería ser maestro (EnJav03pg6).



Los diferentes espacios de las prácticas fueron distribuidos por la maestra, por lo que fue la última opción para él: yo quería ser maestro de primaria y creo que ya me estaba enfocando, en secundaria es un poquito más complejo el trabajar con los muchachos por la edad, por la adolescencia (EnJav03pg9).

Los anteriores elementos expresados por Javier dan consistencia a lo referido por Bourdieu (1997), al afirmar que la trayectoria formativa es una serie de “posiciones sucesivamente ocupadas por un agente en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones mediante estrategias utilizadas respecto a la ruta de formación, interactúan circunstancias personales e institucionales encaminadas a alcanzar un objetivo” (p.33). Además, enlaza sus experiencias previas y construye sus propios escenarios formativos que lo encaminan a darle significado a la formación profesional (Honore, 1974). Aquí, podemos apreciar que comprender es reconstruir un “motivo” o un complejo de motivos concretos “reproducibles en la experiencia interior” y a partir de ella imputarlo con grados de precisión diversos según el material de que dispongamos (Weber, 1903, p.80). Los significados cobran relevancia a partir de la asociación de la posición social de origen y lo vivido por el estudiante en las prácticas, es él quien las orienta y dotada de sentido en el plano individual.

Significados atribuidos al Trabajo Social:

Para Javier el Trabajo Social es una disciplina en la cual se interviene interactuando con las personas a través de la investigación, diagnóstico y proyecto generado para obtener resultados que puedan cambiar la realidad que están viviendo las personas: Se pretende ayudar a los alumnos a clarificar sus valores y crear conciencia sobre la importancia de estudiar este nivel de secundaria (InfJav03pg7). Le otorga el significado a partir de la intervención y la interacción con el “otro”, asume una posición social a partir de la acción en la sociedad; profesionalmente se ubica en prácticas diferenciadas del asistencialismo para darle un tinte y posibilidad de cambio.

Significado de las prácticas formativas en el campo educativo:

El haber permanecido durante nueve meses en la práctica le significó a Javier la posibilidad de adquirir experiencia y conocimientos operativos de la profesión a partir de la investigación, diagnóstico y proyecto de intervención. Le permitió un desarrollo personal y profesional:



Como experiencia fue oportuna porque rompí el miedo de trabajar con grupos, enriquece más nuestro conocimiento y aprendizaje para una futura vida laboral (InfJav03pg14).

Esta experiencia de Javier es útil para comprender las afirmaciones de Benner, (1991), que asume la práctica formativa como “la comprensión de sí mismo que tiene el individuo o que tienen grupos aislados frente a otros” (p.95); en coincidencia con Molina, (2002) que le adjudica “la acción que procura que los hombres descubran sus posibilidades, integrando la formación de las personas en la globalidad de sus aspectos educativos, instructivos y desarrolladores de la vida en su propio mundo. La práctica formativa no sólo se dirige al desarrollo de habilidades o desempeños, es fundamentalmente la búsqueda de la condición humana desde la capacidad que tiene el ser de formarse y de hacerse, mediante el aprendizaje y la experiencia.

El significado que le atribuye al Trabajo Social contemporáneo es enfocado a la adaptación de la profesión a los cambios que está viviendo la sociedad, en implementar nuevas formas y estrategias de intervención y no quedarse con las que siempre se han utilizado y que no han funcionado, señala la importancia de trabajar en equipo con otros profesionistas para lograr cambios significativos con los usuarios. Sobre esta situación Bourdieu (2008) advierte que en la medida en que las profesiones se desarrollan, están en posibilidades de crear nuevos saberes. Así como reflexionar en los ya reconocidos, pueden ser campos de conocimiento que se “especialicen” al interior de cada profesión, el campo es el lugar de relaciones de fuerza -y no solamente de sentido- y de luchas tendientes a transformarlo y, por lo tanto, el lugar de un cambio permanente.

Resultados con la intervención social:

Al abordar los objetivos de las prácticas formativas Javier los toca en dos sentidos: primero desde la particularidad del campo de intervención que es lograr que los estudiantes “clarifiquen sus valores y a crear conciencia sobre la importancia de estudiar y concluir la educación básica” (EnJav03pg16), (InfJav03pg7); segundo en lograr una convivencia sana en la escuela. Destaca como características de este campo la orientación con estudiantes y padres de familia y el trabajo interdisciplinario con directivos, profesores y psicología. Esta caracterización que hace Javier concuerda con lo expresado por Rosello (1995), al referir que la intervención de Trabajo Social en el campo educativo tiene su razón de ser en la necesidad de abordar la realidad en la que se interviene desde una perspectiva globalizadora, que tenga en cuenta todos los



factores y elementos que interactúan en el proceso educativo, tanto en el sistema escolar como en su relación con otros sistemas e instituciones.

Las funciones que desarrolló fueron de orientación con los estudiantes, propuso el proyecto de “valores y trabajo en equipo”, el cual no ejecutó porque la institución le impuso otro proyecto de la Secretaría de Educación.

El limitante en la práctica fue el corto tiempo para el logro de los objetivos, aunado a las actividades administrativas que tuvo que desempeñar.

Utilizó la entrevista, encuesta, observación y realizó investigación documental que le fueron útiles para argumentar el diagnóstico social de la escuela. Socialmente no impactan, solo se identifica a los trabajadores sociales como “profes”, aunque en reiteradas ocasiones se les aclara que no lo son.

Al hablar de las herramientas para la intervención, Javier afirma tener las metodológicas, asiente que aún le falta desarrollar la habilidad para la investigación para evitar diagnósticos erróneos e inapropiados. En la práctica utilizó el modelo sistémico por considerar a la comunidad educativa (padres de familia, alumnos y profesores como elementos de un sistema con el cual es básico intervenir).

Le significaron el desarrollo de habilidades, la adquisición de experiencia para el futuro desempeño laboral, sin embargo, se concretó a los requerimientos institucionales, “te adaptas, te quedas con lo establecido, no buscas”, resolvió lo que las autoridades de la escuela secundaria le solicitaron para su desempeño, considera no haber realizado un Trabajo Social creativo e innovador (EnJav03pg8, InfJavpg5). Esta forma de trabajo coincide con lo señalado por Honore, (1974) al afirmar que la formación involucra actividades vistas desde las instituciones y desde el plano profesional, se da en las relaciones de trabajo y por ende desde la organización social. Las prácticas formativas representan el resultado de un proceso de socialización del sujeto en la educación, y al mismo tiempo, de individuación como expresión dialéctica ente lo social y lo individual en la formación del estudiante (Schón, 1992).

Perfil de egreso y mercado laboral:

El estudiante considera que en las prácticas formativas y en el ejercicio profesional las habilidades requeridas son la investigación social, el trabajo con grupos, así como la gestión, la mediación y el liderazgo. Para Javier la seguridad en sí mismo y el empoderamiento son indispensables para una asertiva intervención profesional.



Los conocimientos que le demanda el mercado laboral en el campo educativo son la investigación, diagnóstico y proyectos de intervención que “disminuyan” las problemáticas sociales que aquejan a los adolescentes.

El reconocimiento institucional del trabajador social se concretiza a ser personal de apoyo, ubicados en el área de Servicios Educativos Complementarios (SEC), los identifican como “profes”, los saludan, saben que dan pláticas. “es necesario que todas estas actividades que hacemos las enfoquemos más a lo que es el Trabajo Social que no nada más lleguemos y les impartamos la charla que probablemente cualquier maestro la puede aplicar” (EnJav03pg18). Este argumento de Javier se comprende en lo que Gómez y Tenti (1989) al afirmar que “el significado de una profesión, es decir su legitimación intrínseca, su validez, su función, está determinado por las características históricas de la sociedad en la que surge y se desarrolla” (p.63).

El reconocimiento social debe trabajarse desde el interior de la formación, delimitar bien las acciones que identifican el quehacer profesional. Considera que los empleadores no vislumbran la necesidad real del profesional:

Veo que los que están en el campo empresarial, no los ven como trabajadores sociales, los toman como recursos humanos, a nosotros nos identifican como maestros. Les hace falta conocer más que es trabajo social, mas vinculación con empresas e instituciones (EnJav03pg19).

El estudiante si encuentra relación formación-empleo ya que las prácticas le significaron la oportunidad de adquirir experiencia, sin embargo, en la realidad laboral es complicado porque solo en algunas escuelas existe la figura del trabajador social, “tenemos que buscarle, buscar empleo porque difícilmente hay plazas de Trabajo Social en las escuelas” (EnJav03pg20), (NarrJav0318). Le da sentido porque “enriquece el conocimiento y aprendizaje para una futura vida laboral” (InfJav03pg10). En este argumento se puede comprender que la profesión no es objetiva sino una relación dinámica entre las instituciones, la organización de la formación, la gestión de la actividad y de las trayectorias, caminos, biografías individuales en el seno de las cuales se construyen y se deconstruyen las identidades profesionales, tanto sociales como personales (Dubar y Tripier, 1998).

Al hablar de escenarios de intervención profesional Javier visualiza los cambios que vive la sociedad actual, en las familias, el empleo, la cultura y el medio ambiente. Tal situación necesariamente incluye al campo de intervención educativo, en donde el



desafío es involucrar a los padres de familia en las actividades de los hijos, por ende, significa generar nuevas estrategias de intervención que den sentido a la propuesta de cambio social.

El análisis y comprensión de los significados cobra relevancia debido a que asociados a la posición social de origen o resignificados por el individuo, son ellos los que orientan su práctica, por lo cual captar los elementos que los conforman es decisivo en la posibilidad de una nueva resignificación que abriría nuevas posibilidades a los individuos. Este argumento de Weber constituye un valioso insumo en la tarea de comprender y significar las prácticas formativas, vistas desde cada estudiante situado, constructor de su propia realidad, expresa que:

Comprender es reconstruir un “motivo” o un complejo de motivos concretos “reproducibles en la experiencia interior” y a partir de ellas imputarlo con grados de precisión diversos según el material de que dispongamos. Puesto que se le puede dar una interpretación dotada de sentido—hasta donde alcance la interpretabilidad—la acción individual es, en principio, específicamente menos “irracional” que los procesos naturales individuales. (Weber, 1903, p.81)

La tutoría académica e institucional en las prácticas formativas:

La maestra de prácticas fue la figura de acompañamiento, orientó en relación a la viabilidad de los proyectos, retroalimentó en equipo. La tutora institucional estuvo abierta al diálogo y le indicó lo que debía hacer, no es trabajadora social. En esta experiencia formativa se da necesariamente la interexperiencia, en donde el docente (enseñante) es importante porque contribuye a que el estudiante en formación descubra el significado de sus prácticas. Se logra cultivar y compartir juntos las posibilidades de comprensión y “significación de la experiencia” (Honore, 1974).

Para Javier el perfil de género de la carrera no es significativo, lo importante es ejercer la profesión con gusto y convicción:

... lo que pasa es que la carrera siempre se ha enfocado a la mujer, inclusive en la preparatoria cuando lo platiqué con un maestro se me quedaba viendo y me dice “oye eso es para mujeres”... y dije bueno pero a mí me gusta...ya cuando hice el examen de ingreso puras mujeres...creo que hay que reivindicar, decir que Trabajo Social es para quien quiera estudiar, no importa si es hombre o si es mujer (EnJav03pg23).



Consideraciones de cierre

Javier inicia su formación profesional a edad tardía en relación a los demás estudiantes que cursan la carrera, no fue Trabajo Social su primera opción vocacional ya que inicialmente optó por la licenciatura en comunicación, la cual no cursó por motivos económicos; sin embargo, en la Universidad de Guadalajara si fue Trabajo Social su primera opción, le resultó difícil la adaptación con sus compañeros de escuela por la brecha generacional (20 años).

Para Javier el campo de intervención educativo le interesó a partir de su inclinación vocacional por ser maestro de educación primaria y por considerarlo más fácil que el campo de intervención jurídico.

Las prácticas formativas le significaron la adquisición de conocimientos, experiencia y habilidades operativas propias de la profesión. El sentido que le otorga a esta experiencia es direccionado no solo para el desarrollo personal, sino como aprendizaje para la vida profesional y laboral. Visualiza los escenarios actuales de intervención con familias, el empleo, la cultura y el medio ambiente. El sentido que le encontró a esta experiencia es la seguridad y empoderamiento para una intervención asertiva.

Reconoce que el ejercicio profesional y el mercado laboral requiere del trabajador social habilidades para la investigación social, el trabajo con grupos, la gestión, la mediación y el liderazgo. Asume que el reconocimiento social de la profesión debe trabajarse al interior de la formación. En este señalamiento coincide Vélez, (2003), al hablar de “nuevos retos”, plantea la necesidad de promover al interior del Trabajo Social un conocimiento abierto, dispuesto a reflexionar sobre sí mismo y sobre los desafíos y posibilidades que los aspectos duros y complejos de la realidad sugieren” (p.10), en donde las problemáticas sociales y el derrumbe de tradicionales formas de actuación indican la necesidad de levantar propuestas alternativas que incidan significativamente en la formación e intervención profesional.

Le atribuye significado a la carrera a través de la interacción con las personas para cambiar la realidad social desde los contextos particulares; sin embargo, evidencia que en su experiencia en la escuela secundaria vivenció limitantes como el tiempo destinado para la intervención, las actividades administrativas y concretarse solamente a cumplir los requerimientos institucionales, anulando la posibilidad de propuestas innovadoras.

Javier se enfrenta a un espacio real de intervención, elimina miedos, le encuentra sentido a su permanencia en este campo de intervención por su inclinación vocacional



a la docencia y lo ve como una posibilidad de empleo por la experiencia adquirida, esta situación permite afirmar que el proceso de profesionalización es una relación dinámica entre las instituciones, la organización de la formación, la gestión de actividades y de trayectorias, biografías individuales en donde se construyen y se deconstruyen la identidades profesionales, tanto sociales como personales (Dubar y Tripier 1998).

Podemos visualizar las dimensiones de la comprensión en conceptos como el contexto, la estructura social, las formas de pensar, la posición, las prácticas sociales y el lenguaje con el fin de dejar explícita la relación entre lo individual que Javier vivió en las prácticas formativas y la estructura social (espacios de intervención profesional). Aquí los significados son importantes al momento de encontrar el sentido en las acciones del estudiante, entretejiendo estos con su trayectoria vital y su propia capacidad.

Conclusiones

Es necesario pensar las prácticas formativas a partir de la intencionalidad institucional y como forma de intervención-conocimiento-práctica-aprendizaje desde la profesión y desde el significado y sentido que le otorgan los estudiantes en un constante proceso de retroalimentación imprimiéndole su sello de transformación y/o cambio social a la intervención profesional.

El panorama de las prácticas formativas es amplio y la responsabilidad formativa si bien es de los profesores, también es responsabilidad de los estudiantes. Desde la práctica resulta necesario utilizar el diálogo, la participación y la colaboración.

Las prácticas formativas se constituyen en escenarios que recrean la relación teoría-práctica en la diversidad de contextos que viven los estudiantes, dan pie a nuevas interrogantes con respecto a conocimientos teórico-metodológicos para la intervención profesional y a los procesos formativos. Se conjuga paralelamente la misión académica y social de la Universidad con las trayectorias personales, formativas y laborales de los estudiantes y la intervención profesional en los contextos reales de intervención en la sociedad actual, para configurar el ser y hacer de la profesión de Trabajo Social.

En el proceso formativo hay una transferencia de contenidos a las situaciones de la vida cotidiana. El estudiante construye el conocimiento con los otros, en un momento determinado y en un contexto particular. Es necesario revisar las demandas planteadas por los empleadores.



Es oportuno reflexionar desde las prácticas formativas las funciones que realizan los trabajadores sociales que les permita redimensionar los alcances profesionales y el reconocimiento institucional y social.

Bibliografía

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2000). *La educación superior en el siglo XXI, líneas estratégicas para el desarrollo*. Una propuesta de la ANUIES. México.

Arteaga, B. (2008). *Tópicos del Trabajo Social y las Políticas Públicas*. México D.F: Editorial UNAM.

Benner, D. (1991). La capacidad formativa y la determinación del ser humano. En: *Revista Educación*, (42), Tubigen Instituto de colaboración científica.

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.

Bourdieu, P. Entrevista: La Lógica de los Campos. 21 de marzo de 2008. En: <http://pierre-bourdieu-textos.blogspot.com/2006/07/la-lgica-de-los-camposentrevista.html>

Dubar, C. y Tripier, P. (1998). *Sociologie des Professions*, Armand Colin, París.

Gómez, C. y Tenti, E. (1989). *Universidad y profesiones. Crisis y alternativas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.

Honore, B. (1974). *La formation en question*, en *Formation*, Núm 1.

Iamamoto, M. (2004). *Servicio social en la contemporaneidad*. Trabajo y formación profesional. Brasil: Cortez Editora.

Mendoza, R. (2012). *Una opción metodológica para los trabajadores sociales*. México: Asociación de trabajadores sociales, A. C.

Molina y Otros. (2002). *La práctica formativa en el campo de la motricidad en los contextos de la realidad*. Medellín, Colombia: Soluciones editoriales.

Montoya, G., Zapata, C., y Cardona, B. (2002). *Diccionario especializado de Trabajo Social*. Medellín, Colombia: Ed. Universidad de Antioquia.

Rodríguez G., Gil J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.

Roselló, N. y Saavedra, M. (1995). *La intervención del trabajador social en los Servicios Psicopedagógicos Escolares*. Conselleria de Educación y Ciencia. Generalitat Valenciana.



Schón, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, California: Sage.

Stenhouse, L. (1990). *Case study methods*. En: Walberg, H. J. y Haertel, G. D. *The international encyclopedia of educational evaluation*. Londres: Pergamon Press.

Van Manen, M. (1994). Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching. *Curriculum Inquiry*, 24 (2), 135-170.

Vélez, R. (2003). *Reconfigurando el Trabajo Social*. Perspectivas y tendencias contemporáneas. Buenos Aires, Argentina: Espacio Editorial.

Weber, M. (1903). *El problema de la irracionalidad en las Ciencias Sociales*. Madrid, España: Tecnos 1995.



O Papel Social das Forças Militares: Ações na Educação Pública em Goiás - Brasil

Brenno Rodrigues
Patrícia Dutra

Resumo

A militarização das escolas públicas no Brasil recebeu o apoio do decreto lei nº 9.465, de 2 de janeiro deste ano. Medida tomada no segundo dia do governo atual (2019) indica o privilegio da atenção dispensada a este processo na educação pública do país. No Estado de Goiás o processo militarização no ensino público teve seu início a partir da Lei Estadual nº 14.050 de 21 de dezembro de 2001 (Andes, 2019). A proposta sugere que a parte pedagógica ficasse sob a responsabilidade da Secretaria de Educação, e a disciplina estivesse aos cuidados da Polícia Militar. O objetivo geral desta pesquisa é conhecer as ações desenvolvidas por representantes da Polícia Militar em escolas públicas do estado de Goiás, e os objetivos específicos são: identificar as funções de militares e civis na escola; descrever a prática disciplinar aplicada aos estudantes, verificar os indicadores de sucesso escolar dos estudantes. A pesquisa foi bibliográfica e documental, de natureza qualitativa, com finalidade descritiva. Obteve-se que houve melhoria no desempenho escolar, constatado também por melhores resultados no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, que dá acesso ao ensino superior e na redução da violência. Mesmo diante de resultados positivos, a militarização do ensino público gera opiniões divergentes.

Palavras-chave: Ensino público; Militarização da educação; Violência; Desempenho escolar; Pensamento crítico.

1 Introdução

O ambiente escolar é aquele em que os jovens deveriam receber o suporte e os conhecimentos a fim de poderem discutir questões éticas, debater valores e de, no futuro, ter melhores oportunidades de inserção socioeconômica através de uma educação de qualidade. Entretanto, este ambiente tem se tornado também o palco de situações de violência, contra professores e estudantes, e também um local onde a venda e o consumo de drogas acontece com mais facilidade do que se poderia esperar que ocorresse dentro das instalações de um colégio.



Vários países do mundo sofrem com este problema, buscando diferentes formas de solução. No Brasil uma saída vem se apresentando como estratégia para lidar com a invasão da violência social no interior das escolas, o uso de recursos da segurança pública através do processo de militarização das escolas públicas estaduais. Este processo foi legalmente iniciado no Estado de Goiás, em caráter de urgência, a partir da criação da lei 14.050 de 21 de dezembro de 2001, que tratava da criação, instalação e transferência de Unidades da Polícia Militar do Estado de Goiás (Assembleia Legislativa do Estado de Goiás, 2019).

A militarização das escolas provocou divergências nas opiniões de estudantes, seus pais, professores, gestores escolares, sociedade civil, sindicatos docentes e representantes militares que compararam questões como o desempenho escolar, práticas didáticas e disciplinas e a legislação educacional. Houve queixas de que atividades artísticas e agremiações estudantis foram reprimidas, que foi reduzida a participação da comunidade e de estudantes nas decisões escolares, assim como, por outro lado, muitos pais sentem-se gratos pela disciplina imposta, compreendendo-a como um recurso para inibir a criminalidade e incentivar o respeito e os bons costumes.

Diante das controvérsias, esta investigação buscou responder ao questionamento: qual a contribuição social da Polícia Militar a partir de ações na educação em escolas públicas no estado de Goiás?

O objetivo geral desta pesquisa é conhecer as ações desenvolvidas por representantes militares em escolas públicas no estado de Goiás, e os objetivos específicos são: identificar as funções de militares e civis na escola; descrever a prática disciplinar aplicada aos estudantes, verificar os indicadores de sucesso escolar dos estudantes.

Estes questionamentos permitirão checar a procedência de algumas queixas quanto aos procedimentos de militares, bem como conhecer melhor a conduta e os resultados da intervenção militar em uma escola pública. O pensamento crítico deve buscar dados em que se basear, a fim de que aspectos positivos sejam valorizados e que aqueles que sejam passíveis de melhoramento também, no sentido de que todo sistema que busque atender a melhores padrões de qualidade deve identificar suas fraquezas a fim de conduzir a um processo de melhoria contínua.



2 A violência nas escolas e a intervenção militar em instituições educacionais públicas

A rotina de docentes e discentes do ensino público no Brasil tem enfrentado experiências de verdadeiros atos de violência, quando não, da realização de delitos dentro das instituições. Esta situação remete à ideia de que o ambiente escolar virou caso de polícia. A educação passou, em alguns casos, a ser delegada à supervisão da Secretaria de Segurança Pública ao invés de ser um assunto da pertinência da Secretaria Estadual de Educação no Estado de Goiás.

Esta situação resultou de um contexto socioeconômico que desembocou no quadro com o qual hoje nos defrontamos que conjuga a precarização do ensino e do trabalho, desemprego e violência urbana. Todas estas questões, em conjunto, acabam se manifestando no ambiente escolar de diferentes formas, como resultado da relação dialética da vida em sociedade, cabendo então compreender o contexto prévio que resultou nesta dinâmica que amalgamou a educação e a segurança pública nas escolas estaduais.

2.1 O contexto sócio econômico e a educação

As instituições educacionais da rede pública no Brasil, assim como em qualquer país, sofrem o impacto de questões socioeconômicas que são indissociáveis dos problemas na esfera do ambiente escolar. O processo conhecido como crise estrutural do capital inunda diferentes dimensões da vida em sociedade, não podendo ser fragmentada e compreendida apenas no âmbito econômico. O desemprego tecnológico e a precarização do trabalho, frutos da inovação que levou tanto à substituição de homens por máquinas quanto à subcontratação em forma de prestação de serviços sem a necessidade de assinar a carteira, impactaram nas condições de vida e no comportamento das pessoas (Meszáros, 2009).

À época em que esta crise começou a se pronunciar, um estudo relativo às consequências do novo capitalismo conduzido por Sennet (2009, p. 56) levou em grande consideração os índices de desemprego: “As estimativas dos números de trabalhadores empregados que foram ‘reduzidos’ de 1980 a 1995 variaram de um mínimo de 13 milhões a um máximo de 39 milhões”. Conforme o demógrafo e pesquisador Celso Simões (Tribunapr, 2019), há uma intrínseca relação entre o desemprego e o aumento da violência. Entre as décadas de 1980 e 2000 houve um aumento de 130% de casos de homicídio no Brasil, mas os números continuaram a crescer:



De acordo com o Atlas da Violência de 2018, produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), o número de 62.517 assassinatos cometidos no país em 2016 coloca o Brasil em um patamar 30 vezes maior do que o da Europa. Só na última década, 553 mil brasileiros perderam a vida por morte violenta. Ou seja, um total de 153 mortes por dia. (OGlobo, 2019)

Em termos macroeconômicos, as incertezas e dificuldade de acesso a meios de sobrevivência, o desemprego, a pobreza e a falta de saúde caminham lado a lado, aumentando não só os gastos governamentais como induzindo ao crime. Tendo que o desemprego que incrementa os índices de violência resulta também das mudanças econômicas e tecnológicas, o perfil do trabalho vem demandando maior escolarização e mais habilidades técnicas e cognitivas, bem como socioemocionais, a fim de competir e se manter neste contexto de emprego.

Apesar de a educação se fazer cada vez mais necessária para inserção socioeconômica, este mesmo contexto de precarização do capitalismo afetou as políticas públicas voltadas para as escolas municipais e estaduais. Contraditoriamente, neste período de globalização da economia e precarização do capitalismo, entre as décadas de 1970 e 2000, houve uma expansão das escolas públicas no Brasil. Apesar do aumento em número, o investimento nestas novas unidades educacionais não foi proporcional. De acordo com Guimarães e Lamos (2019, pág. 67):

[...] o financiamento da educação pública brasileira nunca ultrapassou os 3% do Produto Interno Bruto (PIB). Esse crescimento das escolas brasileiras, tanto em termos do número de matrículas, quanto em suas responsabilidades, sem um respectivo aumento do financiamento, produziu como efeito uma espécie de “ampliação para menos” da escola brasileira.

Na década de 1990, o Estado brasileiro realiza a abertura das barreiras comerciais, a fim de ampliar as oportunidades de negócio e adaptar a economia brasileira ao momento de expansão da globalização da economia. Associada a esta medida, houve a implantação do Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade, com vistas a se adaptar às novas barreiras comerciais, que vieram a ser as tecnológicas em detrimento das barreiras financeiras, e buscar maior eficácia ao serviço público.

Neste mesmo espírito, a educação teve seu papel ampliado, aumentando as responsabilidades e atribuições dos educadores da rede pública, a partir da implantação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dentre vários objetivos, estaria o de reduzir a evasão escolar e aumentar o número de



estudantes nas escolas. O acréscimo de responsabilidades transferidas ao corpo docente e gestor das escolas foi identificado como parte do denominado processo, já citado, de “ampliação para menos”, intensificando a precarização do trabalho escolar, que já tinha como parte do seu contexto a questão da violência escolar.

2.2 A violência dentro das escolas

Historicamente a escola nem sempre foi um lugar de acolhida e de incentivo ao autodesenvolvimento no sentido do florescer do eu de cada uma nas suas diferentes fases. Segundo Ariés (1981) a educação não era facilmente acessível a todos, ficando seu aprofundamento restrito aos clérigos e aos fidalgos.

Os colégios funcionavam como abrigos para estudantes pobres e subsistiam às expensas de doações, dependiam da caridade alheia. Ali nada era ensinado, somente no século XV é que o colégio passou a ser um local de ensino. Até esta data, os estudantes que residiam nos colégios governavam a si mesmo por um sistema de camaradagem que organizava o cotidiano até com medidas brutais, que não se sustentou em si e acabou derivando para o caos e a anarquia.

A partir de então a Igreja passou a ter uma maior preocupação com a manutenção dos seus fiéis e passou a ver na educação um meio de salvar as almas das crianças e inculcar nestas as virtudes e oferecer instrução. O sentimento de responsabilidade pelo desenvolvimento moral do estudante não existia até então pelos educadores. O estudante passou a ser submetido à hierarquia da autoridade escolar. A mudança da visão sobre a infância acompanhou este processo em íntima correlação. Vistas como *infirmis*, estas dependiam do rigor da disciplina para orientar sua moral:

[...] distinguiremos suas três características principais: a vigilância constante, a delação erigida em princípio de governo e em instituição, e a aplicação ampla de castigos corporais [...] Em primeiro lugar, uma disciplina humilhante - o chicote ao critério do mestre e a espionagem mútua em benefício do mestre- substituiu um modo de associação corporativa [...] nos séculos XV-XVI, o castigo corporal se generalizou, ao mesmo tempo em que uma concepção autoritária, hierarquizada - em suma, absolutista - da sociedade. (Ariés, 1981: pág. 168)

Embora que para os nobres o castigo corporal não se aplicasse por ter um caráter degradante, as crianças não escapavam destes. E mesmo com as mudanças de modelos disciplinares mais adequados às descobertas sobre as características da infância, do desenvolvimento humano e de processos de aprendizagem que derivaram



do advento da ciência da Psicologia a partir do final do século XIX, os castigos corporais permaneceram amplamente aceitáveis recrudescendo aos poucos ao longo século XX.

Na Europa, estes eram admitidos oficialmente até a década de 70 (Debarbieux, 1996 *apud* Abramovay & Rua, 2002). Tendo em vista que a relação da instituição escolar e de seus representantes, na figura de docentes e gestores traz o legado da violência como recurso de disciplina, não deve ser tão surpreendente encontrar nos dias de hoje a violência expressa em tantos níveis, além do corporal, mas não excluindo este, e até de forma letal, embora com a prática não mais restrita ao topo da hierarquia.

Comparando as metodologias educacionais, didáticas e disciplinares fica nítida a diferença da visão do que é considerado violência com o passar do tempo. Não se admite atualmente o uso do flagelo com chicote como castigo corporal para educar as crianças como era feito por volta do século XV. Considerado um absurdo, aos nossos olhos, também as agressões físicas contra professores e até homicídios seriam escandalizadores aos olhos dos educadores desta época, tanto quanto nos choca no século XXI.

Na contemporaneidade, o estudo da violência nas escolas envolve o vandalismo, a depredação da propriedade da escola, de professores para alunos (ainda), destes para com os docentes, de pessoas externas à escola contra o patrimônio público e contra as pessoas, quer seja na figura de estudantes ou professores.

Considerando as diversas faces da violência, Chesnai (1981) destaca que estas devem ser hierarquizadas conforme o custo social que representam. Em primeiro lugar indica a violência física, até mesmo a sexual, como causadora de danos irreparáveis que devem ser reparados através da intervenção do Estado.

Em segundo lugar, a violência econômica, resultante da depredação do patrimônio físico, que, apesar de se constituir como ato criminoso de vandalismo, indicador de delinquência, pertence a um sentido mais amplo da violência por não atentar contra a integridade física de pessoas.

Em terceiro lugar o autor localiza a violência moral ou simbólica, representada pelo abuso humilhante da intelectualidade, e podemos acrescentar o fenômeno do *bullying*. Diante da discussão sobre a violência escolar, tem-se que há dificuldade em definir este fenômeno:



[...] não somente porque esta remete aos fenômenos heterogêneos difíceis de delimitar e ordenar, mas também porque desestrutura as representações sociais que têm valor fundador, aquela da infância (inocência), aquela da escola (refúgio de paz) e da própria sociedade (pacificada no regime democrático). (Charlot, 1997 apud Abramovay & Rua, 2002: pág. 69)

Conforme Abramovay & Rua (2002), no Brasil a violência nas escolas resulta de fatores endógenos e exógenos, mas esta seria açoitada por violências que se originam fora dela, resultantes da pobreza, do desemprego, da criminalidade, do tráfico de drogas, que se originam fora da escola, mas a inunda e afoga alunos, professores e demais funcionários. A falta de políticas públicas eficientes também é vista como causa da violência, percebida pela falta de agentes de segurança pública ou de sua intervenção contra delitos quando estão presentes e pela má iluminação das ruas no entorno escolar.

Em sua pesquisa, detectou que os alunos indicam que os locais onde se percebe mais a incidência da violência é dentro das escolas, seguido pelo ambiente da rua e do entorno, e no caminho até esta ou no ponto de ônibus. Sendo que o espaço externo à escola predomina como ameaçador. Reportaram assaltos, tráfico e consumo de drogas e de bebidas alcoólicas, aliciamento de menores e assédio, identificando-se, ainda que em bem menor proporção, até a presença de prostíbulos no entorno da escola.

Sobre o tráfico de drogas, os muros das escolas não o detém, drogas são passadas pelos muros ou trazidas por estudantes e em menor proporção, levadas até por professores. Este quadro leva a questionar se a intervenção do Estado através das forças militares de segurança pública teriam um efeito positivo contra a violência e a marginalidade que assolam e circundam as escolas públicas do país.

2.3 Militarização nas escolas do goiás

Com a finalidade de enfraquecer a violência e aprimorar a performance dos alunos em uma atmosfera segura de tal maneira, que possa ajudar alunos, docentes e colaboradores, o governo de Goiás, partindo de um convênio entre as Secretarias Estaduais de Segurança Pública e de Educação, firmou parceria para que escolas públicas do Estado fossem para tutela da Polícia Militar. Compete ressaltar que as escolas escolhidas estão locadas em sua maioria no contorno periférico, onde possui índices elevados de homicídios e com baixos índices de bom desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).



No ano de 2001, foi criado o CPMG (Colégio da Polícia Militar de Goiás) – antigo Colégio Estadual Hugo de Carvalho Ramos – com a Lei Estadual nº 14.050 (Goiás, 2001), através da Lei de iniciativa do Executivo, confirmada pela Assembleia Legislativa em caráter de urgência, transformou escolas estaduais em instituições de ensino geridas pela Polícia Militar do Estado de Goiás (PMGO). Em meio a toda a polêmica diante do assunto, o governo estadual apresentou como justificativa, as agressões frequentes no ambiente escolar e os baixos resultados apresentados pelos alunos, entendendo que o segundo problema está diretamente arrolado ao primeiro.

As polêmicas surgiram a partir de questionamentos de representantes civis gestores, docentes servidores, estudantes de escolas públicas e pedagogos. O questionamento proposto por estas partes foi exposto formalmente pelo Fórum Nacional de Educação de Goiás no ano de 2015, em virtude do avanço do processo de militarização das escolas públicas se opondo aos seguintes fatores:

[...] determinar a cobrança de taxas em escolas públicas; implantar uma gestão militar que não conhece a realidade escolar, destituindo os diretores eleitos pela comunidade escolar; impor aos professores e estudantes as concepções, normas e valores da instituição militar, comprometendo o processo formativo plural e se apropriando do espaço público em favor de uma lógica de gestão militarizada; reservar 50% das vagas da escola para dependentes de militares. (Veiga, 2019)

Por outro lado, pelos indicadores globais sobre a violência nas escolas publicados recentemente que colocam o Brasil como o país mais violento contra os professores (Alessandra Kianek, André Romani, 2019). Muitos professores assustados com a violência praticada contra estudantes e o corpo docente, sentimento corroborado pelas pesquisas, sentem-se atraídos por esta militarização escolar e pelas condições de disciplina e a segurança que a presença da segurança pública oferece.

Assim, o modelo de gestão militar escolar foi empolgadamente como solução. Neste processo, é relevante destacar que nos últimos anos esse método tem se intensificado:

[...] até 2007 foram criados no Estado seis colégios, o Polivalente Modelo Vasco dos Reis e o Hugo de Carvalho Ramos; dois na cidade de Anápolis, o Ayrton Senna e os CPMG de Anápolis; o CPMG de Rio Verde; e o CPMG de Itumbiara. (Goiás, 2007)

A partir de 2013, o Estado de Goiás apressou o procedimento de transferência das escolas públicas para a PM. Assim, a Assembleia Legislativa aprovou a Lei Estadual nº 18.342 (Goiás, 2013) e criou mais seis colégios. No mês de julho de 2014, foi aprovada a Lei nº 18.556, de 25 de junho de 2014, alcançando a marca de 27 colégios. Com a Lei



n° 18.967, 22 de julho de 2015, foram transformadas mais 12 escolas no mês de julho de 2015. A Lei n° 19.122, de 27 de novembro de 2015, modificou a administração de mais duas unidades e, em maio de 2016, outras duas; e, em julho de 2016, chegou ao número de 47 CPMG no Estado, por meio da Lei n° 19.066, de 30 de setembro de 2015. E o governo continua as transferências em 2019, chegando a 60 unidades no estado de Goiás.

O aumento do número de escolas que foram militarizadas, gerou uma repercussão tamanha, que começou a chamar a atenção dos meios de comunicação social, registrando várias matérias vinculadas em rádio, televisão e internet sobre as escolas que colocaram a questão da violência como pano de fundo e expõem uma evolução significativa do desempenho dos alunos desses colégios nos exames nacionais, explanando declaradamente que os aparelhos privados estão comprometidos com o projeto político do Estado, na difusão e na criação de um ensino padrão.

Esse modelo militarizado de educação escolar vem sendo apresentado como a solução para a problemática da brutalidade, evasão e respeito ao próximo dentro do ambiente escolar; deste modo, vêm seduzindo parte da sociedade civil as propostas oficiais de avanço no rendimento de seus alunos, visto que existe uma notável redução do número de reprovações, além do que, a implementação da disciplina militar com princípios dirigidos pela hierarquia e disciplina atraem à atenção de uma parte da sociedade, que cobiça por uma educação de qualidade e que suas crianças e adolescentes permaneçam seguras na escola.

Porém, o caminho não é fácil. Assim, como parte da população apoiou o projeto, outra parte, encontra-se resistente. O Fórum Estadual de Educação de Goiás (FEE-GO) manifestou-se numa posição antagônica ao projeto de Lei que regulamenta a militarização de parte dos colégios, destacando que é jurisdição do governo de Goiás assegurar uma escola pública de qualidade e não delegar essa competência para a Polícia Militar, cuja obrigação constitucional difere imensamente do projeto de educação do MEC. Nesse sentido, é imprescindível distinguir os CPMG dos CM (Colégios Militares) – escolas “tradicionais”, especialmente no que diz respeito à formação, pois estes últimos apontam a formação de seus alunos para ingressar nas carreiras das instituições militares em todo o território nacional (oficiais e praças).

Colégios que são administrados pelas forças militares compõem a esfera federal (Polícia Militar); o que diverge dos colégios que tornaram-se militarizados, que, embora possuam algumas parencas, pelo fato de o esqueleto ser militarizado/hierarquizado, não



possuem a intenção na formação dos alunos voltada para as carreiras das forças armadas, tampouco para serem policiais, bem como são geridos pela normatização pública civil.

O que mais incomoda os setores educacionais, é que se for observado, a repartição dos cargos e das responsabilidades dentro da esfera estatal, averiguou-se que existe uma classificação hierárquica a ser adotada. E, em concordância com o Regimento Interno, os cargos de comando estão agrupados dentro da esfera da Polícia Militar, cujo emprego é indicar os servidores civis cedidos pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUCE) por meio do Termo de Cooperação. Com alicerce na hierarquia militar dos CPMGs, demonstrada no organograma pesquisado.

Detectou-se que, no “Estado Maior” dos CPMGs, nenhuma função de gestão é ocupada por professores, tocando a estes um papel secundário no agenciamento da educação nas escolas militarizadas. Este é outro fator gerador de conflitos, pois, as colocações diretivas dos CPMG são, em sua maior parte, ocupadas por oficiais da reserva. Ainda que com formação na área de educação, os servidores da escola ficam impedidos de atuar na liderança, a gestão das unidades escolares é transferida para a polícia militar (Moretti, 2019).

Por meio da ótica da sociedade, como pode ser observado em várias matérias jornalísticas, as escolas conduzidas pela polícia goiana, têm se tornado referência na esfera educacional, não apenas pela disciplina e segurança, ponto forte das instituições militares, mas, por efeitos de caráter prático e que sobressaem tais unidades educacionais perante as demais. Entretanto, a disciplina imposta aos estudantes é objeto de crítica por profissionais civis na área de educação, além de familiares dos próprios alunos.

Dentre as críticas ao modelo militarizado de educação estão os seguintes pontos:

[...] o regime militar no ensino público fere a Lei de Diretrizes e Bases da Educação... O grupo de resistência vê o fenômeno da militarização das escolas como um boicote à liberdade de expressão e pensamento dos alunos. Considera um retrocesso. Em Goiás, uma das escolas estaduais que passou a ser administrada pela PM tem um comandante como diretor. Ele tomou várias providências rigorosas, inclusive fechou a rádio e proibiu determinados estilos musicais na hora do recreio, como rap e funk. O Centro de Comando de Ensino Militar, em Goiás, é tão enérgico que elenca mais de 100 transgressões que os estudantes devem evitar nas escolas militarizadas. (Moretti, 2019)



Conforme apurado por Moretti (2019) em entrevistas com professores e estudantes, a escola é patrulhada por militares armados e as infrações as regras impostas são registradas nos boletins escolares. Os alunos devem usar o uniforme, como em qualquer escola, mas têm a obrigação de seguir o corte de cabelo para os meninos e obter o cabelo preso. Assim como os estudantes, também os professores são submetidos ao uso de uniformes, contrariando o modelo laico e civil do estado democrático. Sem direito a questionamento, o senso crítico, a criatividade e a gestão democrática ficam amordaçados.

A militarização é corroborada pelo decreto 9.465/2019, que modificou o perfil do Ministério da Educação (MEC) criando a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares que “em seu artigo 16 deixe claro que os programas didático-pedagógicos e o sistema de gestão serão desenvolvidos pela subsecretaria” (RBA, 2019). Segundo Maciel (2019), ter um militar na gestão de uma escola pública é desvio de função, “fere a Lei de Diretrizes e Bases da educação, a Lei Orgânica do DF e a própria lei de gestão democrática”, além de considerar que os militares designados para as escolas não estão preparados para lidar com a diversidade da comunidade.

3 Conclusão

Pode-se concluir que esse direcionamento de mudança das escolas públicas no estado de Goiás tem encantado grande parte da sociedade, devido ao grande avanço no desempenho dos exames nacionais, a redução das ocorrências de violência dentro e fora do âmbito escolar e que são resguardadas pelo governo estadual como exemplo de sucesso. Adicionado a isso, os meios de comunicação social exercem uma admirável influência no processo de criação de um ambiente consensual, como organismo de propagação desse modelo de gestão. Permanece um movimento das vias midiáticas que corroboram para um consentimento social de plano que pode de certa forma, educar cidadãos treinados, competidores e obedientes as leis.

Porém, alguns críticos ao projeto relatam que, este tipo de educação forma um ser voltado para as tarefas simples somado a uma consciência acrítica que transportará a uma ordem retrocedida para as preocupações de uma camada dominadora retentora dos meios de produção.

A linha de pensamento antagônico revela que enquanto o recinto público firmado na escola pública passa a ser organizado de forma militarizada, sob o escudo da disciplina e hierarquia, o método padrão de gestão militar enraíza a ideia de duas realidades



contrárias entre si e isso é histórico. A educação brasileira foi constituída de tal forma que, de um lado temos os interesses do capital por intercessão de uma elite e que corrobora, de forma dissimulada, dois tipos de ensino.

Na primeira, canalizada para instrução dos filhos da camada trabalhadora e outra para os da elite. Portanto, faz-se necessário ter em mente sobre o que se anseia com esse tipo de ensino, visando formar um cidadão mais educado às regras sociais e que respeite os demais. O desenvolvimento do aluno pode ser percebido, que, não se restringe aos métodos de disciplina, treinamento e obediência. Mas deve-se ter a consciência de que o papel real desta parceria é formar um cidadão independente, que tenha uma visão crítica de mundo, com respeito às leis e ao próximo. A segunda está diretamente relacionada com uma educação direcionada para uma classe elitizada, seus aspectos disciplinares e suas linhas de raciocínio voltadas para o poder sobre a classe dominada.

A escola é uma instituição reconhecidamente reprodutora dos modelos dominantes (Lane, 1995), e conforme Foucault contribui para a formação de pessoas obedientes, dóceis e úteis, sendo assim, observa-se a escola como campo de disputas ideológicas divergentes entre a busca pela formação de cidadãos críticos e a formação de mão de obra razoavelmente qualificada e de preferência acrítica.

Tendo em vista que o contexto socioeconômico promove as situações de desemprego e favorece à violência e que a instrução formal seria um dos recursos de inserção socioeconômica dos cidadãos, a escola pública torna-se palco de várias disputas em um contexto de criminalidade, violência e pobreza. Algumas camadas da sociedade vêm na militarização do ambiente educacional uma saída para ter mais segurança, mas é possível que esta medida seja um paliativo que não impeça que os jovens sejam absorvidos pela criminalidade, visto que atua sobre uma dimensão social de forma isolada dos outros parâmetros que compõem este contexto.

Ainda assim, esta parece ser uma solução muito bem-vinda por alguns que são vítimas da violência na escola e no seu entorno. A taxa de sucesso de alunos de escolas militares acena como uma promessa, ou pelo menos como uma esperança, para alguns dos menos favorecidos. Mesmo que haja discrepâncias entre os investimentos em escolas militares e escolas públicas militarizadas, “enquanto o Estado gasta anualmente, em média, R\$ 19 mil por aluno da escola militar, empenha três vezes menos no aluno na escola pública civil – apenas R\$ 6 mil/ano” (RBA, 2019), o modelo atrai pelo sucesso escolar já alcançado em algumas escolas militarizadas.



As questões que conformam a violência, a evasão e o fracasso escolar, além da marginalidade e da pobreza parecem não poder ser corrigidos pela inserção de militares na gestão escolar, mas oferecem a possibilidade de atenuação das práticas violentas nas escolas. Há divergências entre os profissionais da sociedade civil e militares, mas o diálogo e a troca de experiências certamente seriam muito favoráveis para que houvessem ajustes neste modelo e que este pudesse ser mais proveitoso para o principal protagonista deste enredo que é o estudante e por consequência a sociedade de nosso país.

Referências

Abramovay, Miriam; Rua, Maria das Graças (2002), *Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado de Direitos Humanos do Ministério da Justiça, Cnpa, Instituto Ayrton Sena, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME.

Ariés, Philippe (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Editora LTC.

Andes (2019). *Ano letivo no DF começa com militarização de escolas públicas*. Recuperado em 10 de junho 2019, de: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/ano-letivo-comeca-com-a-militarizacao-de-quatro-escolas-publicas-do-dF1>

Assembleia Legislativa Do Estado De Goiás, (2019). *Lei 14.050 de 21 de dezembro de 2001*. Recuperado em 10 de junho 2019, de: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/ano-letivo-comeca-com-a-militarizacao-de-quatro-escolas-publicas-do-dF1>

Chesnai, Jean-Claude, (1981). *Histoire de la violence*. Paris: Robert Laffont. Recuperado em 28 de junho 2019, de: <https://core.ac.uk/download/pdf/59612584.pdf>.

Decreto Lei nº 14.044, de 21 de dezembro de 2001 (2001). *Dispõe sobre as unidades do Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás (CPMG)*. Diário Oficial do Estado, Goiania, 26 de dezembro de 2001. Recuperado em 10 de junho 2019, de http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2001/lei_14044.htm

Decreto Lei nº 16.152, de 26 de outubro de 2007 (2007). *Promove a fusão das Unidades Escolares da Secretaria da Educação e da Polícia Militar que especifica*. Diário Oficial do Estado, Goiania, 12 de novembro de 2007. Recuperado em 10 de junho 2019, de http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_complementares/1998/lei_complementar_n2_6.htm



Decreto Lei nº 18.342, de 30 de dezembro de 2013 (2013). *Dispõe sobre a criação, na Polícia Militar do Estado de Goiás, da unidade que especifica e dá outras providências*. Diário Oficial do Estado, Goiânia, 31 de dezembro de 2013. Recuperado em 9 de julho, de http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2002/lei_14383.htm

Guimarães, P. C. P.; Lamos R. A. C (2019). *Militarização das escolas da rede estadual de Goiás: a nova onda conservadora*. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 20, n. 43, p. 66-80, jan./abr. Recuperado em 20, junho, 2019, de: <<http://dx.doi.org/10.22196/rp.v20i43.4004>>.

Kianek, Alessandra & Romani, André (2019). *Líder na agressão de professores, Brasil convive com violência nas escolas*. Recuperado em 11 de julho 2019, de: <https://veja.abril.com.br/brasil/lider-na-agressao-de-professores-brasil-convive-com-violencia-nas-escola.s/>

Lane, S.T.M. (1995). *Psicologia Social – o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense

Maciel, Max (2019). *O triste caso da militarização das escolas no Distrito Federal*. Recuperado em 11 de julho 2019, de: <https://www.brasildefato.com.br/2019/02/15/artigo-or-o-triste-caso-da-militarizacao-das-escolas-no-distrito-federal/>

Meszáros, Istévan (2009). *A Crise estrutural do Capital*. 1. Ed. São Paulo: Bom Tempo.

OGlobo (2019). *Atlas da Violência 2018: Brasil tem taxa de homicídio 30 vezes maior do que Europa*. Recuperado em 16 de junho 2019, de: <https://www.tribunapr.com.br/noticias/economia/ibge-desemprego-aumenta-a-violencia/>

Moretti, Isabella (2019). *Militarização das escolas: entenda o que é e como funciona*. Recuperado em 11 de julho 2019, de: <https://viacarreira.com/militarizacao-das-escolas/>

RBA (2019). *Militarização das escolas pode confundir educação com segurança pública*. Recuperado em 11 de julho 2019, de: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2019/03/militarizacao-das-escolas-pode-confundir-politicas-de-educacao-e-de-seguranca-publica/>

Sennett, Richard (2009). *A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. 14ª ed. Rio de Janeiro: Record.

Tribunapr (2004). *IBGE: desemprego aumenta a violência*. Recuperado em 18 de junho 2019, de: <https://www.tribunapr.com.br/noticias/economia/ibge-desemprego-aumenta-a-violencia/>



Veiga, João Marcos (2019). "*Militarização*" de escolas públicas - solução? Recuperado em 11 de julho 2019, de: www.anped.org.br/news/militarizacao-de-escolas-publicas-solucao.



Los dispositivos de intervención para la gestión de la convivencia en la escuela.

Rangel Ruíz de la Peña, Adalberto
Morales Evangelista, Melina

Resumen

A partir de la conceptualización de la convivencia como un problema actual en el ámbito educativo en el presente texto se ofrecen pautas que guían el diseño de dispositivos de intervención para la gestión de la convivencia en la escuela a partir del análisis de ocho de ellos, diseñados en la maestría de Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos humanos y Cultura de paz, programa de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

Palabras clave: Convivencia escolar, Dispositivo de intervención, Fases, Acciones.

Introducción

Con base a Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019), la problemática de la convivencia escolar, cobró fuerza en los años 90's pero con el pasar de los años el termino se ha hecho problemático, debido, en palabra de ellas, a que no existe un enfoque claro que oriente la investigación en este campo, las políticas públicas y el proceso de evaluación del mismo en las escuelas.

Las autoras al citar a Onetto (2003, 14-15 pp.), manifiestan el riesgo de estancamiento en el que se encuentran las investigaciones educativas en torno a la problemática de convivencia escolar y con ello, en la generación de conocimiento. En sus palabras, lo anterior a causa de la multiplicidad de enfoques teóricos que son usados en un solo trabajo, impidiendo la profundización y existiendo el riesgo de implementar enfoques que resulten contrapuestos entre sí; uso indiscriminado de los conceptos de clima y convivencia como sinónimos así como la confusión entre el uso del término conflicto, convivencia y violencia, lo cual obstaculiza la profundización de los conocimientos generados en las investigaciones.

A ello hay que agregar la concepción de la cual partimos del concepto de intervención educativa. Es un proceso caracterizado por un conjunto de acciones que se desarrollan en un contexto particular, con sujetos específicos, mediado por sus deseos y sus voluntades, las mediaciones institucionales y las implicaciones que se derivan de ella



en el pasado, presente y futuro de la acción misma de la intervención con la intención de mejorar o transformar instituciones, sujetos, grupos o sistemas y que se genera a partir de la elaboración de un diagnóstico que significa:

Revisar las implicaciones de uno como sujeto en el proceso de intervención

Como se incluye el interventor en el proceso de intervención.

Revisar los diferentes instrumentos del diagnóstico y sus implicaciones e inclusión en los sujetos, grupos, instituciones y o sistemas que van a participar de la intervención.

Reconocer que desde el momento del diagnóstico se está desarrollando la intervención.

En el texto se ofrece una serie de pautas a considerar en el diseño de dispositivos de intervención para la gestión de la convivencia en la escuela a través del análisis de dispositivos de intervención diseñados en el marco de la Maestría en Gestión de la Convivencia en la escuela de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

Desarrollo

Para entender los dispositivos de intervención, es necesario esclarecer en un primer momento el término de convivencia escolar. Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019) a través de analizar treinta artículos académicos escritos a partir de los años de 1990 a septiembre de 2018 sobre el término de convivencia escolar en Latinoamérica, la definen como "...procesos y resultados del esfuerzo por construir una paz duradera entre los miembros de la comunidad escolar, a partir de prácticas pedagógicas y de gestión: inclusivas, equitativas y participativas que aborden de manera constructiva el conflicto." (p. 13)

A su vez, al encontrar similitudes entre posturas teóricas, a partir de los estudios realizados por Hirmas y Carranza (2009), Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019), ofrecen por grado de importancia, los siguientes enfoques de la convivencia escolar: 1) Prevención de la violencia; 2) Educación para la paz; 3) Formación de comunidades educativas; y 4) Construcción de escuelas democráticas. Así mismo señalan la presencia de líneas pedagógicas en ellos tales como el a) Desarrollo de habilidades socio-afectivas y éticas orientadas a la construcción de saberes para saber convivir y aprender a ser; b) Inclusión educativa; c) Desarrollo de programas de resolución y mediación escolar; d) Construcción de un clima de confianza que facilite la elaboración colectiva de normas de convivencia; e) Desarrollo de comunidades con proyectos



comunes. Finalmente recuperan tres espacios de la vida escolar, los cuales, a partir del análisis hecho de los dispositivos de intervención, que se presentará más adelante, pueden ser propuestos como ámbitos de intervención graduales: Aula, Escuela y Socio-comunitario.

Aunado a lo anterior, Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019), señalan "...dos enfoques desde los cuales ha sido abordado el tema... el normativo-prescriptivo y el analítico." (p. 12). Siendo de vital importancia el segundo para la construcción de ambientes de convivencia en la escuela.

El enfoque analítico se interesa por desarrollar una comprensión profunda de la convivencia, en tanto fenómeno relacional situado en un contexto institucional y socio-histórico-cultural determinado. Proponen enmarcar el estudio de la convivencia desde la mirada de la gestión, la cual contempla las políticas, prácticas, y los procesos de la gestión escolar, todos los cuales recrean en cada plantel las culturas institucionales; representan el modo de organizar la vida escolar y son los espacios privilegiados de formación cotidiana para la convivencia. (p.12)

Para lo anterior, es importante ir más allá del enfoque analítico, Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019), al citar a Carbajal (2016), enuncian como dimensiones pedagógicas para el análisis de la convivencia escolar, la inclusión, equidad, participación y manejo dialógico de conflictos. De esta manera, las dimensiones anteriores al ser transferidas en la investigación educativa, representan categorías de análisis relevantes en el campo, no obstante, cabe destacar que su estudio conlleva la especificidad y diversidad de los contextos educativos para lograr el diseño de estrategias y acciones específicas así como adecuadas.

De esta manera, el enfoque de gestión de la convivencia en la escuela, como afirma Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019), requiere la orientación de los pilares aprender a *conocer*, *hacer*, *convivir* y *ser*, propuestos por Jacques Delors en 1996.

Aprender a vivir en sociedad implica saltar los obstáculos de la comprensión, los cuales en palabras de Morin, E. (1999) refieren al egoísmo, venganza, incompreensión de valores, ignorancia de ritos y costumbres y el espíritu reductor, por nombrar algunos, posibilitando la empatía y la apertura. Por consiguiente es necesario el reconocimiento de la interdependencia como condición fundamental para la conservación de la especie humana así como establecer no sólo como eje rector del Dispositivo de intervención la



concientización sino también la sensibilización de la especie humana sobre sí misma, a fin de que los educandos comprendan la importancia de ser, reconocerse y reconocer a los demás como sujetos de derechos y responsabilidades, aspecto necesario para la convivencia pacífica y la vivencia real de una cultura de paz positiva. (Morales, Evangelista, M., 2017, p. 125)

A partir de lo anterior, es pertinente hablar del diseño de dispositivos de intervención a partir de la definición de dispositivo. Con base a Foucault, un dispositivo puede ser entendido como “máquina”, pues refiere a las relaciones implícitas y explícitas que se entretajan y cruzan en la institución, en este caso, escolar, todo ello con la intención de tener una comprensión fidedigna de la problemática a partir del análisis de cada una de las partes que lo constituyen,.

El dispositivo permite simbolizar los imaginarios (discriminarlos, nombrarlos) y rastrear los deseos y demandas que les subyacen, para realizar un proceso de elaboración que implica: reconocer los vínculos transferenciales que establecen las pautas automáticas de conducta que llevan a cabo y las ansiedades que las determinan, para comenzar a movilizar la manera en que se realizan estas prácticas cotidianas y promover un cambio en ellas. (Anzaldúa, Arce, R. E., 1998, p. 5).

De esta manera, a partir de las aportaciones de Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019) señaladas anteriormente y al recuperar los espacios propuestos por las autoras como ámbitos de intervención para desarrollar el dispositivo de intervención, se analizaron un conjunto de ocho dispositivos de intervención en el campo de la convivencia escolar a fin de identificar los elementos en común y con ello determinar orientaciones específicas para las prácticas de investigación en esta área.

En la tesis titulada *Jóvenes y la autonomía por venir. Cultura de paz y derechos humanos* en una escuela secundaria de la ciudad de México, escrita por Polo, Herrera, G. (2017), se diseñó un dispositivo de intervención con el propósito de generar espacios de reflexión de la autonomía para la construcción de una cultura de paz y respeto a los derechos humanos. Para lo cual se recurrió al trabajo en equipo entre docentes, Servicios de Asistencia Educativa (SAE) y responsables de la crianza (tutores, padres o madres de familia) del centro educativo donde se realizó la investigación (secundaria de la CDMX), aspecto fundamental en la gestión de la convivencia escolar que ha sido señalado por varios autores. El dispositivo de intervención parte de una dimensión epistemológica, donde se establece una relación sujeto-sujeto con el conocimiento y



con la realidad, lo cual abre paso a los sujetos involucrados para iniciarse en su proceso de concientización; es guiado por una perspectiva inductiva y presenta un planteamiento de categorías de análisis de manera empírica y su posterior teorización, de esta manera se da una atención pertinente de la problemática conforme a las características del contexto; finalmente presenta la generación de estrategias de intervención a partir del diagnóstico realizado, lo cual tiene un diseño circular pues al termino del desarrollo, se cuentan con nuevo datos, con los cuales es posible comenzar una nueva estrategia de intervención, atendiendo de manera adecuada la problemática y se fundamentó metodológicamente en tres elementos 1) *el enfoque de derechos humanos*, 2) *la educación para la paz* y 3) *la perspectiva de género*.

El desarrollo de competencias emocionales para la gestión de la convivencia. Una experiencia de intervención en la escuela, tesis de Cuevas, Muñoz I. (2017), ofrece datos empíricos de la gestión de la convivencia en un primaria de la Ciudad de México a través del desarrollo de competencias emocionales, tales como el reconocimiento, expresión y manejo de emociones para afrontar conflictos de manera pacífica. Todo ello mediante el diseño de un dispositivo de intervención que gradúa estrategias a partir de acciones concretas para llegar al final del dispositivo a formas de interacción complejas, es decir, pasa de la promoción del ejercicio de la empatía, diálogo y la escucha a la toma de acuerdos, negociación y mediación para lograr el manejo del conflicto. Cabe señalar que al igual que el dispositivo anterior parte de una perspectiva inductiva así como de un diagnóstico que posibilita la construcción de categorías de análisis de manera empírica.

Romero Bornoya, J. A. (2017), desarrolló un dispositivo de intervención a fin de informar, sensibilizar y concientizar los alumnos (as) de segundo grado de una secundaria ubicada al sur de la CDMX, sobre las causas, características y consecuencias de la discriminación, utilizando el enfoque de los Derechos Humanos como eje rector. Dicho dispositivo de intervención contó con cinco etapas, la primera refirió el mapeo de los conocimientos que tenían los estudiantes con respecto a la problemática de discriminación, por lo cual se aplicó un cuestionario. Posteriormente la etapa dos consistió en provocar un conocimiento científico y reflexivo sobre los estereotipos y su vinculación con el uso de Facebook por consiguiente, se diseñaron acciones para que los jóvenes conocieran los orígenes y características de los prejuicios con los que se clasifican a las personas sin conocerlas así como los daños que ocasionan en las relaciones interpersonales. La etapa cuatro derivó acciones a fin de estimular el proceso



reflexivo en los sujetos a fin de que en la etapa cinco, se plasmaran las reflexiones originadas que fueron producto de las etapas anteriores. De esta manera queda explícito el diseño de un dispositivo de intervención que parte pasa del conocimiento, sensibilización, reconocimiento de la problemática en la que se vive, hasta llegar a la puesta en práctica de acciones de los propios sujetos para su atención.

Villamares de Jesús, S. (2017), en su investigación titulada *La cultura institucional a partir de las formas de relaciones entre docentes, una mirada desde un jardín de niños preescolar. ¡Construyamos una comunidad de práctica, es tiempo de compartir!*, las categorías de análisis construidas refieren a las formas de interacción entre docentes, tales como formas de reaccionar, gestión en la institución educativa, clima escolar y comunicación. El dispositivo de intervención diseñado cuenta con tres etapas, la primera tiene como objetivo la sensibilización de las docentes; la segunda, establecer una relación entre docentes a partir de la revalorización de fortalezas y detección de áreas de oportunidad; y tercera, reconocer los temas de interés común entre docentes a fin de mejorar la intervención en el aula. De esta manera, el proceso de sensibilización queda evidenciado una vez más como una fase fundamental de los dispositivos de intervención así como la puesta en

Luna Martínez, A. (2017) en su investigación *El ethos profesional docente en la construcción de la convivencia pacífica de una escuela primaria*, al dar voz a los sujetos de investigación, genera una propuesta de convivencia escolar a través de la construcción de espacios colegiados para el análisis de problemáticas. De esta manera construye categorías de análisis a partir de la investigación empírica, que implican las dimensiones como el Significado de la profesión docente, donde involucra la influencia familiar, ideales de la profesión, rasgos identitarios y expectativas de los sujetos sobre su propia profesión; Posiciones éticas de los docentes en el ejercicio profesional al analizar las formas de responsabilidad que implica la docencia; Aspectos relevantes de la práctica docente, dimensión donde a partir de dar voz a los sujetos de la investigación, determina como categorías las formas de ser maestro, el desarrollo profesional, la formación y necesidades docentes; Problemáticas de convivencia que reconocen los docentes, dimensión donde se hace manifiesta la inherente relación del conflicto con la naturaleza humana, pues éstas se dan con relación a los alumnos, docentes y padres de familia, todos ellos sujetos inmersos en el proceso de educación formal; Estrategias en torno a la convivencia, dimensión donde cobra relevancia el trabajo con los otros (sujetos de y con derechos) reconociendo estrategias con los alumnos, otros docentes



y padres así como a partir de los resultados y origen que implica cada una de ellas, es decir, después del reconocimiento de las problemáticas, se da paso a la generación de alternativas desde y con los sujetos de educación involucrados en las primeras; y Programas institucionales que conocen y utilizan los docentes en torno a la convivencia, ultima dimensión que viene a esclarecer el conocimiento y aplicación que hacen los docentes sobre los programas oficiales a favor de la convivencia en la educación básica.

Por consiguiente, uno de los aspectos compartidos entre los dispositivos de intervención señalados, refiere a la aplicación previa, de técnicas de investigación para recolectar datos acerca de la percepción de los sujetos sobre las concepciones de los problemas de convivencia que se presentan y después visibilizar las estrategias instituidas que son exitosas y poco adecuadas, a fin de detectar de manera pertinente y eficaz las necesidades del centro escolar. Lo anterior permite en el dispositivo de intervención la aplicación de estrategias diseñadas y sus acciones a través de un proceso de reflexión permanente, antes, durante y después de su aplicación a fin de identificar los obstáculos así como la detección de nuevas problemáticas o manifestaciones del problema ya diagnosticado.

La investigación titulada *El trabajo colaborativo entre profesores y alumnos como medio para generar una mejor convivencia*, de Ortiz, Rubio A. (2017), ofrece tres elementos más a contemplar en los dispositivos de intervención. El primero refiere al trabajo interdisciplinario, donde al buscar formar a estudiantes en los conocimientos, actitudes y habilidades para una mejor convivencia recurre al trabajo escolar entre las asignaturas de Formación Cívica y Ética, Educación Física y Educación Artística en una escuela primaria de la CDMX, diseñando un dispositivo de intervención en dos fases. La primer fase está compuesta por la elaboración de un diagnóstico que permita recuperar datos empíricos sobre las problemáticas de convivencia y con ello diseñar estrategias y acciones para su atención. A su vez, la segunda fase diseñada, proporciona el segundo elemento a contemplar, pues presenta la elaboración de un nuevo diagnóstico que permita recuperar información sobre la eficacia de las estrategias aplicadas durante la primer etapa para después, reelaborar o elaborar estrategias y acciones que permitan continuar la atención a la problemática de convivencia detectada en el primer y segundo diagnóstico. Por consiguiente el tercer elemento refiere a un diagnóstico y atención permanente durante un tiempo determinado, lo cual se hace evidente al manifestar en su investigación, la necesidad de implementar una tercera etapa donde se apliquen las estrategias diseñadas en la etapa anterior.



Con relación a la importancia del trabajo en colegiado para dar atención a la gestión de la convivencia pacífica y el establecimiento del proceso de sensibilización de los sujetos involucrados como primera etapa del dispositivo de intervención que se ha venido definiendo, es posible mencionar de igual manera, la investigación de Hernández, Cortes Ma. E. (2017), *Construir nuevas estrategias en la educación secundaria. Una experiencia de intervención docente*, donde se evidencia la eficacia del dispositivo de intervención diseñado para promover el proceso de sensibilización en docentes de educación secundaria en torno a las problemáticas estudiantiles, tales como las incivildades estudiantiles, ausentica de padres y su sustitución por abuelos, a fin de mejorar la convivencia. De esta manera, establece tres momentos de aplicación para dicho dispositivo. El primer momento refiere al reconocimiento de la voz de los docentes y estudiantes; el segundo momento, posibilita analizar y valorar las alternativas de intervención docente así como replantear nuevas estrategias pertinentes; y el tercer momento, la aplicación de las estrategias generadas en colegiado por los docentes.

Pérez, Cabrera O. (2017), en *La integración grupal en la configuración de la convivencia: un caso desde la escuela primaria*, diseña un dispositivo de intervención con el objetivo de construir un ambiente de convivencia pacífica a través de la integración grupal entre los alumnos de quinto grado de primaria al interior de aula, por medio de estrategias que modifiquen comportamientos agresivos hacia acciones más solidarias, cooperativas y el respeto a la dignidad humana. Para ello, al realizar un diagnóstico, construye tres categorías de análisis, las relaciones y el conflicto, la construcción del ambiente de convivencia y las estrategias de intervención para integración de grupo. De esta manera presenta como última fase de intervención, las acciones encaminadas al enfrentamiento de las problemáticas identificadas a partir de la participación activa de los sujetos implicados y del establecimiento de acciones colaborativas con otros docentes a quienes denomina como “aliados”.

El dispositivo de intervención presentó seis estrategias donde la primera parte de modificación en cuanto a la posición del mobiliario escolar, a fin de que se favoreciera el contacto visual entre estudiantes. La estrategia dos refirió a la generación de un ambiente áulico como un lugar acogedor, donde los estudiantes se sintieran a gusto y del envío repetido, por parte del docente, de mensajes que reconocían en público los comportamientos respetuosos entre estudiantes (sugostopedia); como tercer estrategia es posible mencionar el fomento del trabajo colaborativo, la participación y el respeto a las reglas por parte de los estudiantes a través del juego. La estrategia cuatro



correspondió a la implementación de actividades que permitieran el ejercicio y fomento de la creatividad así como el manejo de emociones mediante actividades artísticas. La estrategia cinco, tutoría entre pares, fue diseñada para desarrollar la solidaridad, trabajo en equipo, respeto y empatía a la diversidad, actitudes fincadas en los estudiantes durante las estrategias anteriores. Finalmente la estrategia seis fue desarrollada a través del trabajo en equipo entre el investigador y los sujetos denominados como “aliados”, etapa en la cual se finca de manera estable el respeto a las reglas y el trabajo en equipo. De esta manera se demuestra una vez más, la necesidad y relevancia del trabajo en equipo con personas inmersas en el campo de investigación para favorecer la convivencia escolar.

Conclusiones

A partir de lo anterior, es posible determinar la convivencia como una problemática actual que para ser realmente atendida implica el diseño de dispositivos de intervención que recuperen las características del contexto así como la creación de categorías de análisis, estrategias y acciones a partir del propio diagnóstico, el cual se debe mantener en construcción a lo largo del dispositivo de intervención.

Determinar las categorías de análisis de manera empírica a partir de la realización de un diagnóstico previo al diseño del dispositivo de intervención y su teorización posterior, permite mirar las dimensiones de la problemática de manera natural e incluso objetiva, reduciendo en cierto grado la subjetividad del investigador en el proceso de recolección de información y aumentando la probabilidad de generar alternativas de solución pertinentes y eficaces, pues permite reconocer las habilidades y el dominio que tienen los sujetos con respecto a las habilidades, destrezas y actitudes que conlleva la gestión de la convivencia en la escuela.

Con respecto al diseño de las estrategias y acciones del mismo, éstas deben facilitar a los sujetos implicados acercarse a las teorías que fundamenta la gestión de la convivencia escolar, para guiarlos en su proceso de concientización-indagación, llevando a su vez una fase de sensibilización ante la problemática a fin de que pueda reconocerla y con ello fincar las bases para un cambio. Todas las fases o etapas de un dispositivo de intervención deben estar fincadas en estrategias que le den continuidad y eficacia al proceso de intervención.

Finalmente es necesario puntualizar que las estrategias y acciones deben permitir la sistematización de información así como el proceso de evaluación a la par, tejiendo lo



anterior con un proceso de reflexión permanente de los sujetos, antes, durante y después de la aplicación de las mismas así como con el trabajo interdisciplinario a fin de lograr cambios sustanciales y eficaces. Por consiguiente, las acciones implican la participación activa de los sujetos, dado que los cambios sólo se logran si los sujetos implicados, reconocen la necesidad de cambio así como su capacidad y responsabilidad para iniciar y mantenerlo. La participación activa de los liderazgos institucionales son primordiales para el logro de un impacto que modifique las circunstancias que faciliten la convivencia escolar.

Fuentes de referencia

Anzaldúa, R. (enero-abril, 1998). Una contribución de Foucault a la investigación grupal en el campo educativo: el concepto de “dispositivo”. En *Perspectivas de la educación desde América Latina*. 4, (9), p.p. 2-7

Cuevas Muñoz I. (2017). *El desarrollo de competencias emocionales para la gestión de la convivencia. Una experiencia de intervención en la escuela* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco, Ciudad de México.

Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>

Hernández, Cortes Ma. E. (2017). *Construir nuevas estrategias en la educación secundaria. Una experiencia de intervención docente* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco, Ciudad de México.

Luna Martínez, A. (2017). *El ethos profesional docente en la construcción de la convivencia pacífica de una escuela primaria* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco, Ciudad de México.

Ortiz, Rubio A. (2017). *El trabajo colaborativo entre profesores y alumnos como medio para generar una mejor convivencia* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco, Ciudad de México.

Pérez, Cabrera O. (2017). *La integración grupal en la configuración de la convivencia: un caso desde la escuela primaria* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco, Ciudad de México.

Polo, Herrera, G. (2017). *Jóvenes y la autonomía por venir. Cultura de paz y derechos humanos en una escuela secundaria de la ciudad de México* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco, Ciudad de México.



Romero Bornoya, J. A. (2017). *El uso del facebook para atender el tema de la discriminación con alumnos de segundo grado de secundaria* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco, Ciudad de México.

Villamares de Jesús, S. (2017). *La cultura institucional a partir de las formas de relaciones entre docentes, una mirada desde un jardín de niños preescolar. ¡Construyamos una comunidad de práctica, es tiempo de compartir!* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco, Ciudad de México.

Morales, Evangelista, M., (2017). *La implementación de estrategias docentes ante los comportamientos disruptivos en el aula.* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco, Ciudad de México.



Pautas teórico metodológicas para contribuir al funcionamiento familiar desde un proyecto de desarrollo humano

José Novales Armenteros
Yasmira Calderón
Laura Díaz

Resumen

La compleja realidad socioeconómica de la Cuba actual impacta considerablemente las dinámicas de desarrollo individuales, familiares y sociales. La educación, otrora sólido pilar del proyecto social cubano, también absorbe sus efectos negativos, situación que amenaza con aumentar las brechas de desigualdad. Emergen entonces nuevas y creativas iniciativas educativas complementarias que, como la que aquí se aborda, fomentan una educación integral, que genere vínculos desarrolladores entre escuela, familia y comunidad. El estudio que se presenta es un acercamiento a la realidad familiar mediante la perspectiva sociopsicológica y realizado desde un entorno educativo complementario. Sus objetivos fueron caracterizar psicológicamente el funcionamiento de un grupo de familias usuarias del Proyecto, identificar sus necesidades sentidas, fortalezas y retos; para proponer pautas teóricas y metodológicas que orienten la labor del Proyecto en aras de contribuir a mejorar el funcionamiento de las familias. Las metodologías empleadas fueron la mixta y la investigación acción. Entre las técnicas utilizadas están la encuesta y los talleres diagnósticos participativos. Como resultados obtuvimos que en gran parte de las familias existen dinámicas desfavorables a la formación de valores de equidad de género, respeto e integración familiar; las familias se preocupan por la educación de sus niños/as y valoran positivamente el proyecto educativo complementario al que asisten, no obstante, la distancia familia-instancia educativa impide el desarrollo de relaciones de cooperación e intercambio. Concluimos que el proyecto educativo debe incentivar activamente la participación familiar en la educación de los niños/as, y promover valores que se encuentran débilmente expresados en las familias.

Palabras claves: funcionamiento familiar, proyecto de desarrollo humano, tríada familia-escuela-comunidad.

Introducción

La familia constituye el grupo básico que sostiene el desarrollo social actual. A pesar de las innumerables transformaciones que ha sufrido en su historia, continúa siendo la



pedra angular de la civilización que hoy conocemos. Pocos grupos o instituciones son capaces de proveer contención, seguridad, cuidado, estima e identidad de la manera que ella lo hace (Arés, 2002). Sin embargo, no hay que olvidar que el estatus alcanzado responde a la efectividad con que cumple las funciones que socialmente le son asignadas (Chávez *et al.*, 2010). Especial atención adquiere en este sentido la educativa, pues garantiza la adaptación de sus miembros al entorno y contribuye al mantenimiento de las condiciones que favorecen la vida en sociedad.

No obstante, el contexto actual está plagado de retos, incertidumbres y cambios a los cuales esta no escapa. El vertiginoso desarrollo de la sociedad impone ritmos de vida desgastantes que fragmentan cada vez más sus bases (Martínez, 2003). Por tanto, cada uno de los agentes socializadores que con ella interactúa debe contribuir a su fortalecimiento, pues no todas son capaces de reconocer los retos y movilizarse en función de minimizarlos.

En este sentido, la revisión bibliográfica realizada para el presente estudio se enfocó en el levantamiento de las características que posibilitan un funcionamiento familiar desarrollador para sus miembros y para el propio sistema mediante el modelo de evaluación psicológica, de la Dra. Patricia Arés. También fue realizado un análisis del desempeño de la función educativa de la familia tomando en cuenta algunos de los presupuestos del sociopsicológico, desarrollado por el Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. Además, realiza un bosquejo de programas de desarrollo humano que se han centrado en la familia como grupo social. Y por último se introduce parte del trabajo realizado por la Iglesia Católica, específicamente, la Compañía de Jesús asociado a este ámbito de acción.

Con la intención de incorporar un enfoque investigativo que aporte científicidad, precisión y conocimientos sobre las realidades que viven algunas de las familias usuarias de los servicios del Centro, se plantea la **pregunta de investigación**: ¿Qué pautas teóricas y metodológicas podrían orientar la labor del proyecto educativo Cuesta Arriba del Centro Loyola para contribuir al funcionamiento de las familias usuarias del mismo?

El **objetivo general** del estudio fue: Proponer pautas teóricas y metodológicas que orienten la labor del proyecto educativo Cuesta Arriba para contribuir al funcionamiento de las familias usuarias del mismo.



Y como **objetivos específicos**:

Caracterizar psicológicamente el funcionamiento de un grupo de familias usuarias del Proyecto.

Identificar las necesidades sentidas, las fortalezas, las potencialidades y los retos que en términos de funcionamiento enfrentan las familias estudiadas.

Proponer pautas teóricas y metodológicas que orienten la labor del Proyecto para que contribuya al funcionamiento de las familias usuarias del mismo.

Se espera el trabajo realizado posibilite la contextualización del Proyecto, el perfeccionamiento de sus estrategias de trabajo y la mejora de la calidad de sus servicios.

Metodología

La presente investigación se basa en un diseño no experimental, de tipo exploratorio descriptivo y transversal. Se realiza desde una perspectiva sociológica y emplea una metodología mixta. Se apoya, además, en presupuestos de la Metodología Investigación- Acción y se asumen presupuestos teórico-metodológicos de la Educación Popular¹.

Población y muestra

La población se compone por la totalidad de los miembros de las familias usuarias de los proyectos Cuesta Arriba, Convivir y Acompañamiento a Madres Solteras del Centro Loyola, así como por los profesores de los mismos.

La muestra se caracteriza por ser no probabilística, intencional, seleccionada por conveniencia. El acceso a ella estuvo mediado por criterios de disponibilidad y disposición a participar.

Se conformaron grupos muestrales por métodos e instrumentos utilizados, atendiendo a los objetivos de la investigación. Se encuestaron 56 familiares, se trabajó con 8 de ellos en un Taller Diagnóstico Participativo (TDP), y se realizó otro TDP con 21 educadores.

Métodos e instrumentos



Observación.

Cuestionario sobre funcionamiento familiar.

Talleres diagnósticos participativos.

Pasos para la recogida y análisis de la información

Observación: contó con una guía de observación para cada uno de los instrumentos aplicados y otros espacios relevantes.

Aplicación y análisis del cuestionario: Para el procesamiento se utilizó el software SPSS, con el cual se realizó un análisis de frecuencias simples y estadígrafos descriptivos. También se efectuó un análisis cualitativo del mismo.

Diseño, aplicación y análisis de los TDP: Conformados en base a los resultados de cuestionario, para recabar información sobre indicadores no saturados aun. Los significados y prácticas producto de la narrativa colectiva de los participantes se organizaron y codificaron para generar categorías que, luego de ser descritas, se agruparon en temas y patrones. Posteriormente, en un segundo nivel de codificación, se identificaron y describieron las relaciones entre las categorías.

La triangulación estuvo implícita como procedimiento para el análisis e integración.

Resultados

A continuación se presentan algunas de las necesidades, fortalezas y retos identificadas en estas familias, las cuales se derivan de la caracterización realizada.

Entre las necesidades *manifiestas* identificadas por estas familias, encontramos:

Apoyo en la realización de la función educativa: los familiares depositan en el Proyecto la demanda y responsabilidad de repasar los contenidos académicos que los niños deben conocer.

Herramientas para la solución de conflictos: dada la concepción peyorativa sobre los conflictos y las deficientes habilidades que poseen para la dirimirlos, por lo que se perpetúan.

Existen otras más difíciles de identificar por los sujetos debido a la cercanía emocional y la familiaridad acrítica, las cuáles entendemos como *latentes*:

Habilidades comunicativas: baja capacidad de escucha, atención a los criterios del otro/a, empatía, asertividad.



Mayor equidad de género: la exagerada carga de tareas y responsabilidades asumidas/asignadas al género femenino en comparación con su par masculino, lo cual afecta negativamente el bienestar de las mujeres, y potencialmente de las niñas en las familias.

Cohesión emocional: la poca capacidad de aproximadamente la mitad de las familias para atraer y aglutinar a sus miembros hacia su interior hace que la participación, el involucramiento y la consideración del criterio familiar para la conformación de planes personales sea baja.

Fortalezas

Ligera tendencia hacia la equidad de género entre las nuevas generaciones en la realización de tareas del hogar.

Interés por el desarrollo educativo de los niños/as.

Reconocimiento a nivel de discurso de la necesidad de solucionar los conflictos mediante el diálogo, el consenso y la asunción plena de las responsabilidades.

Retos

Sobrecarga de la mujer/madre en realización de tareas del hogar, y en los procesos claves del funcionamiento familiar, como la toma de decisiones.

Insuficiente participación del rol paterno en la dinámica familiar.

Existencia de prejuicios machistas en la familia que condicionan la participación de los padres en la dinámica familiar luego del divorcio. Estos también influyen en la proliferación de conductas violentas hacia la mujer.

Participación condicionada de los adultos mayores en la toma de decisiones: depende de la tenencia de bienes materiales en el caso de los hombres.

Dificultades en la comunicación: escucha, asertividad y empatía.

Deficiente participación familiar en el desempeño de la función educativa: tanto porque no cuentan con los recursos intelectuales y/o de tiempo para hacerlo, como porque delegan totalmente esta función en otros agentes.



Relativo al Proyecto también fueron identificados fortalezas y retos:

Fortalezas

Valoración positiva del Proyecto: los niños/as reciben una alimentación complementaria (merienda), reforzamiento en materias escolares, formación en valores.

Red de apoyo para los niños/as: orientación a niños/as y familiares, enfocada desarrollo de habilidades comunicativas y de resolución de conflictos.

Entorno inclusivo: acogida, contención emocional y ambiente de respeto.

Retos

Explorar a profundidad la existencia de actitudes extremas en los educadores/as. Trabajar en su erradicación.

Lograr un mayor involucramiento de las familias en las actividades del Proyecto para potenciar el desempeño de la función educativa en la familia. Valorar las características sociodemográficas y psicológicas presentadas en el estudio para la planificación y toma de decisiones.

Discusión

La inequidad de género identificada en gran parte de las familias implica mayor sobrecarga para el rol de la madre. Si a ello sumamos que la figura del padre en la familia está deteriorada tanto por su ausencia como por su falta de responsabilidad e involucramiento en la dinámica familiar, el panorama al que está expuesta la mujer/madre y los abuelos/as empeora.

Entre los elementos de la dinámica familiar que favorecen la ocurrencia de este tipo de situaciones se encuentra, en primer lugar el género, que constituye un factor de peso en la configuración de la dinámica familiar, tanto para la distribución de tareas como para la participación en la toma de decisiones. La condición de hombre del padre le garantiza un lugar privilegiado en este proceso, sin importar los aportes que haga o no a la familia.

En segundo lugar, existen serias dificultades en la comunicación, asociadas sobre todo a la falta de claridad, de apertura, de escucha, la poca asertividad, la falta de retroalimentación y de diálogo, la existencia de violencia y agresividad, aspectos que entorpecen el intercambio y la empatía. Como resultado se aprecia poca claridad respecto a las normas; evitación de la expresión de sentimientos negativos, evasión de



conflictos, y la ruptura temporal la comunicación una vez que ocurren. En ocasiones estos se dan ante la presencia de los niños/as, lo que permite explicar una de las causas de su comportamiento violento.

Respecto al desempeño de la función educativa en las familias, encontramos que aunque se esfuerzan por impactar positivamente en la educación de sus hijos, agentes externos como las exigencias laborales de los progenitores, e internos, como la sobrecarga que experimentan las madres, la insuficiente preparación para ayudar a los infantes y elementos de la dinámica familiar que se expresan de forma negativa influyen en que la educación y cuidado de los infantes no alcancen la calidad requerida. La familia asume un rol pasivo en este proceso y lo delega, fundamentalmente, en otras instituciones. Sin embargo, existen factores protectores tanto internos como externos a la dinámica familiar que contribuyen a su desarrollo y adaptación. Puede referirse la afectividad, que, aunque expresa algunos matices negativos, aporta contención en buena parte de las familias. También desde redes de apoyo como el Proyecto Cuesta Arriba se contribuye a que se cumplan sus funciones, creando un clima de confianza que permita la manifestación de afectos, retroalimentando positivamente y ofreciendo modelos de comportamiento adecuados a los infantes y sus familiares. En este sentido, los educadores/as revelan la necesidad prepararse mejor para acercarse más a las familias a su quehacer.

Para ello se proponen un grupo de pautas que permitan a los educadores/as entender a la familia como un sistema en interacción con la comunidad, la importancia de conocer las características de las familias y la comunidad y de la incorporación activa de las familias. También se insiste en el sostenimiento del clima de confianza y el desarrollo de una actitud investigativa para la identificación y atención a inequidades.

Reflexiones finales

El funcionamiento adecuado de la triada familia-escuela-comunidad dependerá de la capacidad propositiva transformadora de cada uno de estos agentes. Si uno se recarga en el proceso, ¿a quién afectará este desbalance? Podríamos pensar que, al agente sobrecargado, o mejor aún, al educando, quien constituye el epicentro de las influencias desde una visión bancaria de la educación. No obstante, si pensamos la sociedad como sistema vemos que todas las partes del proceso se verán afectadas a medida que varíe la calidad de la educación.



Por tanto, es hora de pensar en alianzas, estrategias de mejora y metodologías que conduzcan al proceso educativo por los caminos que son necesarios para lograr la sociedad que se quiere. La educación ya no es más en la escuela, mucho menos en las aulas. La educación trasciende los muros como el mundo actual las fronteras de lo imaginable. Por tanto, un paradigma integrador y complejo se impone para alcanzar el reto de vivir a la altura de nuestros tiempos.

Referencias bibliográficas

- Arés, P. (2002). *Psicología de la Familia*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Bancino, C. (2004). *Ella y él... la división del trabajo*. Mujer Nueva.
- Chávez, E., Durán, A., Valdez, Y., Gazmuri, P., Díaz, M., Padrón, S. & Perera, M. (2010). *Las familias cubanas en el parteaguas de dos siglos*. La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.
- Díaz, M. & Durán, A. (1999). *PRECOM. Prepararnos para la comunicación". Programa Educativo dirigido a padres y madres. Preparación para la convivencia humana y las relaciones interpersonales*. La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.
- Gimeno, L. (2005). La covisión creativa. En L. Gimeno, *Resonancias Rizomáticas (Escritos en el Devenir de una Psicoterapeuta)*. Buenos Aires: Editorial Dunken.
- Louro, I. (2004). *Modelo teórico – metodológico para la evaluación de salud del grupo familiar en la atención primaria*. Tesis en opción al grado de Doctora en Ciencias de la Salud. La Habana: Escuela Nacional de Salud Pública.
- Martín (2005). *El humor en la práctica de la psicoterapia de orientación sistémica*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Martínez, C. (2012). *Salud Familiar*. La Habana: Editorial Científico-Técnica.
- Naciones Unidas (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio: Informe de 2015*. 15-04153.
- Oros, L. (2009). *El Valor Adaptativo de las Emociones Positivas. Una Mirada al Funcionamiento Psicológico de los Niños Pobres*. *Interamerican Journal of Psychology*, vol. 43, núm. 2, pp. 288-296.
- Pino, J. W. (2012). *Los conflictos y la dinámica interna familiar*, en *Revista Memorias*, vol. 10, núm. 18, pp. 159-170.
- Rodríguez, N. (2012). *Un acercamiento a la familia desde una perspectiva sociológica*. Contribuciones a las Ciencias Sociales. Disponible en: www.eumed.net/rev/cccss/20



Experiências libertárias na educação latino-americana no início do século XX: um recorte comparativo entre Brasil e Argentina

Kaithy das Chagas Oliveira

Resumo

Sendo a escola um espaço tão relevante no plano político, social, cultural e econômico, ela é campo de frequentes disputas, que formam suas políticas e práticas de acordo com os interesses hegemônicos, determinados pelo viés nacional e/ou supranacional. Na América Latina a consolidação dos sistemas de instrução/escolarização esteve atrelada aos modos de concretização dos Estados-Nação, que foram se formando ao longo do século XIX e início do século XX. As especificidades políticas e econômicas de cada país latino-americano tomaram o objeto da escolarização de modos diferentes. Argentina e Brasil são emblemas importantes destas diferenciações, especialmente na (in)relevância que atribuíram à escolarização no cerne do projeto de Estados-nação. Ainda neste contexto histórico, propostas alternativas de escolarização foram se apresentando, inserindo-se nas disputas pela orientação político-pedagógica, buscando firmar um modo contra hegemônico de escolarização. Dentre algumas destas alternativas vale situar a proposta libertária de escolarização, fortemente calcada na perspectiva do modelo de Escola Moderna. Focados nos princípios pedagógicos da educação: integral, racional, mista e solidária, estas escolas buscavam realizar uma formação que estivesse alinhada com os processos de luta social, dentro dos objetivos dos movimentos operários da época, sob o signo da ideologia anarquista. Enquanto na Argentina as escolas libertárias buscavam espaço na disputa pela hegemonia escolar estatal, no Brasil estas escolas ocuparam uma parte do enorme vácuo deixado pelo Estado. Este estudo bibliográfico, dentro de um aporte teórico histórico e social, foca a comparação dos dois países no que tange à experimentação da proposta escolar anarquista no início do século XX.

Palavras-chave: Anarquismo; Escolas Modernas; Brasil; Argentina.

Nas primeiras décadas do século XX alguns coletivos anarquistas se organizavam na América Latina, com a finalidade de iniciar um processo de transformação ampla da sociedade, mediante a luta operária, com vistas na construção de um novo mundo. Entre as ferramentas utilizadas nesta organização estava a proposta da formação/instrução escolar, como forma de mediação transformadora da sociabilidade e do intelecto



humano, voltando-se a uma formação livre de práticas autoritárias a se desenvolver por meio da capacidade de constituir relações autogestionárias, com forte apego de divulgação dos conteúdos científicos que formalizaram ao longo do século XIX.¹

Tal proposição se consolida a partir da abertura de escolas, voltadas ao público infantil e adulto, nos maiores centros urbanos da época. Tais escolas eram subsidiadas pela própria organização anarquista, colocando-se como espaço alternativo de escolarização, que em alguns casos concorriam com o Estado e em outros preenchia as lacunas deixadas por este, no que tange à oferta de escolarização popular. Considerando estas experiências, quase ausentes na historiografia da educação latino-americana, a proposta de pesquisa aqui apresentada visa investigar o potencial contra hegemônico do projeto libertário de escolarização na América Latina, quando situado em um campo de disputa pela educação formal da região.

Para situar a questão é relevante tratar do contexto sócio histórico em que esta proposta se desdobra. Vale destacar, portanto, que o movimento operário se formou na América Latina nas décadas finais do século XIX e nas iniciais do século XX. Tal movimento seria alavancado no mesmo contexto de modernização dos Estados-Nação, mediante o desencadeamento de significativas transformações, as quais Berman (1987) chamou de “explosivas convulsões em todos os níveis da vida pessoal, social e política” (p. 16). A urbanização foi um elemento importante nesse processo de modernização dos espaços, que constituiriam grandes centros industriais, como é o caso de São Paulo, no Brasil, e Buenos Aires, na Argentina. Outro aspecto que se fez importante no desencadeamento da organização de trabalhadores, em torno de reivindicações de condições dignas de vida, foi a presença massiva de imigrantes europeus nestes locais, advindos especialmente da Itália e Espanha, que cruzaram o Atlântico em busca do sonho de “fazerem a América”².

O anarquismo, como ideologia revolucionária, possui como postulado básico a permanente crítica a quaisquer formas de dominação e a defesa da autogestão de sujeitos livres (Corrêa, 2015). Por mais que não haja homogeneidade nas várias vertentes anarquistas que se desenvolveram, primeiramente no contexto europeu e posteriormente em outros espaços do globo, a exemplo da América Latina, é possível situar alguns princípios político-ideológicos que se mantiveram entre as principais perspectivas ácratas. Sobre os vários matizes que o anarquismo assume ao longo de sua constituição.



Conforme a menção dos autores, uma característica fundamental que atravessa as várias vertentes anarquistas é a incansável crítica à dominação, um dos principais pressupostos deste ideário, crítica esta convertida em ações (diretas) antiautoritárias em diversos formatos. A dominação é compreendida por seu viés de classe, político-burocrática e cultural-ideológico, que também se desdobra ao longo da história e dos embates no interior das lutas como crítica à dominação com viés de gênero, raça, imperialismo. A ação revolucionária pautada por este princípio levaria, dentro da perspectiva libertária, à constituição de uma outra forma societal, radicalmente transformada em sua ação social e em relação ao modelo de poder, considerando a substituição do poder dominador pelo poder autogestionário.

Cabe salientar, entretanto, que entre os anarquistas de maior expressão bibliográfica³(Bakunin, Kropotkin e Malatesta) a noção de poder esteve associado principalmente ao Estado. A intrínseca relação que se estabelece entre o poder e o Estado implicou a compreensão de que exercer o poder é operar com as ferramentas da dominação, da autoridade estatal. Essa compreensão é responsável, de modo geral, pelo afastamento de anarquistas da política partidária, colocando-se muitas vezes no papel de observadores críticos da realidade, sem uma ação mais efetiva na realidade.

Contraopondo-se a essa suposta distância do poder, Tomaz Ibañez (1982) afirma que há uma concepção libertária do poder, quando considerado pelo seu potencial de realização humana, o poder em um sentido mais amplo, como capacidade. Desse modo, contra o poder dominador deve se constituir um outro tipo de poder, que se sobreponha às relações de dominação. Nesse sentido, é necessário diferenciar o poder como *potentia* e *potestas*, uma vez que:

[...] a potência, ou o poder, como capacidade (“o poder de criar” ou de fazer), e o poder como dominação (“o poder de comandar” e de fazer se obedecer), confundindo, assim, a capacidade que tem o agente da ação individual ou coletivo, – capacidade ou poder que dá ao sujeito político a possibilidade de estabelecer uma relação sinérgica compatível com a igualdade na ação coletiva – com a dominação que é sempre uma relação assimétrica entre aquele ou aqueles que comandam e aqueles que obedecem. (Colombo, 2016, p. 109).



Não obstante o poder como dominação constitui os processos sociais de desigualdades e, como tal, deve ser combatido, como afirma a perspectiva libertária. Por isso, os coletivos anarquistas se colocam em oposição às estruturas, dispositivos e instrumentos de dominação, e preconizam uma relação de poder que possa se estabelecer como capacidade de transformar o mundo a partir do enfrentamento das assimetrias do poder como dominação. A autogestão se apresenta como uma possibilidade de enfrentamento, como um modelo organizativo respaldado em uma ampla participação popular, que se estabelece pelo compartilhamento de decisões, entre sujeitos não alienados. Dependem, portanto, do rompimento com as relações hierarquizadas, de modo a extinguir a dominação, a exploração e a estruturação em classes e, conseqüentemente, a supressão do Estado. O caminho da autogestão é o caminho revolucionário, “a luta dos trabalhadores deve ser a luta contra o poder e a opressão, as associações operárias devem abolir de sua organização toda e qualquer hierarquia e imposição da autoridade de uns sobre outros” (Gallo, 1995, p. 162).

Desdobra-se desta compreensão de poder uma noção diferenciada de autoridade, já que há uma constante repulsa pelas formas autoritárias, aspecto comum entre as várias vertentes anarquistas, que se desenvolvem entre as diversas formas de relações humanas. Assumem essa recusa em hierarquizar quaisquer ações como caminho para se efetivar os princípios da autogestão. No que se refere ao espaço escolar a noção de autoridade admitida se configura da seguinte forma:

Em suma, existe a definição de autoridade aceitável e inevitável para todo o ser humano. Aquela que deriva do exemplo moral, da competência reconhecida e limitada ao momento e ao tempo tido como necessário, que é aceita livremente e reconhecida como útil e sã, com pleno conhecimento de causa, por todos aqueles que reconhecem seu valor. Ela se exercerá com o consenso comum, reconhecendo sua utilidade e positividade. Não tem nada a ver com a autoridade constituída, fundamentada na força e no domínio do homem sobre o homem; [...] (Codello, 2007, p. 361)

A proposta anarquista está situada, portanto, no plano das utopias socialistas que se desenvolveram principalmente a partir do século XIX, na Europa, e ganhou forte expressão nos processos revolucionários do início do século XX. Com foco na luta de classe nos moldes modernos, cujos agentes principais da mudança social deveriam ser os/as operários/as e camponeses/as. A mudança do modelo de poder da sociedade



mediado pela autogestão, considera uma organização pela base da sociedade e não pelo Estado. Aspecto que destoa das opções realizadas no contexto da Revolução Russa, que manteve a centralidade do Estado junto às decisões do partido Bolchevique. Em uma contundente crítica a essa centralização do poder realizado no pós-Revolução Russa, Maurício Tragtenberg (1985) afirma:

O embrião de uma associação emerge do processo de luta de classes e, depois, dá lugar à constituição de uma associação operária de luta e de existência comum, sem hierarquia e sem dirigentes ou dirigidos. Terminada a luta, associação tem continuidade, reunindo-se às outras associações existentes. Esse processo realiza uma socialização proletária do poder, da vida e do trabalho. Opõe-se à “socialização” capitalista, realizada a partir das cúpulas dirigentes, centralizadora e alienante do trabalhador dos processos decisórios. (Tragtenberg, 1985, p. 9).

O compromisso de continuar “revolucionando”, de modo que a mudança não seja apenas a troca de grupos no poder estatal, o que se espera é o esfacelamento do Estado. Essa é premissa básica da perspectiva anarquista, mudança imprescindível – considerado controverso para muitos movimentos que consideram a ocupação do Estado um meio pelo qual se desencadeia as transformações sociais –, que a diferencia de outras perspectivas socialistas revolucionárias. É o que aponta Mikhail Bakunin (1983) quando se depara com experiências históricas que envolveram a organização do operariado, como a Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), conhecida também como Primeira Internacional. Os desdobramentos de seus postulados notoriamente se encaminham tendo como cerne este ataque à dominação concebida a partir do Estado. Ele comenta que é:

[...] necessária a abolição do Estado, que nunca teve outra missão a não ser a de regularizar, sancionar e proteger, com a benção da Igreja, a dominação das classes privilegiadas e a exploração do trabalho popular em proveito dos ricos. Logo, é preciso: a reorganização da sociedade, de baixo para cima, pela formação livre e pela livre federação das associações operárias, tanto industrial e agrícolas como científicas e artísticas, o operário tornando-se, ao mesmo tempo, homem de arte e de ciência, e os artistas e os sábios tornando-se também operários manuais, associações e federações livres, baseadas na propriedade coletiva da terra, dos capitais, das matérias primas e dos instrumentos do trabalho, isto é, da grande propriedade que serve à grande produção, deixando para a propriedade individual, e também hereditária, somente as coisas que servem realmente ao uso pessoal. (Bakunin, 1983, p. 117).



Este enfrentamento ao Estado, com vista em sua destruição, emerge como horizonte de luta anarquista e concebe a autogestão como meio fundamental ao qual se ancora as possibilidades de organização da luta. Trata-se, portanto, do processo de formação de um novo tipo humano que deve se constituir a partir da construção de uma outra sociabilidade, que transforme, no pensamento e na ação, não apenas as condições do trabalho, mas, de modo mais profundo o próprio sentido do trabalho. É o que afirma Henri Arvon (1979), ao tratar da autogestão como meio de construção desta outra realidade. Ele afirma:

A verdadeira autogestão deverá levar especialmente consigo uma profunda modificação do estatuto do homem de produção, terá que operar no âmbito do trabalho cotidiano. O sentimento de frustração no trabalho, a ausência de toda a responsabilidade, a dolorosa dicotomia entre execução e a concepção hão de ser combatidos prioritariamente. A liberação do produtor é [...] uma função do valor humano que se relaciona com sua produção; seu sistema tem como campo de aplicação, ou melhor, de realização, o lugar no qual o trabalho se organiza e se leva a cabo. (Arvon, 1979, p. 75).

A transformação da concepção do trabalho, reorientando-o para uma dimensão coletivizada que visa atender o que é realmente necessário para se exercer a vida humana emancipada, já mediada pela perspectiva autogestionada, toma como princípio básico à recusa da forma de trabalho que se desenvolve no cerne da sociedade capitalista, que aliena e domina os sujeitos e os sujeitam a viver as intempéries das desigualdades sociais. E foi com este espírito que algumas ações desenvolvidas, no plano transnacional, buscou a organização dos trabalhadores e das trabalhadoras, articulando a difusão das ideias e práticas anarquistas por meio da organização sindical, da imprensa operária, experiências educativas diversificadas.

Tais movimentos se constituíram nestes contextos a partir do desenvolvimento de atividades culturais alternativas, que contam com diversas práticas educativas, e visavam a disseminação do que chamavam de pensamento libertário, objetivando a formação política da classe trabalhadora. Essas ações educativas foram se desenvolvendo a partir organizações sociais e grêmios operários que se disseminavam nas principais cidades do Brasil, Argentina e Uruguai (Romani, 2006).

Algumas destas ações se concretizaram a partir da consolidação de espaços formativos organizados em torno de bibliotecas populares e escolas modernas/racionais, amplamente divulgadas pela imprensa libertária da época. Esses



espaços foram, em grande medida, os propulsores do movimento operário e suas ideologias em terras americanas. Considerando o marco temporal em que estas propostas se desenvolvem, com foco nas duas primeiras décadas do XX, bem como as especificidades sociais, culturais e econômicas do Brasil e da Argentina é possível situar convergências e divergências no encadeamento dos aspectos constituintes do movimento anarquista na América Latina. Tais distanciamento e aproximações são referências presentes no que se refere à reflexão dos estudos comparados.

Considerando a finalidade panorâmica desta exposição vale situar a preocupação dos e das anarquistas^{iv} que se mobilizaram em torno da proposição de um modo original de escolarização nas duas cidades, nos países em questão, é um elemento diferenciador entre os coletivos que travavam grandes batalhas no campo da organização de trabalhadores. Segundo Isabel Bilhão (2015), “nenhum outro grupo preocupou-se, de forma tão sistemática, com a fundação de escolas ou com a difusão de uma proposta pedagógica” (p. 148). Essa preocupação/ação leva anarquistas a se posicionarem de um modo bastante combativo em um campo de disputas pela escolarização da classe trabalhadora destes grandes centros urbanos.

É pertinente ressaltar que a educação, em sua acepção ampla, deve ser compreendida como “mediada e mediadora, esforço de constituição de significado, explicitando sua condição ontológica de prática humana” (Severino, 2001, 67). É por meio da educação que os sujeitos se apropriam da realidade histórica em que vivem, em um processo ativo, que constitui reciprocamente indivíduos e sociedades. A educação é, portanto, um aspecto inerente de toda e qualquer realidade social e está referido a todos os espaços da vida humana, assumindo um caráter geral e específico na formação humana, uma vez que há uma diversidade de formas assumidas por ela, que varia de acordo com contextos, tempos históricos, localidades etc.

Por mais que o processo educativo esteja referido ao próprio processo de humanização, assumindo sempre uma feição própria dos interesses dos povos em que este processo esteja direcionado, a manipulação deliberada do sentido educativo de algumas sociedades passou a ser uma constante dentro dos princípios de racionalização do mundo moderno. É nesse contexto que surgem ou se reconfiguram esferas de socialização voltadas a formar “novas mentalidades” para uma “nova sociedade” que se forjava nos períodos que sucederam as revoluções burguesas, no mundo ocidental.



A exemplo disso, temos a escola – especialmente a escola pública – como um importante símbolo de reconfiguração de sua finalidade nos finais do século XVIII. Na concepção de Antonio Gramsci (2002) a instituição escolar cumpre o papel de favorecer a “reforma intelectual e moral” reivindicada pela classe fundamental que se impunha nos processos revolucionários europeus deste período. Para a burguesia se impor como classe dominante ela precisou constituir formas de se colocar, também, como classe dirigente, formando-se pelo potencial hegemônico. Segundo Lopes (2008) a origem da escola pública reflete os embates de formação desta hegemonia, formando como alicerce desta instituição tão relevante ao mundo moderno os princípios que orientaram a “nova visão de mundo” que “compreende o conjunto de aspirações, de ideias e sentimentos que congrega os membros de determinado grupo social e os diferencia dos demais grupos” (p. 124).

A escola passa a ser vista e viabilizada como um espaço de disputas, que pode alcançar corações e mentes na obtenção de um tipo humano que esteja alinhando com os interesses da sociedade, neste caso a sociedade capitalista. Nesse sentido, é perceptível o destaque atribuído a formação de uma de “nova” educação, orientada para a formação destas novas mentalidades. É o que afirma Codello (2007) quando se relaciona tal perspectiva a uma noção mitológica. Segundo o autor:

O século XIX foi, por excelência, aquele em que a pedagogia e a educação tornaram-se o ponto de apoio da evolução da sociedade e a centralidade de cada projeto de mudança. Esse verdadeiro mito articulado por meio de três princípios itinerários ideológicos: aquele democrático (Dewey), aquele socialista (Marx) e aquele idealista (Hegel). (Codello, 2007, p. 74)

O imperativo de modernização dos Estado-Nações, que vai se formando no século XIX na América Latina, se alinha aos princípios burgueses-capitalistas, de um modo particular, realizando modificações que se referem tanto ao âmbito econômico e político, como no âmbito cultural e social. Nesse contexto, a instituição escolar vai se impondo com espaço de formação intelectual, por excelência, e por isso compõe o programa modernizador das nações. Na Argentina, a política de universalização da escola pública foi foco do Presidente Domingo Faustino Sarmiento (1868-1874), que compreendia a educação como ferramenta de desenvolvimento da nação. A promulgação da “Ley 1.420, de 1884 – Ley de Educación Comum”, situou o sentido obrigatório, estatal, laico e graduado da educação (Ascolani, 2010). Tal política teve um impacto significativo na formação do sistema de educação argentino, promovendo



uma elevação escolar da população, inclusive dos imigrantes que foram chegando ao país. Segundo De Seta et al. (2011):

A fines del Siglo XIX la oleada inmigratoria europea se intensifica en el continente americano, no solo llegan culturas nacionales distintas, llegan también dialectos y lenguas múltiples, tradiciones e historias que ponen en riesgo a la "identidad nacional" que se pretendía forjar en sus países receptores. Sin obviar la existencia de fuerzas contestatarias más autóctonas, es significativo resaltar que con el grueso caudal de nuevos pobladores llegaban ideas consideradas peligrosas. Frente a esto la escuela fue pensada, no sólo como un medio de instrucción a la población, sino también como instrumento ideológico destinado a instaurar un disciplinamiento político, lingüístico, cultural y simbólico. Concretamente, en Argentina, el 8 de julio de 1884 se aprueba la Ley 1420 de Educación Común. (p. 4)

No Brasil o trato da questão do investimento e formação de um sistema público de educação ocupou muito espaço nos discursos políticos e nas defesas de parte da intelectualidade liberal, mas teve pouco avanço de sentido de concretização de políticas que produzissem a consolidação da escola pública no país, ao longo do século XIX e na primeira metade do século XX. A Reforma Leôncio de Carvalho definida pelo Decreto nº7.247 DE 19 de abril de 1879, estabeleceu a liberdade de se criar estabelecimentos de ensino "primário e secundário" na corte e em todo o território nacional, com isso abre o precedente para criação de escolas que assumissem um caráter contestador do Estado, como será apreciado mais à frente, mas também desobriga o Estado de sua responsabilidade em atuar na universalização da escola pública no país, que permanecia neste momento como monarquia e escravocrata. Essa clara diferenciação dos dois países em relação ao peso atribuído à política educacional, reverberou em limites e possibilidades na disputa por espaços educativos que foram se formando paralelamente aos projetos políticos estatais.

No mesmo contexto em que estas políticas educacionais e seus desdobramentos vão viabilizando, ou não, o acesso escolar popular nos dois países, a organização operária nos centros urbanos começa a contar com as estratégias da propaganda militante, à qual a ideologia anarquista ganha destaque. Uma ferramenta importante para a divulgação das ideias anarquistas, como potência de organização e conscientização de trabalhadores, é o jornal. A comunicação letrada que se constitui como o mecanismo fundamental de divulgação do movimento anarquista nos contextos aqui situados encontrará alguns obstáculos no caso específico do Brasil.



A universalização da escola pública se desenvolve muito recentemente no país, o que restringiu por mais de quatro séculos o acesso às letras a uma pequena parte da elite brasileira, tornando o processo de alfabetização deficitário em todo o país. A título de exemplo, “1890, 85% da população total brasileira era analfabeta. Já em 1900, este percentual baixa um pouco chegando a 75%” (Xavier et al., 1994, p. 150). Frente a esse problema, o desenvolvimento de espaços de formação intelectual, que inclui processos de alfabetização, se coloca como elemento crucial no alavancar do movimento anarquista no país. Diferentemente do cenário argentino, que alcançou a universalização do ensino público já na segunda metade do século XIX, mediante a reforma do sistema escolar conduzida durante o mandato de Domingo Faustino Sarmiento (1868-1874).

Tais realidades demandam formas diferentes de divulgação da movimentação anarquista nas duas localidades. No Brasil, o enfrentamento do analfabetismo foi considerado um elemento crucial na mobilização da luta social e na formação dos sujeitos dentro do movimento, carecendo de abertura de escolas, centros de estudos sociais e até uma universidade popular (Xavier et al., 1994). Desse modo, houve um empenho por parte do movimento em propagar a abertura de escolas primárias, as Escolas Modernas, que chegaram a ser implantadas em várias cidades do interior de São Paulo.

Sob a vigência da Reforma Leôncio de Carvalho, no Brasil, vários estabelecimentos voltados à instrução de operários (adultos e crianças) vão se concretizando. Inicialmente espaços improvisados nas próprias fábricas, que contavam com subsídios dos patrões que tutelavam o funcionamento de algumas “escolas isoladas noturnas”, que tinham como principal finalidade a “instrução voltada para o trabalho e para a domesticação dos operários” (Jomini, 1990, p. 45), posteriormente a criação escolas, centros de estudos, bibliotecas pela organização de operários, reunidos em sindicatos e jornais. Há enorme engajamento dos coletivos anarquistas na efetivação destes espaços de formação, “chegando a se constituir quase que a única escola a que efetivamente tinham acesso, dado o desinteresse do Estado pela educação do povo” (Kassick; Kassick, 2004, p. 17). Desse modo, a proposição de espaços educativos pela organização anarquista ocupava um espaço negligenciado pelo Estado.

De outra parte, temos na realidade argentina uma situação diversa, uma vez que houve o investimento estatal efetivo na consolidação do sistema de educação pública, uma política relevante para a formação da “identidade nacional” do povo argentino. Nesse



contexto, a ação anarquista se ocupou do “*intento de disputar el monopolio educativo estatal*”, em um “*esfuerzo movilizador inscripto en un movimieniento cultural, social y político*” (De Seta et al.,2011, p. 2).

Se por um lado existem discrepâncias em relação à responsabilização estatal nos dois países, há uma unidade de compreensão por parte da militância anarquista, inscrita pelo caráter transnacional que assume essa ideologia, em relação aos objetivos que pretendiam alcançar com a proposição de espaços de formação votada à classe operária: a emancipação dos trabalhadores e das trabalhadoras, bem como a transformação radical da sociedade em que viviam. Segundo De Seta et al (2011),

La educación y las actividades culturales eran consideradas por el anarquismo como cuestiones fundamentales para que los individuos alcanzaran una conciencia liberadora. De allí que el intento de poner en marcha un proyecto educativo alternativo al oficial surge como un intento por contrarrestar el monopolio educativo y cultural ejercido por las instituciones dominantes.

Por eso la radicalidad de la acción, por eso el desafío al otro que no es nada menos que el Estado o la Iglesia. No es poca cosa resaltar la curiosa postura de construir escuelas anarquistas, escuelas laicas, modernas, racionalistas, libertarias; son escuelas anarquistas que no se proponen “fabricar” anarquistas, o educar en nombre del anarquismo. Son herramientas de acción emancipadoras. (p. 6)

O espaço escolar foi constituído no mundo moderno como *locus* imprescindível à consolidação da hegemonia capitalista, sendo essa esfera de instrução – e, também, de socialização – uma ferramenta fundamental à reforma moral/intelectual, que reorientaria as massas nos períodos posteriores às revoluções burguesas. Sendo a escola um espaço tão relevante no plano político, social, cultural e econômico, ela é campo de frequentes disputas, que formam suas políticas e práticas de acordo com os interesses hegemônicos, determinados pelo viés nacional e/ou supranacional. As especificidades políticas e econômicas de cada país latino-americano tomaram o objeto da escolarização de modos diferentes. Argentinae Brasil são emblemas importantes destas diferenciações. A política de universalização da instrução se fez presente de modo proeminente para o primeiro, e foi um projeto preterido por muito tempo para o segundo. Ainda neste contexto histórico, propostas alternativas de escolarização foram se apresentando, inserindo-se nas disputas pela orientação político-pedagógica, buscando firmar um modo contra hegemônico de escolarização. Dentre algumas destas alternativas vale situar a proposta libertária de



escolarização, fortemente calcada na perspectiva do modelo de Escola Moderna/Racional, inspirada nas experiências exitosas do pedagogo catalão de Francisco Ferrer y Guardia. Focados nos princípios pedagógicos da educação: integral, racional, mista e solidária, estas escolas buscavam realizar uma formação que estivesse alinhada com os processos de luta social, dentro dos objetivos dos movimentos operários da época, sob o signo da ideologia anarquista. Considerando que este trabalho refere-se às primeiras considerações de uma pesquisa de doutorado que encontra-se em andamento e em sua fase exploratória inicial, é possível afirmar que os dados levantados junto à pesquisa bibliográfica demonstra uma clara conflitualidade ideológica no que tange os interesses da parte do Estado em efetivar os sistemas educacionais em âmbito nacionais no início do século XX, considerando o olhar ainda inicial e panorâmico das realidades argentina e brasileira, e de outra parte outras perspectivas que estabeleceram clara tensão com as proposições estatais, como é caso da proposta da educação libertária, efetivada pela abertura de várias escolas em cidades que se despontavam no aspecto da urbanização e industrialização no início do século, como são os casos de Buenos Aires e São Paulo. O foco inicial na busca dos documentos será pelos periódicos anarquistas de maior circulação nas décadas finais do século XIX e nas duas primeiras décadas do século XX, no Brasil (cidades São Paulo) e na Argentina (Buenos Aires). A consulta das fontes primárias se faz importante no sentido de evidenciar como a questão escolar esteve presente na organização anarquista do período, buscando evidenciar educadores mais citados e suas ideias sobre o processo educacional. O levantamento bibliográfico tem demonstrado que estes documentos são os mais acessíveis como fonte de pesquisa acerca da discursividade anarquista, onde melhor se apresenta seus interesses, embates, ideologias etc. Busca-se, com isso, elucidar, a partir da análise dos periódicos e outros documentos: a) a perspectiva escolar que situavam seus militantes; b) o esforço em viabilizarem recursos para a consolidação de espaços escolares; c) os enfrentamentos da proposta em relação ao Estado e à Igreja; c) os obstáculos que enfrentaram para alcançarem resultados neste projeto.

Os acervos de arquivos de materiais anarquistas mais consolidados receberão visitas *in loco*, de modo que seja possível realizar a exploração dos periódicos, assim como acervos de documentos oficiais dos países, no que se refere às legislações educacionais vigentes nos períodos e os registros de suas construções; anuários de ensino e estatísticos; relatórios educacionais etc. Alguns acervos foram explorados de modo incipiente, por meio de acesso virtual, demonstrando a necessidade de contato



físico com alguns materiais, haja vista a incompletude de digitalização de documentos na íntegra.

O primeiro periódico que se pretende explorar no contexto brasileiro é “A Lanterna”. Fundado em 1901 por Bejamim Motta. Terá períodos de continuidades e descontinuidade, findando permanentemente suas atividades em 1917. No período de 1909 a 1916 terá como diretor Edgard Leuenrort. O segundo periódico brasileiro é o jornal de impressão quinzenal “Terra Livre”. Criado 1905 e extinto em 1910, fundado por Neno Vasco, seu, principal editor, em parceria com Edgard Leuenrort. A maior parte do período teve sua sede alocada em São Paulo, com um pequeno período deslocado para o Rio de Janeiro. O terceiro periódico que será explorado será o “La Battaglia”, fundado em 1901 por Oresti Ristori, com grande parceria de Gigi Damiani. A partir de 1904 torna-se um periódico semanal e em 1912, já com o nome alterado para “La Barricata”, chega a produzir uma tiragem de cinco mil cópias semanais. Em 1913 tem suas atividades descontinuadas. Estes são os periódicos anarquistas com maior duração em São Paulo, considerando que a imprensa anarquista nem sempre conseguia manter autonomia na sua produção, frente às precárias condições econômicas que mantinha o movimento, quase sempre financiada com recursos dos próprios operários.

No contexto do movimento anarquista argentino pretende-se explorar o periódico “La Protesta” / “La Protesta Humana” com ênfase no período demarcado pelos anos finais do século XIX, quando inicia suas atividades até as duas primeiras décadas do século XX, uma vez que suas atividades, iniciadas em 1897, continuam ativas até os tempos atuais. Inicialmente dirigido por Gregório Inglan Lafarga, será a principal voz da Federação Operária Regional Argentina, importante instituição no alavancar do movimento anarquista na América Latina. Iniciou sua produção com impressão quinzenal, mas chegou a ser diário em 1904, tendo alcançado uma tiragem de cem mil exemplares neste ano. O segundo periódico a ser explorado neste contexto é o “El Oprimido”, com atividades iniciadas em setembro de 1894 e finalizadas em julho de 1985. Muito embora tenha tido uma vida breve, publicou números importantes para a divulgação do ideário anarquista. O terceiro período é o “La voz de la mujer”, primeiro periódico com edição e autoria apenas de mulheres da Argentina, com produção no período de 1896 até 1897.



Notas

¹ Este texto faz parte do projeto intitulado “Folhas libertárias na América Latina: anarquismo e projetos de escolarização em disputa na Argentina e no Brasil”, referente ao doutorado em andamento junto ao Departamento de Estudos Latino-Americanos da Universidade de Brasília, iniciando no primeiro semestre do ano de 2017.

² A análise dos grandes fluxos migratórios, especialmente de contingentes europeus para o continente americanos, nos meados do século XIX, revelam a perspectiva do imigrante em alcançar um trabalho rentável que lhe permitisse poupar uma quantia de dinheiro suficiente para retornar ao seu país de origem com melhores condições financeiras. A expressão “fazer a América” representa este anseio. Sobre as pesquisas relacionadas aos vários aspectos da migração em massa para as Américas, ver: Fausto, Boris (Org.). *Fazer a América*. 2ª ed. São Paulo: Editora da USP, 2000.

³ Conforme Codello (2017), há uma recusa entre anarquistas em atribuir uma “referência de autoridade” como ocorreu com Karl Marx dentro da perspectiva marxista. Isso se refere ao suposto da não submissão a uma autoridade, aspecto fundante da(s) ideologia(as) anarquistas. O autor afirma que o “extraordinário do anarquismo é também o fato de não ter, em sentido filosófico e cultural, um pai (como, por exemplo, o marxismo), mas de nutrir a evolução do próprio pensamento com múltiplas partes provenientes das histórias, das culturas, das diversas sensibilidades (p. 76).

⁴ O termo “anarquistas” remete às “versões difusas do pensamento ácrata, ao qual tinham acesso pela leitura de variados autores, como Proudhon, Malatesta, Kropotkin, Bakunin e, especialmente, de tradutores e divulgadores de suas como, por exemplo, o português Neno Vasco” (Bilhão, 2015), no caso do Brasil; no da Argentina há de se considerar que as propostas libertárias de escolarização são herdeiras de uma tradição comunista, sindicalista e frequentemente com forte influência de anarquistas individualistas, como sugere Carlo Romani (2017).

Referências

Arvon, Henri. *El anarquismo en el siglo XX*. Taurus, 1979.

Ascolani, Adrián. Libros de lectura en la escuela primaria argentina: civilizando al niño urbano y urbanizando al niño campesino (1900-1946). In: *Educación em Revista*. v.26, n.01, abr. 2010.

Bakunin, Mikhail. Bakunin sobre a autogestão operária. In: Guérin, Daniel. *Bakunin - Textos escolhidos*. Tradução de Zilá Bernd. L&PM Editores, 1983.



- Berman, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. Tradução de Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Foriatti. Cia das Letras, 1999.
- Bilhão, Isabel. Pela educação lutaremos o bom combate: a instrução operária como um campo de disputas entre católicos e anarquistas na primeira república brasileira. *Hist. Educ.* [online]. 2015, vol.19, n.45, pp.141-157.
- Codello, Francesco. “A boa educação”. Experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neill. Volume 1: A teoria. Tradução de Silene Cardoso. Imagináro/Ícone, 2007.
- Colombo, Eduardo. *Democracia e Poder*. A escamoteação da vontade. Organização e tradução Plínio Augusto Coelho. Intermezzo Editorial, 2016.
- Corrêa, Felipe. Anarquismo, Poder, Classe e Transformação Social. In: Corrêa, Felipe; Silva, Rafael Viana; Silva, Alessandro Soares (Orgs.). *Teoria e História do Anarquismo*. Primas, 2015.
- De Seta, Pamela; Fanello, Flavia; Kuppe, Ignacio. Las escuelas anarquistas en Argentina a principios del siglo XX. In: *Anais do XXVIII Congreso ALAS*, “Fronteras Abiertas de América Latina”. UFPE, 2011.
- Fausto, Boris (Org.). *Fazer a América*. 2ª ed. Editora da USP, 2000.
- Feres Júnior, João. *A história do conceito de “Latin America” nos Estados Unidos*. EDUSC, 2005.
- Gallo, Silvio. *Educação Anarquista: um paradigma para hoje*. UNIMEP, 1995.
- Gramsci, Antonio. O Risorgimento: notas sobre a história da Itália. Civilização Brasileira, 2002. (Cadernos do Cárcere, v. 5)
- Ibañez, Tomás. *Poder y Libertad*. Hora, 1982.
- Jomini, Regina Celia Mazoni. *Uma educação para a solidariedade*. Contribuições ao estudo das concepções e realizações educacionais dos anarquistas na República Velha. Pontes, 1990.
- Kassick, Neiva Beron; Kassick, Clovis Nincanor. *A Pedagogia Libertária na História da Educação Brasileira*. 3ª ed. Achiamé, 2004.
- Lopes, Eliane Marta Santos Teixeira. *As origens da escola pública: A instrução na Revolução Burguesa do Século XVIII*. Argvmentvm, 2008.
- Romani, Carlo. La emigración europea y las escuelas libertarias en Argentina y Brasil en los albores del siglo XX. In: *Navegar*, vol. 3, nº 4, Jan.- Jun. 2017, pp 55- 71.
- Da biblioteca popular à escola moderna. In: *Educação Libertária*, 2006. Acesso ao link <https://unirio.academia.edu/CarloRoman>, em 01/08/2016.



Severino, Antônio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. Olho d'Água. 2001. Tragtenberg, Maurício. *Reflexões sobre o socialismo*. Moderna, 1985.

Xavier, Maria Elizabete; Ribeiro, Maria Luisa; Noronha, Olinda Maria. *História da Educação*. A escola no Brasil. FTD, 1994



Observatório fundiário goiano: a construção da memória coletiva e de novos apontamentos teóricos e práticos para a educação jurídica

Geraldo Miranda Pinto Neto
Ranielle Caroline de Sousa
Erika Macedo Moreira

Resumo

O presente trabalho tem o objetivo de descrever a experiência do Observatório Fundiário Goiano (OFUNGO), contribuindo com a construção da memória coletiva do grupo na produção do conhecimento a partir da questão agrária. Diante da descrição das ações realizadas visa-se apresentar as contribuições da experiência para o campo da educação jurídica. O presente artigo decorre da pesquisa empírica em direito, diante da sistematização de experiência a partir da produção bibliográfica. Inicialmente, realiza-se uma discussão teórica sobre a educação jurídica hegemônica e sobre o que são os observatórios fundiários. Posteriormente, apresenta-se as ações do OFUNGO através do recurso da linha do tempo. Para finalizar, apresenta-se as contribuições do grupo para o ensino jurídico.

Palavras-Chave: Educação do Campo; Educação Jurídica; Extensão Universitária; Observatório Fundiário Goiano; Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

1. Introdução

Em 2007 foi criado, na Universidade Federal de Goiás – Regional Goiás (UFG/RG), o Observatório Fundiário Goiano (OFUNGO), grupo formado por docentes e discentes destinado a realizar práticas de ensino, pesquisa e extensão a partir da temática da Questão Agrária e da luta pela terra e pelo território no Brasil.

Com mais de dez anos de existência, o grupo realizou inúmeras ações, dentre as quais se destacam os projetos construídos em diálogo com o Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PRONERA), política pública voltada à Educação do Campo: duas turmas de graduação em Direito (UFG/INCRA) e a Especialização em Direitos Sociais do Campo (UFG/INCRA/CNPq).

Nota-se que as metodologias e práticas desenvolvidas pelo grupo nestes projetos destacam-se dentro do contexto da educação jurídica no Brasil. Neste sentido, o objetivo do trabalho é descrever a experiência do OFUNGO com o intuito de construir a memória do grupo e trazer elementos inovadores à educação jurídica.



O trabalho orienta-se pelas seguintes questões: O que é o OFUNGO? Quais foram as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo grupo? Quais contribuições tais ações trazem para repensar e questionar a educação jurídica?

2. Fundamentação do Problema

Muitos pensadores e pensadoras tem se debruçado sobre o problema da educação jurídica no Brasil. No presente texto, apresenta-se a obra de Inês Pôrto (1998) e de Antônio Alberto Machado (2009). Inês Pôrto (1998:27) afirma que há um modelo hegemônico sobre o ensino jurídico, pautado no dogmatismo, na unidisciplinaridade e na descontextualização. Machado (2009:19) pontua a existência de um ensino tecnicista e mercantilizado. Vejamos.

O dogmatismo, no ensino do direito, é reafirmado através da utilização de um único discurso possível e que se demonstra como correto, ou seja, encara as legislações como verdadeiros dogmas, camuflando as contradições da realidade e demonstrando a existência de um mundo harmônico resolvido por questões legais (PÔRTO, 1998). A unidisciplinaridade é reforçada a partir do enclausuramento dos saberes em áreas específicas e determinadas e o direito é ensinado/aprendido como um campo autônomo das demais ciências, portanto, alheio à realidade, afinal, quanto mais o conhecimento é dividido mais ele será distanciado da vida e da prática cotidiana (Pôrto, 1988).

A terceira característica apontada pela autora, refere-se à descontextualização. A autora afirma que o ensino jurídico se estrutura como algo estranho e alheio aos estudantes, pois é reportado como algo abstrato e distante. O ensino jurídico é descontextualizado porque o conhecimento é produzido em um único contexto (das leis) e da forma como esse conhecimento é produzido (Pôrto, 1988). Afinal, o direito só é aprendido em leis, julgados e jurisprudências, ocultando outras formas e experiências de produção jurídica a partir de realidades diversas da mencionada.

Machado (2009) afirma que o ensino jurídico é um ensino técnico, pois é voltado basicamente para a realização de exercícios jurídicos e pautado em atividades profissionalizantes, não contribuindo com a produção científica e cultural dos estudantes. Tal contexto faz com que estudantes aprendam as técnicas jurídicas sem analisar a sua correlação com o mundo em sociedade. O mercantilismo se estrutura a partir da proliferação de cursos em direito com o viés mercadológico, ou seja, é ensinado a partir da lógica do lucro e da exploração econômica.



Reforça-se que as características aqui apontadas visam reforçar a concepção do positivismo jurídico. Numa lógica que, reduz o Direito à lei, à norma, à ordem estabelecida. O direito, a partir do positivismo, só considera enquanto jurídico as normas que são reverberadas pelo Estado, num fluxo dialético de produção pelas classes dominantes, excluindo as normas e direitos produzidos por grupos e classes dominadas (Lyra Filho, 1982).

O contexto hegemônico, apresentado até aqui, demonstra a existência de um ensino jurídico acrítico e voltado para a manutenção da realidade social e das relações de poder. No entanto, em contraponto ao contexto majoritário da educação jurídica, existem experiências contra hegemônicas, dentre elas, as práticas dos observatórios fundiários. Ribeiro, Moraes, Souza e Freitas (2018:75) conceituam os observatórios como:

[...] núcleos de formação em pesquisa e/ou extensão que pretendem reunir diferentes grupos de cuidadores [...] de acervados gerados em situações de conflitos que são, ao mesmo tempo, também produtores de novas informações críticas emergentes destes processos a contrapelo.

Os observatórios possuem enquanto possibilidades de ação:

Essas experiências de trabalho podem aparecer nas mais diversas formas em termos de métodos e técnicas, incluindo o trabalho de coleta documental e em fontes diversas, o registro e a formação de acervos visuais (vídeos, fotos, imagens variadas em termos de produção de linguagens e narrativas, mapas ou desenhos) e então, documentais, mas, sobretudo aquelas reconhecidas como trabalho de campo. São formatadas como Cartografias Sociais, Observação- Participante, Estágios de Vivência Rural, Advocacia Popular, Educação no Campo, Oficinas de Memória, Pesquisa-Ação, Pesquisa-Militante, Pesquisa-Luta, e pela realização de diagnóstico rápido participativo (DRP), só para citar as mais frequentes. (Ribeiro, Moraes, Souza, Freitas 2018:77).

São características dos observatórios a indissociabilidade entre a prática do ensino, da pesquisa e da extensão junto aos grupos vulneráveis, analisar e interferir em conflitos sociais com divergência de interesses entre setores dominantes e populares, contribuir concretamente nos conflitos, realizar registro e sistematizar as atuações, contextualizando e resgatando histórias de vida e de luta, pautar atuações coletivas, interdisciplinares e com caráter crítico (Ribeiro, Moraes, Souza, Freitas, 2018).

Conforme percebido, a experiência do Observatório Fundiário Goiano (OFUNGO) não é única dentro do contexto brasileiro. Existem outros observatórios espalhados pelo



Brasil e pela América Latina, inclusive, com a proposição e visando a consolidação de uma Rede Latino-americana de observatórios de conflitos agrário-ambientais (Ribeiro, Morais, Souza, Freitas, 2018). É neste contexto, de pensar criticamente a relação da Universidade, os conflitos sociais, a questão agrária e a produção de conhecimento aliada aos grupos subalternos é que foi criado o Observatório Fundiário Goiano (OFUNGO), em 2007 na Universidade Federal de Goiás – Campus Goiás.

O OFUNGO é um projeto vinculado à UFG no município de Goiás, antiga capital do estado. Em 2007, o referido campus não tinha a prática da pesquisa e da extensão e a maioria dos professores eram contratados. A realidade, aos poucos foi modificada, com a abertura de concurso público para novos professores diante da chegada da Turma Evandro Lins e Silva e a projeção da realização do tripé universitário. O projeto foi concretizado pela professora Erika Macedo Moreira, participante do Observatório Fundiário Fluminense (OBFF) ao recém chegar no estado goiano, conjuntamente com outros professores e estudantes. Atualmente, o projeto é coordenado pela docente Janaína Tude Sevá.

Ao longo de doze anos é visível o acúmulo do grupo nas práticas pedagógicas no âmbito da educação jurídica, na formação e qualificação dos integrantes – muitos que integraram o projeto enquanto discentes já são docentes - e na produção de conhecimento a partir das demandas sociais das classes subalternas no âmbito das relações agrárias.

Diante das inovações pedagógicas do grupo, o trabalho orienta-se pelas seguintes questões: O que é o Observatório Fundiário Goiano (OFUNGO)? Quais foram as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo grupo? Quais contribuições tais ações trazem para repensar e questionar a educação jurídica?

3. Metodologia

Para responder a problematização do artigo foi feita uma pesquisa bibliográfica a partir de dois fatores. A revisão bibliográfica sobre a educação jurídica e sobre os observatórios fundiários, para compreender o modelo hegemônico da educação jurídica e para refletir sobre as bases teóricas das práticas dos observatórios. O segundo fator envolve o levantamento bibliográfico feito pelo Observatório Fundiário Goiano (OFUNGO). Num primeiro, houve o levantamento de projetos e produções acadêmicas apresentadas pelos currículos cadastrados na plataforma *lattes* dos integrantes do projeto. Ao fazer o levantamento preliminar, foi feita a linha do tempo (Anexo I) com o



objetivo de visualizar o passo a passo das ações do grupo ao longo dos anos. Posteriormente, foi feita uma abordagem sobre a produção acadêmica do grupo diante das ações realizadas para construir a memória coletiva do grupo e traçar contribuições para o contexto da educação jurídica.

4. Resultados e Discussões

Neste momento, será apresentada as ações do Observatório Fundiário Goiano (OFUNGO) ao longo desses mais de dez anos. Haverá uma apresentação sobre o surgimento do projeto, uma breve descrição sobre a atividade realizada e as produções bibliográficas feitas sobre. A apresentação será feita a partir da organização de uma linha do tempo. Ressalta-se que o projeto realiza inúmeras atividades: disciplinas eletivas para a graduação, participação e organização nos seminários regionais, dentre outras, mas por motivo organizacional, será destacado somente as atividades de pesquisa ou de extensão. O gráfico com a linha do tempo das atividades encontra-se no Anexo I.

Uma das primeiras ações do grupo foi a realização do projeto: 'Produção do conhecimento e transformação social – PULA – Pesquisa Universitária Livre e Autogestionada', entre 2007 e 2008. O projeto contribuiu por dar uma nova faceta ao curso de direito na Universidade Federal de Goiás – Cidade de Goiás. Tratou-se de um Grupo de Estudos e debates voltados para a formação de pesquisadores e pesquisadoras capazes de realizarem intervenções na realidade social, diante do tripé do ensino, da pesquisa e da extensão. O grupo se organizou a partir da organização de etapas: a) a construção de uma base comum – através de pesquisa bibliográfica, realização de encontros, técnicas de leitura e documentação; b) uma reflexão sobre a diversidade epistemológica, analisando as formas de 'saber' diante do contexto eurocêntrico; c) uma análise sobre os métodos científicos e o cruzamento de técnicas, aprofundando em como analisar os conflitos sociais, os elementos bases de um projeto de pesquisa e o aprofundamento sobre a temática da pesquisa-ação; d) Universidade e Sociedade, demonstrando os diálogos e relações entre as questões sociais e o modelo de universidade; e) A construção de projetos de pesquisa (Rodrigues, Ribeiro, Quadros, Moreira, Freitas, 2007).

Conforme Rodrigues *et al* (2007), entende-se que o grupo propiciou os seguintes acúmulos: a proposição de um trabalho pautado no tripé universitário; o acúmulo teórico sobre educação popular, produção do conhecimento, problemas sociais e prática



universitária; engajamento nas atividades universitárias e sociais; estímulo à uma formação profissional pautada no humanismo; reflexão sobre a prática cotidiana. A base teórica do grupo foi: o conhecimento sobre educação popular (Freire, 1996;1993; 1987), formas de conhecer, debate epistêmico e papel da universidade (Santos, 2002; Lander, 2005; Chauí, 2003) e aportes metodológicos (Izaguirre, 2004). Pode-se dizer que o PULA foi um importante espaço formativo para os projetos futuros que foram desempenhados pelo OFUNGO.

Ainda em 2007, no Campus da Cidade de Goiás da UFG iniciou-se a primeira turma de Direito pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O PRONERA é uma política pública que visa concretizar o direito à educação do campo em todos os níveis de escolaridade a partir da pedagogia da alternância. Com a chegada da turma, o OFUNGO contribuiu diretamente com a realização de atividades do grupo e realizou inúmeros projetos de pesquisa, quais sejam: 'Educação Jurídica, questão agrária e ações afirmativas' (2007-2011), 'Questão Agrária, Ações Afirmativas e Educação Jurídica' (2007-2011), 'Turma especial em Direito: formação e perfil' (2007-2009) e 'Ações Afirmativas na Educação: a experiência da turma de direito para beneficiários da reforma agrária e agricultura familiar' (2010-2013).

Diante das pesquisas e do acompanhamento pedagógico das turmas houve a sistematização de trabalhos científicos sobre o direito à educação do campo e as ações afirmativas. Foi possível identificar o perfil dos estudantes da Turma Evandro Lins e Silva, composta por 30 mulheres e 21 homens, 41,2% se identificam enquanto brancos e 35,3% enquanto negros, oriundos de 18 unidades da federação, englobando todas as regiões do país, a maioria é/era trabalhador rural e nenhum deles realizou o ensino médio em escola privada. Os estudantes são oriundos dos seguintes movimentos sociais: MST (56,9%), MPA, MSSTR, CPT, MAB, PJR (Sousa, 2009). Para além do perfil, foi feito acúmulo sobre as ações afirmativas da educação do campo, análise dos processos judiciais envolvendo a legalidade da turma, reflexões sobre o direito à igualdade e sobre as inovações pedagógicas a partir das especificidades do Pronera no âmbito da educação jurídica (SOUSA, 2012; Freitas, 2015; Calixto, 2019).

Outra vertente do OFUNGO envolve a reflexão e o trabalho com as Comunidades Remanescentes de Quilombo (CRQs). O primeiro esforço foi a pesquisa sobre o Perfil Sócio-Jurídico dessas comunidades na região da Cidade de Goiás. A Secretaria do Estado de Goiás de políticas voltadas para as mulheres e para a igualdade racial identificou 5 comunidades como remanescentes, mas que, no entanto, não se



autoreconhecem enquanto remanescentes de quilombos – o que inviabiliza a titulação do território pela Fundação Palmares. A pesquisa apontou para a necessidade de um maior diálogo entre seguimentos da sociedade civil com as próprias comunidades para garantia do direito ao território (Rodrigues, Lemes, Marques, Moreira, 2011). Houve o aprofundamento teórico sobre as CRQs através da análise dos processos judiciais (Lemes, 2014) e de políticas públicas voltadas ao grupo (Rodrigues, 2010; 2014).

No ano de 2008 iniciou-se o projeto denominado Balcão de Direitos. O projeto realizou o acompanhamento jurídico processual de demandas individuais ou coletivas de grupos de acampados e assentados em 10 municípios da região. O objetivo do trabalho era: divulgar os direitos dos assistidos, orientação jurídica, soluções alternativas de conflitos internos da comunidade e fortalecer o Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) da instituição, ou seja, é um trabalho pautado nos marcos da assessoria jurídica popular e na garantia da função social da universidade (Chaves, *et al*, 2008).

Em paralelo ao projeto Balcão de Direitos existiam os projetos apresentados a seguir. A contribuição na realização dos Juristas Populares – curso de formação jurídica e popular de lideranças de organizações sociais, pautado na educação popular de Paulo Freire (Freire, 1996;1993; 1987). O projeto ‘Juristas Populares’ é um curso de continuidade, organizado pela Comissão Pastoral da Terra (CPT). Em Goiás no ano de 2008, o grupo formou lideranças de mais de seis cidades nas temáticas envolvendo: direitos humanos, direito previdenciário, associações, escolas família agrícola e análise de conjuntura (A. Silva, *et al*, 2008) – visando a instrumentalização do saber jurídico para suprir demandas populares.

Houve a atuação na socialização do conhecimento jurídico através da utilização de mecanismos da área da comunicação, através da realização semanal do Programa de Rádio Direito a Ter Direitos, envolvendo a elaboração de programas informativos sobre direito penal, civil, consumidor, trabalho, previdenciário e agroambiental (Ferreira, *et al*, 2008), e da produção e divulgação do jornal A Ponte no município vilaboense.

Neste período, para qualificar o grupo de estudantes existia o Curso de formação e capacitação de estudantes e líderes comunitários em assessoria jurídica popular. O curso foi feito a partir dos seguintes marcos: direito do trabalho, mediação e arbitragem, pesquisa extensionista e direito à previdência (G. Silva, *et al*, 2008).

Já no ano de 2011, o Ofungo abraça uma nova temática: os direitos dos povos indígenas. O projeto: ‘Justiça Indígena X Justiça Nacional: possibilidades de diálogos



interculturais' tinha como objetivo o conflito entre as formas resolutivas de conflitos entre o Judiciário e os povos indígenas. O marco do projeto foi a defesa da tese '*Onhemuirõ: o Judiciário frente aos direitos indígenas*' que concluiu que, de modo hegemônico, o Judiciário atua com um conservadorismo em relação aos direitos indígenas, gerando uma negação de direitos (Moreira, 2014).

Com o objetivo de continuar o debate sobre direitos humanos e na continuidade da formação da Turma Evandro Lins e Silva, no ano de 2013 iniciou-se a Pós-Graduação em Direitos Sociais do Campo com o objetivo de fortalecer a educação do campo e o direito crítico e plural. A turma desenvolveu-se através da pedagogia da alternância – tempo escola e tempo comunidade – e nos pressupostos da pesquisa-ação (Santos, 2005). Teve 55 estudantes e uma pluralidade de áreas de formação (mais de 12 áreas), de região (com 15 Unidades da Federação) e de organizações. A turma se estruturou em 4 Núcleos de Extensão e Pesquisa (NEPs): em Assessoria Jurídica Popular, Educação do Campo, Agroecologia e Territórios e Documentação e Memória (Ferreira, *et al*, 2013; Moreira, 2015; Pinto Neto, 2017).

O término da experiência aconteceu com o Seminário Trabalho, Advocacia e Movimentos Sociais, feito em parceria com a Rede Nacional de Advogados e Advogadas Populares (RENAP) com o intuito de discutir sobre as questões pertinentes à advocacia popular. Em seguida, em abril de 2015, foi realizado o Congresso de Encerramento intitulado: *Ocupar, Resistir e Construir Saberes: congresso de encerramento da Turma Dom Tomás Balduino*. Tal momento foi importante para a socialização dos trabalhos dos educandos e reflexões a partir de convidados.

Em paralelo à Pós-Graduação, houve o Grupo de Extensão sobre a Questão Agrária na Região da Cidade de Goiás, desenvolvido a partir da realização do Ciclo de Debates: Questão Agrária, Universidade e Extensão Universitária. Trata-se de um espaço formativo para os estudantes da graduação (monitores) que estavam acompanhando a pós-graduação e para levar o debate sobre a questão agrária para o campus universitário. Foram realizadas discussões sobre a questão agrária, a educação do campo, assessoria jurídica popular, universidade e extensão universitária (Pinto Neto, Oliveira, 2014), para além da realização de Diagnósticos Rurais Participativos (DRPs) nas escolas do campo do município de Goiás. Tal momento subsidiou a formação para o Estágio Interdisciplinar de Vivência.

O Estágio Interdisciplinar de Vivência, projeto de extensão que ficou conhecido como Estágio Interdisciplinar em Residência Agrária (EIRA), possibilitou que os estudantes da



graduação conhecessem a realidade dos conflitos agrários dos educandos da pós-graduação em Direitos Sociais do Campo. Foi possível a vivência e a formulação de ações em: escolas rurais de Goiás, com o movimento geraizeiro em Minas Gerais, com a CRQ Rio dos Macacos na Bahia, com o Movimento Camponês Popular (MCP) em Goiás, com o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), com a Liga dos Camponeses Pobres em Rondônia, com o MST no Maranhão e no Mato Grosso e com o caso do Assentamento Pontal dos Buritis em Rio Verde/GO com as violações de direitos humanos por pulverização aérea de agrotóxicos (Moreira, Sevá, Silva, 2016; Moreira, 2015).

O EIRA foi pautado nos seguintes princípios: continuidade na relação movimentos sociais do campo e universidade, defesa da reforma agrária em contraponto ao agronegócio, a formulação de uma extensão universitária popular com as bases da interdisciplinaridade e dos diálogos entre diferentes formas de saber, a vivência para compreender a questão agrária brasileira e subsidiar a formulação de alternativas que visem garantir a efetivação de direitos (Moreira, Sevá, Silva, 2016; Moreira, 2015). Para além da execução das atividades, o projeto resultou na produção de diversos estudos sobre os conflitos agrários vivenciados (Pinto Neto, 2014; Oliveira, 2016 e 2019; Souza, 2019). Como forma de dar continuidade ao projeto, existiu o Programa Direitos Sociais do Campo: Estado, Questão Agrária e Participação Social.

No ano de 2016 houve o início da 2ª Turma de Direito para beneficiários da Reforma Agrária e Agricultura Familiar no âmbito da UFG/Regional Goiás, a Turma Fidel Castro. A partir de então houve o acúmulo e a continuidade sobre a política da educação do campo. Em 2019, aconteceu o I Seminário Nacional de Questão Agrária, traçando desafios e aprendizados sobre a temática mediante grupos de trabalho e minicursos voltados para a formação em pesquisa.

O presente artigo trouxe, de forma sucinta, um pouco das ações feitas pela Observatório Fundiário Goiano (OFUNGO). Sabe-se que inúmeras das experiências trazem por si só inúmeras discussões sobre a questão agrária e sobre a educação jurídica. No entanto, diante do objetivo de sistematizar a memória coletiva do grupo e pela limitação do número de páginas, privilegiou-se em contar um pouco das ações diante da linha do tempo e trazer referências feitas pelo grupo ao logo destes mais de dez anos para quem quiser aprofundar na leitura. O desafio foi colocado.



5. Considerações Finais

O presente trabalho possui dois objetivos: o primeiro é a construção da memória coletiva do OFUNGO e o segundo é traçar novos apontamentos teóricos e práticos para a educação jurídica.

Sobre o primeiro objetivo, percebe-se que o esforço descritivo das ações do OFUNGO diante da linha do tempo é um primeiro passo para a organização documental e a produção de uma memória coletiva. O presente artigo não é o fim de um levantamento, mas o início. Foi feito o registro a partir das produções acadêmicas do grupo, o próximo momento é resgatar e analisar as fontes documentais primárias, como e-mails, relatorias, projetos, relatórios, dentre outros.

A utilização da linha do tempo visa contribuir para a organização do acervo e a sua divulgação para os demais grupos de pesquisas e pesquisadores/as com as temáticas da luta pela terra e território, como, por exemplo, a criação de um *blog* ou *site*. O trabalho orienta-se pela lógica de reunir indícios para recuperar processos e lógicas de atuação do Observatório Fundiário Goiano, desenvolvendo esforços para “valorizar, resgatar e preservar a memória social em todos os seus suportes físicos ou virtuais [que] são fundamentais para dar prosseguimento à produção do conhecimento” (Sevá, 2006).

Sobre o segundo objetivo, percebe-se que o OFUNGO traz, diante de uma relação dialética entre o campo teórico e prático, inovações para a educação jurídica. Para efeitos textuais haverá a divisão entre a teoria e a prática, apesar de que, nas ações há uma indissociabilidade entre as duas categorias.

No campo teórico, analisando o direito ensinado/aprendido, percebe-se um afastamento do positivismo jurídico. Há uma aproximação com as concepções de pluralismo jurídico, seja pautado na “multiplicidade de manifestações ou práticas normativas num espaço sócio-político, interagidos por conflitos ou consensos, podendo ser ou não oficiais e tendo sua razão de ser nas necessidades existenciais, materiais ou culturais” (Wolkmer, 2001:XVI), via um pluralismo comunitário-participativo, seja compreendo o direito enquanto expressão da legítima organização social da liberdade (Lyra Filho, 1982) diante da enunciação de direitos por grupos oprimidos e explorados (SOUSA JÚNIOR, 2008) – a partir do direito achado na rua.

Ressalta-se, portanto, que o OFUNGO se constrói e constrói as suas ações a partir de uma concepção de direito que nega enquanto único direito legítimo o produzido e monopolizado pelo Estado.



No plano da prática da educação jurídica, percebe-se um conflito com o ensino jurídico hegemônico. Afinal, há uma ruptura com as características centrais apresentadas por Pôrto (1998). O OFUNGO apresenta aos educadores e aos educandos demandas coletivas e temáticas inusitadas dentro do campo do direito, como por exemplo, o trabalho com comunidades remanescentes quilombolas e os povos indígenas. Traz uma contextualização diante dos grupos oprimidos na sociedade, produzindo um conhecimento jurídico pautado na transformação social e visando socializar o que é aprendido para a efetivação de direitos.

O grupo, neste período, produziu conhecimento ao analisar a relação das políticas estatais (como as políticas públicas e o Judiciário) com sujeitos coletivos de luta pela terra e território, produzindo conhecimento novo capaz de instrumentalizar reivindicações e questionar o Poder Público. Percebe-se como marco do grupo a atuação na pesquisa empírica feita de forma interdisciplinar. A forma de atuação, mediante a extensão universitária e a pesquisa-ação, percebe-se enquanto campo de atuação a assessoria jurídica popular.

Diante do texto, percebe-se a importância do Observatório Fundiário Goiano (OFUNGO) como produtor de conhecimento relevante e pautado na transformação social diante do contexto da questão agrária na luta pela terra e pelo território. O projeto, diante da articulação com sujeitos coletivos, é importante por trazer novos apontamentos teóricos e práticos sobre a educação jurídica.

6. Referências

Calixto, Renato Cavalcante. Controle Jurídico, Questão Agrária Brasileira e Educação do Campo. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Direito Agrário, Universidade Federal de Goiás, 2019.

Chaves, Pedro Henrique Mariano; Ferreira, E. O. L. C.; Rodrigues, B. L. R.; Vilela, A. L. S.; Gomides, M.; Ribeiro, L. de O.; Correa, L. de, A.; Araújo, A. C.; Sousa, R. C.; Quadros, W. F.; Camilo, O. O. G.; Monteiro, F. D. S.; Lemes, J. V. M.; Freitas, C. C. R. de. Balcão de Direitos. *In* Anais do V Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão (CONPEEX): Produção do Conhecimento e Transformação Social. p. 7509-7512, 2008.

Chauí, Marielena Sousa. Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

Ferreira, Elisa Oliveira de Lima da Costa; Chaves, P. H. M.; Rodrigues, B. L. R.; Vilela, A. L. S.; Gomides, M.; Ribeiro, L. de O.; A.; Araújo, A. C.; Sousa, R. C.; QUADROS, W. F.;



Camilo, O. O. G; Silva, G. A.; Ribeiro, J. M.; Correa, L. de A.;. Programa de rádio: Direito a Ter Direitos. *In* Anais do V Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão (CONPEEX): Produção do Conhecimento e Transformação Social. p. 7816-7819, 2008.

Ferreira, Allan Hahnemann; ROSA, Cássia Regina Pereira; Oliveira, Emília Joana Viana de; Moreira, Erika Macedo; Pinto Neto, Geraldo Miranda; Cunha, Marcos Antônio; Faria, Pedro Guilherme Alves de; Sousa, Ranielle Caroline de; Calixo, Renato Cavalcante; Fernandes, Rosana Cebalho; SÁ, Sinara Carvalho de. *et al*, 2013; Pós-Graduação em Direitos Sociais do Campo: Caminhos para a Construção da Universidade Popular. *In* Anais do Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão da UFG (CONPEEX 2013). p. 11676-11680.

Freire, Paulo. Extensão ou Comunicação. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

Freire, Paulo. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. 16^o Edição. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

Freire, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Freitas, Cleuton César Ripol de. Ocupar, resistir e produzir: a aprendizagem da turma Evandro Lins e Silva. Tese. Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade de Brasília: Brasília, 2015.

Izaguirre, Inés. Algunos ejes teórico-metodológicos em el estudio del conflicto social. *In* Seoane, José (comp.). Movimiento sociales y conflicto em América Latina. 1^a reimp. CLACSO: Buenos Aires, 2004.

Lander, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *In* Lander, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. CLACSO: Buenos Aires, 2005.

Lemes, João Vitor Martins. Territorialidades quilombolas e acesso à justiça: do reconhecimento dos direitos à postura do judiciário brasileiro. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Direito Agrário, Universidade Federal de Goiás: Goiânia/GO, 2014.

Lyra Filho, Roberto. O que é Direito. 17. ed. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

Machado, Antônio Alberto. Ensino jurídico e mudança social. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

Moreira, Erika Macedo. Sevá, Janaína Tude. Silva, Sarah Fogaça. Estágio Interdisciplinar de Residência Agrária: articulando ações de pesquisa e extensão entre estudantes de graduação e da pós-graduação em Direitos Sociais do Campo/Residência Agrária. *In* Revista UFG (*online*). v. 19. Dezembro de 2016. p. 72-88, 2016.



Moreira, Erika Macedo. Onhemoirão: o Judiciário frente aos direitos indígenas. Tese. Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade de Brasília: Brasília, 2014.

Moreira, Erika Macedo. Práticas de Pós-Graduação em Direitos Sociais do Campo: fortalecendo a relação entre ensino – pesquisa – extensão. *In* Revista Insurgência. v. 1. Ano. 1. p. 32-56, 2015.

Oliveira, Emília Joana Viana de. 'Eu só saio daqui morta': uma reflexão sobre o protagonismo das mulheres da Comunidade Remanescente de Quilombo Rio dos Macacos no processo de resistência e luta pelo território face a Marinha. Monografia. Regional Goiás, Universidade Federal de Goiás: Goiás/GO, 2016.

Oliveira, Emília Joana Viana de. O protagonismo das mulheres quilombolas na luta por políticas públicas. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade de Brasília: Brasília/DF, 2019.

Oliveira, Emília Joana Viana de. Pinto Neto, Geraldo Miranda. Ciclo de Debates: Questão Agrária e Universidade – contribuições para o fortalecimento da educação do campo e do direito crítico. *In* Pazello, Ricardo Prestes. Severi, Fabiana Cristina (orgs.). Anais do IV Seminário Direito, Pesquisa e Movimentos Sociais. 4ª ed. v. 4. p. 93-111, 2014.

Pinto Neto, Geraldo Miranda. Diálogos entre Pronera e educação popular: alternativas frente à colonialidade do saber. *In* Revista de Pesquisa e Educação Jurídica. v. 5. p. 53-73, 2017.

Pinto Neto, Geraldo Miranda. Judiciário e Questão Agrária: uma análise a partir da judicialização dos conflitos agrários envolvendo o movimento geraizeiro. Monografia. Regional Goiás, Universidade Federal de Goiás: Goiás/GO, 2014.

Pôrto, Inês da Fonseca. Diálogos com a Imaginação. Um testemunho da construção do projeto didático-pedagógico na Reforma do Ensino Jurídico. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Direito: Universidade de Brasília, 1998.

Ribeiro, Ana Maria Motta. Morais, Hugo Belarmino de. Souza, Maria José Andrade de. Freitas, Emmanuel Oguri. Sociologia Viva: uma proposta de construção de uma rede latino-americana de observatórios fundiários e núcleos de pesquisa e extensão focados em situações de conflitos agroambientais rurais e nas lutas por terra. *In* Retratos de Assentamentos. v. 21, p. 71-96, 2018.

Rodrigues, Bárbara Luíza Ribeiro; Ribeiro, Lígia de Oliveira; Quadros, Wanessa França; Moreira, Erika Macedo; Freitas, Cleuton César Ripol de. Pula: Formação, Desenvolvimento e Desafios da Pesquisa Jurídica na Cidade de Goiás, 2007. Mimeo.



Rodrigues, Bárbara Luiza Ribeiro; Lemes, João Vitor Martins; Marques, Benedito Ferreira; Moreira, Erika Macedo. Perfil Sócio-Jurídico das Comunidades Remanescentes de Quilombo da Região da Cidade de Goiás. *In Anais da 63ª Reunião Anual da SBPC*, 2011.

Rodrigues, Bárbara Luiza Ribeiro. Direito ao território e modelos de desenvolvimento e(m) conflitos: a política pública social da regularização fundiária das comunidades quilombolas. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Direito Agrário, Universidade Federal de Goiás: Goiânia/GO, 2014.

Rodrigues, Bárbara Luiza Ribeiro. Primeiros olhares sobre as Políticas Públicas para Comunidades Remanescentes de Quilombos. *In Anais da I Conferência Nacional de Políticas públicas contra a Pobreza e a Desigualdade*. Natal, 2010.

Santos, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. 13ª ed. Edições Afrontamento: Porto, 2002.

Santos, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade, 2005.

Sevá, Janaína Tude. Produção do conhecimento em Ciências Sociais: o caso do 'Núcleo de Pesquisa, Documentação e Referência sobre Movimentos Sociais e Políticas Públicas no Campo'. 2006. Disponível em: http://www.nmspp.net.br/arquivos/para_leitura/sobre_o_nmspp/Producao%20e%20organizacao%20do%20conhecimento%20em%20Ciencias%20Sociais%20-%20o%20caso%20do%20Nucleo%20de%20Pesquisa%20Documentacao%20e%20Referencia%20sobre%20Movimentos%20Sociais%20e%20Politicass%20Publicas%20no%20Campo.pdf Acesso 22/11/2019.

Silva, Adrielle Cristina Araújo; Chaves, P. H. M.; Ferreira, E. O. L. C; Fonseca, L. G.; Rodrigues, B. L. R; Vilela, A. L. S; Gomides, M; Ribeiro, L. de O.; Correa, L, De, A; Araújo, A. C; Sousa, R. C; Quadros, W. F.; Camilo, O. O. G; Monteiro, F. D. S.; Lemes, J. V. M; Ribeiro, J. M. Curso de Jurista Popular. *In Anais do V Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão (CONPEEX): Produção do Conhecimento e Transformação Social*. p. 7785-7787, 2008.

SILVA, Gustavo Sabino de Alcântara; Chaves, P. H. M.; Ferreira, E. O. L. C; Rodrigues, B. L. R; Vilela, A. L. S; Gomides, M; Ribeiro, L. De O.; Correa, L, De, A; Araújo, A. C; Sousa, R. C; Quadros, W. F.; Camilo, O. O. G; Ribeiro, J. M. Cursos de Capacitação. *In Anais do V Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão (CONPEEX): Produção do Conhecimento e Transformação Social*. p. 7840-7843, 2008.



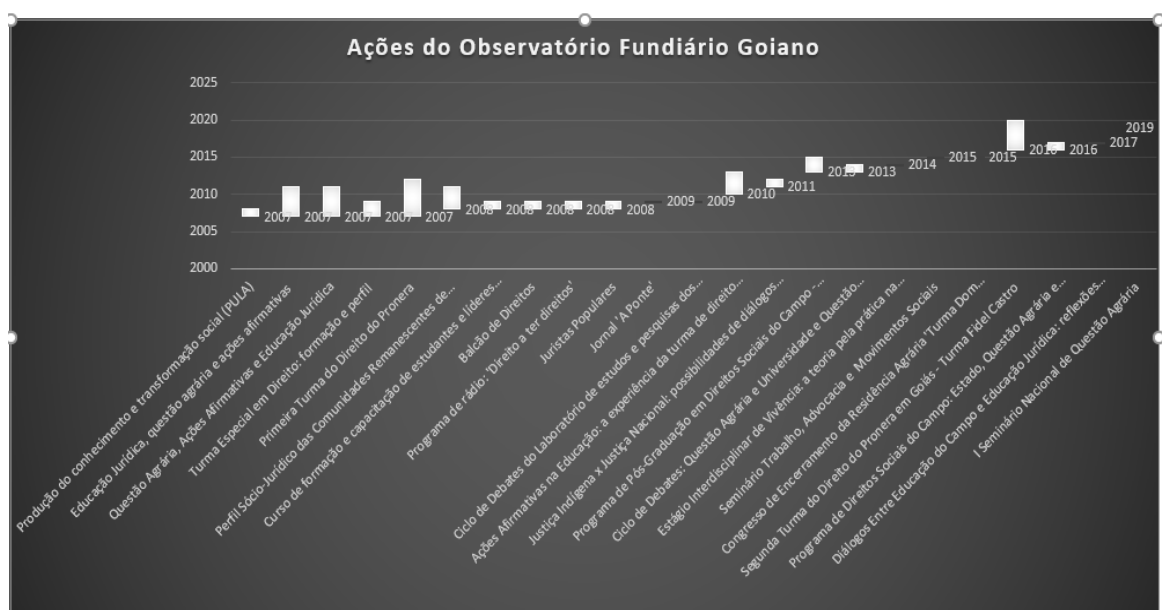
Sousa Júnior, José Geraldo de. *Direito como Liberdade: O Direito Achado na Rua. Experiências Populares de Criação do Direito*. Tese. Faculdade de Direito. Universidade de Brasília (UnB): Brasília, 2008.

Sousa, Ranielle Caroline de. *A dimensão cultural das ações afirmativas: a experiência da turma de direito para beneficiários da reforma agrária e agricultura familiar*. Monografia Jurídica. Regional Goiás, Universidade Federal de Goiás: Goiás/GO, 2009.

Sousa, Ranielle Caroline de. *O Direito Achado no Campo: a construção da liberdade e da igualdade na experiência da Turma Evandro Lins e Silva*. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade de Brasília: Brasília, 2012.

Souza, Rafaela Oliveira de. *Conflitos ambientais e acesso à justiça: a pulverização aérea de agrotóxico na Escola São José do Pontal em Rio Verde/GO*. Monografia Jurídica. Regional Goiás, Universidade Federal de Goiás: Goiás, 2019.

Wolkmer, Antônio Carlos. *Pluralismo Jurídico: fundamentos de uma nova cultura no Direito*. 3ª ed. Editora Alfa Omega: São Paulo, 2001.



Anexo I – linha do tempo: ações do observatório fundiário goiano sistematização: autores. data: 20/11/2019.



Metodología de aprendizaje en servicio en el programa de formación fundamental de la universidad de Talca, Chile

Gilma Álamo Sánchez
Paula Manríquez Novoa

Resumen

A través de la línea académica Responsabilidad Social del Programa de Formación Fundamental de la Universidad de Talca, se desarrolla en el estudiante la sensibilidad hacia el trabajo por medio de la ejecución de actividades dirigidas a la resolución de problemas, capturando oportunidades desde su profesión todo esto enmarcado en el modelo de educación por competencias propio de la universidad el cual se basa en el rol que debe desempeñar el docente en la conformación del perfil del estudiante en las dimensiones ético-valórica, académica y profesional. Estas actividades se realizan bajo las premisas de la metodología de aprendizaje en servicio como una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto de responsabilidad social articulado, en el cual los estudiantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo, plasmando las diferentes etapas del proceso de intervención social en interacción con socios comunitarios para beneficio de los destinatarios; en este sentido, la metodología de aprendizaje en servicio facilita el acceso a las prácticas educativas innovadoras apoyándose en la Investigación Acción Participativa como herramienta de investigación social, en función de la formación profesional.

Palabras clave: Responsabilidad social, competencias, perfil, intervención, investigación acción

La educación como hecho social, al institucionalizarse en el Estado, se ha ido transformando y extendiendo a todos los sectores de la sociedad ampliando, por decirlo de alguna manera, sus funciones socializadoras posibilitando la introducción de valores, normas y costumbres propias de la cultura o sociedad en la que se inserta. Esto, de acuerdo con Castillo (2012) "...ha permitido cierta homogeneización de los contenidos explícitos y, por tanto, de sus fines o funciones sociales" (p.73). Visto así, para este autor, la educación por medio de las instituciones persigue entre sus fines la reproducción de la estructura social a través de la formación ciudadana posibilitando un ser humano crítico y reflexivo, capaz de enfrentar la resistencia social y participar de los procesos de cambio.



En este contexto la Universidad de Talca (UTALCA) atendiendo a su misión, visión y valores compartidos, entiende la importancia de formar profesionales con sólidas competencias disciplinares y un alto sentido de pertenencia y responsabilidad con su entorno, lo cual posibilita la incorporación de la responsabilidad social desde lo ético como elemento, no sólo, de la transformación curricular sino en la innovación de las estrategias de enseñanza - aprendizaje y propicia la apertura de nuevos escenarios de participación hacia los grupos de interés dentro de los diversos ámbitos del quehacer académico.

Así vemos como se armoniza la línea de acción de la institución con las necesidades de la sociedad en la que se inserta, teniendo en cuenta la generación y transferencia de conocimientos como elementos constituyentes y esenciales de la misión universitaria, siendo esto un aporte para el bien común, con énfasis en la interdisciplinariedad, propiciando el equilibrio entre la investigación básica y la investigación aplicada.

En este sentido en el siguiente artículo se propone dar a conocer, en el contexto de la sociología educativa, una experiencia de aplicación de la metodología de aprendizaje en servicio durante el año 2018 en el Programa de Formación Fundamental (PFF) para los estudiantes de las diferentes carreras, enmarcado en el modelo de educación por competencias propio de la misma universidad.

Modelo de educación basado en competencias de la Universidad de Talca

Este modelo aplicado en la UTALCA establece el desarrollo del pensamiento crítico mediante el cual el estudiante reconoce, define y resuelve diversas situaciones asociadas a su perfil profesional; recoge y analiza datos e interpreta resultados; lee, critica y evalúa material escrito y enfoca una situación o problema desde una perspectiva nueva, original o imaginativa. Apoyando esta concepción, De Miguel Díaz (2007) define la educación por competencias como "...la necesidad de abordar los propósitos del aprendizaje en términos de competencias que le permitan al sujeto su incorporación al mundo laboral" (p.2)

Por otra parte, parafraseando a Le Boterf, (2001, citado por Pizarro, 2014) el modelo de currículo por competencias conlleva a que las instituciones de educación universitaria realicen grandes esfuerzos diseñando proyectos y enfrentando los desafíos que impone el contexto educativo nacional e internacional en su vinculación con el mercado laboral, para dar respuesta a la formación de personas mediante el perfeccionamiento de los instrumentos cognoscitivos teóricos e instrumentales del quehacer de la docencia e



investigación. Según este autor, el objetivo es encontrar estrategias pertinentes que los hagan competitivos ante las realidades complejas emergentes y en constante transformación, lo que exige su aprendizaje, actualización e innovación permanente.

Bajo este modelo educativo la elaboración del currículo se sustenta en el rol que debe desempeñar el docente como guía del proceso de enseñanza en tres ámbitos básicos del perfil que se desea del estudiante, a saber: la dimensión ético-valórica, la cual considera los principios de ciudadanía y convivencia humana; la dimensión académica, que incluye los conocimientos sobre la disciplina y la capacidad para investigar y generar conocimiento; y la dimensión profesional, en la que aporta su experiencia como elemento para competir en condiciones de igualdad y, de ser posible, con mayores ventajas en el mercado laboral.

Por tanto, la educación desde este punto de vista, debe cambiar las concepciones preconcebidas con el objetivo de proporcionar al alumno las competencias relevantes para su desempeño por medio de recursos didácticos que le permitan el salto de lo pasivo a lo activo. Visto así, el modelo se entiende (Le Boterf, 2001 en Pizarro, 2014) "...como un saber actuar en un contexto particular", donde intervienen "...recursos personales y contextuales (saber, saber hacer, saber ser) para la solución de un problema específico, con un proceso de reflexión sobre lo que se está haciendo" (p. 8).

Partiendo de estos planteamientos, la UTALCA en su Plan Estratégico 2015 establece que estas competencias se expresan en las siguientes líneas de Formación Curricular:

Formación Fundamental

Formación Básica y

Formación Disciplinar

La línea de Formación Fundamental, a su vez, se operativiza en el Programa de Formación Fundamental (PFF) a través de las líneas académicas Comunicación Oral y Escrita, Habilidades Interpersonales y Responsabilidad Social, las cuales se expresan en trayectorias de aprendizaje donde se explica el recorrido que harán los estudiantes durante su formación profesional, y se compone por competencia, aprendizaje y saberes (RU-224-2014)

Estos criterios permiten que el estudiante, desde la línea **Comunicación Oral y Escrita** utilice elementos de contenido, organización y métodos apropiados en la comunicación escrita; haga presentaciones formales e informales; escuche atenta y efectivamente; organice la información en forma lógica para apoyar sus conclusiones y acceda y



comunique información utilizando las tecnologías de información y comunicación a su alcance.

La línea **Habilidades Interpersonales** facilita la organización de actividades en función de una meta, donde el estudiante comprende la dinámica del trabajo grupal en la conformación de equipos de trabajo para la resolución de conflictos; organiza, asigna prioridades y delega tareas; valoriza las diferencias individuales de las personas en las organizaciones y comprende el proceso de toma de decisiones grupales para el logro de objetivos institucionales.

Y la línea de **Responsabilidad Social**, desarrolla en el estudiante sensibilidad hacia el trabajo mediante la ejecución sistemática de acciones orientadas a solucionar problemas, capturando oportunidades desde su profesión. En este punto se aportan herramientas de aprendizaje complejo con vinculación transdisciplinaria para entender las situaciones que en la práctica se presentarán; así mismo se refuerzan los conceptos de ética como filosofía y de moral como principios, normas y valores a ser demostrados en el futuro ejercicio profesional.

De esta manera, aporta a su desarrollo individual y da respuesta a las necesidades de formación integral con una visión global y socialmente responsable, aumentando las oportunidades de empleabilidad futura. Es decir, comprende las responsabilidades sociales del individuo y las organizaciones; los roles de sus valores personales y profesionales en la toma de decisiones; ejercita habilidades de razonamiento ético y moral en la selección de opciones; comprende limitaciones personales y organizacionales, desarrollando conciencia sobre la diversidad de las problemáticas a las cuales se enfrenta.

Considerando estos planteamientos, se desarrolla un trabajo cuyo objetivo es sistematizar y dar a conocer una experiencia de aplicación del enfoque de competencias de la Universidad de Talca en el Programa de Formación Fundamental, durante el año 2018 con énfasis en la metodología de aprendizaje en servicio.

Metodología de Aprendizaje en Servicio (MAS)

La metodología de aprendizaje en servicio (MAS, a los efectos de este trabajo) se considera, luego de una extensa revisión de posiciones de diferentes autores, como una secuencia de pasos a seguir para entender, interpretar y, en la medida de lo posible, modificar o transformar la realidad y mejorar el aprendizaje. Se inserta en el conjunto de actividades que llevan a cabo tanto los docentes como los estudiantes, y conecta con



las propuestas innovadoras que se dan en la institución: educación basada en competencias, aprendizaje basado en proyectos o problemas, aprendizaje cooperativo y colaborativo, aprendizaje en servicio, aprender a emprender, convivencia positiva. Así tenemos que para Tapia (2010) el aprendizaje en servicio puede ser considerado como

Un servicio solidario destinado a atender necesidades reales y sentidas de una comunidad, protagonizado activamente por los estudiantes desde el planeamiento a la evaluación, y articulado intencionadamente con los contenidos de aprendizaje (contenidos curriculares o formativos, reflexión, desarrollo de competencias para la ciudadanía y el trabajo, investigación (p.3)

Para Mendía (2016) el aprendizaje-servicio es "...una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo" (pág.4). Señala tres características básicas a saber:

Protagonismo activo: Donde la actividad está protagonizada activamente por estudiantes con acompañamiento formal de docentes

Servicio solidario: El cual se presta con la finalidad de atender necesidades reales y sentidas de una comunidad. Se planifican actividades concretas, adecuadas y acotadas a la edad y capacidades de los protagonistas, y orientadas a colaborar en la solución de problemáticas comunitarias específicas.

Aprendizajes intencionadamente planificados: Se realizan conjuntamente con la actividad solidaria articulando, explícitamente, el aprendizaje de contenidos curriculares.

Para la línea de Responsabilidad Social, la metodología de aprendizaje en servicio (MAS) es entendida como la prestación de un servicio desarrollado por parte de los estudiantes, destinado a cubrir necesidades reales de una comunidad organizada, es planificado institucionalmente en forma integrada con el curriculum en función del propio aprendizaje y vinculado estrechamente con la formación profesional.

La utilización de esta metodología genera beneficios ya que se estimula la formación de actitudes participativas y solidarias, permitiendo una temprana sensibilización hacia ciertas problemáticas sociales y ambientales, porque se ofrece un clima institucional abierto a las realidades sociales y, en algunos casos, se permite la posibilidad de aprender procedimientos básicos de gestión referidos a su carrera.

Persigue entre sus propósitos que los estudiantes de las diferentes carreras de la UTALCA en el cuarto año de su carrera realicen un proyecto de servicio solidario, concientizando su actuación con sentido ético y responsabilidad social, considerando la innovación y el desarrollo sustentable para su futuro ejercicio profesional (RU-224, 2014).

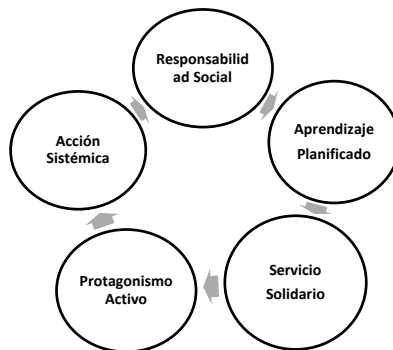


Figura 1 Metodología de Aprendizaje en Servicio para el Programa de Formación Fundamental UTALCA, 2018 Fuente: Álamo y Manrique (2018)

Visto así, se combinan el aprendizaje y el servicio comunitario en un proyecto donde se plasman las diferentes etapas del proceso de intervención social en interacción con socios comunitarios para beneficio de los destinatarios; se asume el aprendizaje en servicio como parte de la formación fundamental del estudiante futuro egresado como profesional de la UTALCA. En este contexto, la metodología de aprendizaje en servicio facilita el acceso a las prácticas innovadoras apoyándose en la Investigación Acción Participativa como herramienta de investigación social.

Su aplicación establece que los estudiantes realicen actividades dirigidas a la atención de necesidades comunitarias reales en forma integrada con el currículo de su carrera (Syllabus, 2018). De esta forma el Programa de Formación Fundamental la utiliza en la línea Responsabilidad Social ya que los estudiantes en los semestres 7° y 8° de su respectiva formación académica comienzan, a nivel de terreno, con un acercamiento al socio comunitario beneficiario del proyecto de intervención social que realizará, sustentado en los conocimientos obtenidos a través de las clases donde se le facilita el desarrollo de competencias en responsabilidad social y se le brindan técnicas para la intervención social.

Estas técnicas consisten en la elaboración y aplicación de instrumentos para realizar un diagnóstico participativo de forma tal que se oriente la actuación a las áreas susceptibles de ser intervenidas. Esto permite al estudiante, poner en práctica sus conocimientos en



total sincronización con el socio comunitario respectivo y con los beneficiarios del proyecto, de acuerdo a las ramas profesionales que se deben abordar.

En el séptimo semestre se desarrollan, académicamente, los conceptos para la intervención social sustentados en Ética y Responsabilidad Social, los cuales fortalecen sus competencias para la elaboración de un proyecto social. En el octavo semestre se propicia la intervención con los socios comunitarios siguiendo las etapas de:

Contacto inicial, donde se conocen y reconocen las necesidades a satisfacer con la intervención propiamente dicha a través del desarrollo del proyecto socio comunitario

Se realiza el diagnóstico participativo donde se involucran ambas partes (socios comunitarios y estudiantes)

Se planifican las etapas del proyecto estableciéndose el cronograma de intervenciones

Se realiza la intervención como tal y finalmente se cierra el proceso con la elaboración del proyecto, donde deben plasmarse los productos finales.

Durante este proceso se dan, como instancias obligatorias, las tutorías por parte del docente de cátedra y las supervisiones por parte del docente de terreno; el objetivo de las tutorías es generar una conversación con los grupos de estudiantes respecto de sus vivencias con los socios comunitarios.

El procedimiento de intervención se realizó, durante el año 2018, de la siguiente manera:

Etapas 1: Mapeo y selección de Socios Comunitarios (SC)

En esta etapa los docentes, identificaron dentro de un margen territorial, el conjunto de Socios Comunitarios con los cuales se buscaba establecer la relación cooperativa en el marco del módulo. En el caso de SC antiguos, se analizó la factibilidad de continuar la relación colaborativa, considerando el cumplimiento de los compromisos de los actores involucrados y la pertinencia de los proyectos, siendo esta última definida por los directores de escuela y las mallas curriculares de cada carrera. Respecto a los nuevos SC, se buscó que la selección fuera en base al cumplimiento de los requerimientos mínimos para postular y que apuntaran a mejorar las condiciones de vida de las personas en los ámbitos de salud, educación, habitabilidad, cultura y trabajo, entre otros.

Asimismo, para la selección se consideraron temáticas emergentes relativas a inclusión social: Género, diversidad sexual, derechos humanos, envejecimiento, discapacidad, migración, interculturalidad, infancia y adolescencia, pobreza y marginalidad. Se relevó



la importancia de excluir como candidato a SC a cualquier institución u organización que persiguiera fines de lucro, a excepción de personas naturales, agrupaciones o cooperativas que estuvieran iniciando o fortaleciendo un emprendimiento o idea de negocio con el objeto de lograr superar condiciones de vulneración y/o pobreza.

Etapa 2: Aproximación y primeras conversaciones con los SC

Con los socios comunitarios antiguos se retomaron las conversaciones a través de llamadas telefónicas o correo electrónico, donde declararon el interés de continuar la relación cooperativa, intencionándose además una reunión presencial con el objeto de informar el funcionamiento de la línea académica durante el 2018 y sus correspondientes implicancias para ambos actores. Con los nuevos se inició una primera conversación a través de correos electrónicos y llamadas telefónicas, donde expresaron el interés de iniciar una relación de trabajo cooperativo, describiéndose brevemente la línea académica.

Etapa 3: Vinculación con el SC

Esta etapa implicó que, mediante un contexto de reunión presencial, los docentes expusieran brevemente las características, implicancias, compromisos, productos esperados y plazos relativos a la línea académica, así como también, el beneficiario profundizó en su propósito, ámbito de acción y proyectos actuales. Por otra parte, se definieron aspectos logísticos como:

Vías de comunicación formales (celular, correo electrónico, teléfono fijo)

Datos de contacto de los participantes, particularmente la contraparte directa y los representantes de los destinatarios u otros involucrados relevantes.

Formalización de la relación cooperativa, donde ambas partes firmaron un convenio en resguardo de lo pautado. Este documento, fue enviado vía correo para que el SC lo revisara, lo completara con los datos correspondientes, lo firmara y lo entregara a los docentes para que estos también lo hicieran, quedando ambos con una copia.

Etapa 4: Pre-diagnóstico

En una segunda reunión intencionada en la etapa anterior, se inició la recopilación de información relevante dando cuenta de alguna necesidad, problemática, o aspecto que se requería fortalecer (diagnóstico preliminar), evaluándose las problemáticas en virtud de los criterios de pertinencia, viabilidad, tiempo y competencia de los alumnos.



Asimismo, en esta etapa los actores involucrados lograron clarificar sus expectativas, declarando que esperaba cada uno del otro, definiendo los acuerdos y compromisos que se adoptarían para el desarrollo del plan de acción del proyecto.

Además, en esta etapa se hizo entrega al SC, de la copia del convenio firmado por ambas partes. Cabe señalar que las etapas 3 y 4 pudieron realizarse en una misma reunión, considerando las condiciones brindadas por el SC. Finalmente, en este lapso se persiguió que el estudiante utilizara su capacidad de comprometerse, de escuchar y dialogar, de saber mirar a través de los ojos del otro, de aprender a ponerse en su lugar, de desarrollar un pensamiento crítico, capaz de identificar las partes de un todo, su interdependencia y de entender el sentido auténtico del servicio.

Investigación Acción Participativa (IAP)

Para esta investigación se asume el concepto de Alberich, (2008, p.139) referido por Folgueiras y Sabariego (2018, p.5) donde se señala que la IAP transformadora es "...un método de estudio y acción que busca obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas, basándose en la participación de los propios colectivos a investigar, que así pasan de ser objeto de estudio a ser sujeto protagonista..."

De acuerdo con las mencionadas autoras (p.8) algunas características son:

Tiene como objetivo transformar la realidad.

Comprende la realidad social como una totalidad concreta y compleja a la vez.

El proceso se plantea como una vía de movilización de los grupos sociales siendo, a la vez, un proceso sistemático de recogida de información.

Parte de las demandas o necesidades sentidas por las personas afectadas, las cuales aparecen espontáneamente o después de una primera etapa de reflexión uniendo reflexión y acción.

Y los ejes centrales son:

Delimitación de objetivos que hay que trabajar conforme a la detección de determinados síntomas.

Elaboración de un diagnóstico participativo.



Puesta en práctica de acciones que se derivan del diagnóstico con su respectiva evaluación y valoración hacia un nuevo ciclo en el que se identificarán nuevos síntomas y necesidades concretándose nuevos objetivos.

Así mismo, la IAP se considera como un método de investigación fundamentado en un elemento clave: la participación de distintos agentes. Se basa en la reflexión y una serie de prácticas inclusivas dirigidas a todos los integrantes de una comunidad en la creación de conocimiento científico sobre sí mismos; es una forma de intervenir en los problemas sociales buscando que la misma sirva para la transformación social y esté centrada en la intervención de quienes conforman la comunidad donde se interviene, ya que es la encargada de definir y dirigir sus propias necesidades, conflictos y soluciones.

Etapas de la IAP en la Metodología de Aprendizaje en Servicio en el PFF

La aplicación de la IAP en la metodología de aprendizaje en servicio en el Programa de Formación Fundamental contempla las siguientes etapas:

Descripción general del socio comunitario y/o destinatario, el cual se realiza con el objeto de contextualizar el trabajo a desarrollar para realizar el proyecto de servicio solidario; se determinan las principales características de tipo demográfico, social y cultural del socio comunitario, así como el acceso a las redes y recursos.

Diagnóstico Social Participativo, definido como una etapa donde se establecen la naturaleza y magnitud de las necesidades o los problemas que afectan a un determinado socio comunitario y/o destinatario con la finalidad de desarrollar actividades conducentes a propiciar soluciones a las mismas. Es decir, se considera como un complejo proceso donde se evidencian necesidades, problemas y su magnitud, identificando causas y consecuencias, los recursos disponibles y la comprensión del contexto donde se desenvuelve. Se determinan las características demográficas, sociales, culturales y el acceso a redes y recursos.

Para el diagnóstico, se utilizan principalmente fuentes primarias de información, mediante la observación de los participantes de la actividad y de aquellas personas que componen el equipo de trabajo que se desempeña cotidianamente en el lugar, con el fin de percibir y clasificar a los beneficiarios y así generar un conocimiento amplio, objetivo, confiable y fehaciente acerca de los problemas que pudieran presentarse. Además, se utilizan técnicas de educación popular, para entrar en confianza con los usuarios, teniendo en consideración una dinámica que pueda aplicarse a todos, inclusive aquellos que cuentan con un nivel educacional crítico (lluvia de ideas)

Identificación de problemas, donde se ubican las necesidades de los involucrados de acuerdo al área temática a ser abordada por cada especialidad (carrera); en esta etapa se jerarquizan y se fundamenta la problemática a ser abordada con la intervención (árbol del problema)

En base a lo anterior, se realiza la propuesta de servicio a realizarse la cual contiene objetivo general y específicos, productos y resultados esperados lo que a su vez contempla la planificación de actividades a realizarse.

Posteriormente se evalúan, el logro de cada uno de los objetivos específicos del proyecto a través de indicadores de logro considerando la calidad y efectividad de las actividades a realizar.

Se elabora el presupuesto, el cual permite estimar en coherencia con los objetivos planteados para la ejecución del proyecto, estimando en forma clara los recursos que se necesitan y los gastos que implica.

Finalmente, se elaboran las conclusiones donde se reflexiona sobre la intervención y cursos de acción que se han tomado para el éxito del proceso.

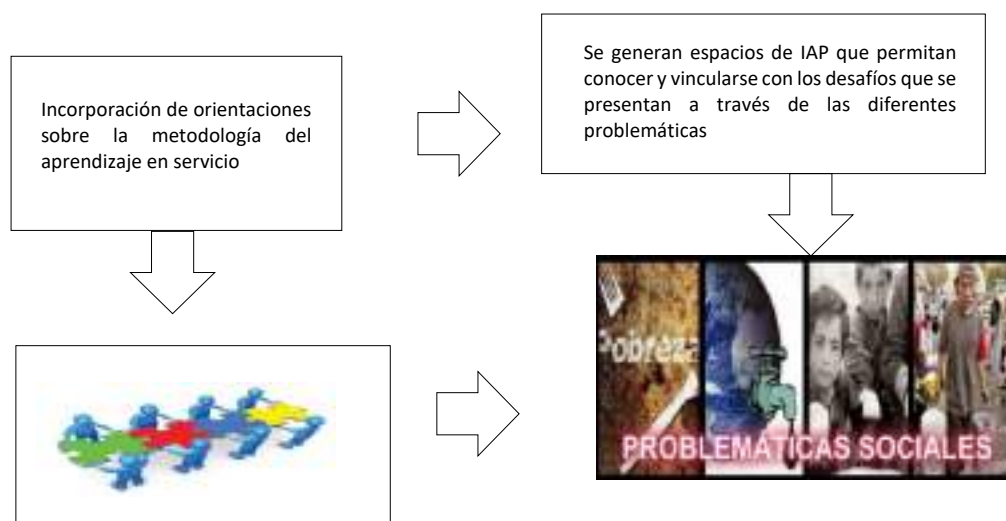


Figura 2 Investigación Acción y Metodología de Aprendizaje en Servicio Fuente: Álamo y Manrique (2018)

Experiencias de aprendizaje en servicio

Como dijimos anteriormente y de acuerdo con Mendía (2016), el servicio solidario se presta con la finalidad de atender necesidades reales de una comunidad; en este sentido, en la Universidad de Talca a través de la línea Responsabilidad Social del



Programa de Formación Fundamental se desarrollaron, para el año 2018, proyectos de innovación social con características de sustentabilidad:



| PROYECTOS DE RESPONSABILIDAD SOCIAL | CARRERA |
|---|--------------------------------|
| Apoyo en Plan de Negocios a microempresarios/agricultores | Ing. Comercial |
| Asesoría para postular a fondos de emprendimiento a microempresarios/agricultores | Ing. Comercial |
| Desarrollo de plan de negocios a microempresarios/agricultores | Ing. Comercial |
| Análisis de Costos para el plan de negocios de microempresarios/agricultores | Auditoría y Control de Gestión |
| Alfabetización digital para microempresarios/agricultores | Ing. Informática Empresarial |
| Desarrollo de identidad corporativa y branding | Diseño |
| Diseño e innovación de productos | Diseño |
| Diseño de medios digitales | Diseño |
| Diseño de packing y puntos de venta | Diseño |
| Diseño y evaluación de puestos de trabajo | Diseño |
| Rediseño de espacios públicos | Arquitectura |
| Diseño de espacios para comercialización de microempresarios | Arquitectura |
| Promoción de estilos de vida saludables en niños y adultos mayores | Tecnología Médica |
| Promoción y prevención en salud | Tecnología Médica |
| Promoción y educación en salud e higiene bucal en niños y adultos mayores | Odontología |
| Reminiscencia en adultos mayores | Fonoaudiología |
| Promoción de narrativa en niños por medio de cuentos infantiles | Fonoaudiología |
| Deglución (dirigido a cuidadores) | Fonoaudiología |
| Calidad, higiene y seguridad para microempresarios/agricultores | Nutrición y Dietética |
| Cursos de primeros auxilios | Enfermería |
| Promoción y prevención en salud | Enfermería |
| Desarrollo de habilidades sociales | Psicología |
| Promoción de la sana convivencia | Psicología |
| Lenguaje musical en establecimientos educacionales | Música |
| Asesoría en cuidado y mantención de áreas verdes | Ing. Forestal |
| Promoción del cuidado del medio ambiente en establecimientos educacionales | Ing. Forestal |
| Promoción del Derecho del Trabajo | Derecho |
| Promoción de Derecho Penal Adolescente | Derecho |
| Promoción de Derecho de Familia | Derecho |
| Promoción de Derechos Fundamentales y sus garantías | Derecho |
| Promoción en Derecho Cívico y Formación Ciudadana | Derecho |
| Promoción en condiciones funcionales del adulto mayor | Kinesiología |
| Prevención en caídas del adulto mayor | Kinesiología |
| Promoción de estilos de vida saludable | Medicina |
| Educación en afectividad y sexualidad | Medicina |
| Prevención del consumo de alcohol y drogas | Medicina |
| Cursos de primeros auxilios | Medicina |
| Promoción y prevención en salud | Medicina |
| Apoyo a pequeña agricultura | Agronomía |
| Optimización y captación del agua | Agronomía |
| Cuidado y mantención de invernaderos | Agronomía |
| Talleres Tics | Ing. Civil en Bioinformática |
| Diseño de medios digitales | Ing. Civil en Bioinformática |
| Minería Urbana | Ing. Civil en Minas |

Cuadro 1 Proyectos de Responsabilidad Social 2018

Fuente: Programa de Formación Fundamental Línea de Responsabilidad Social 2018

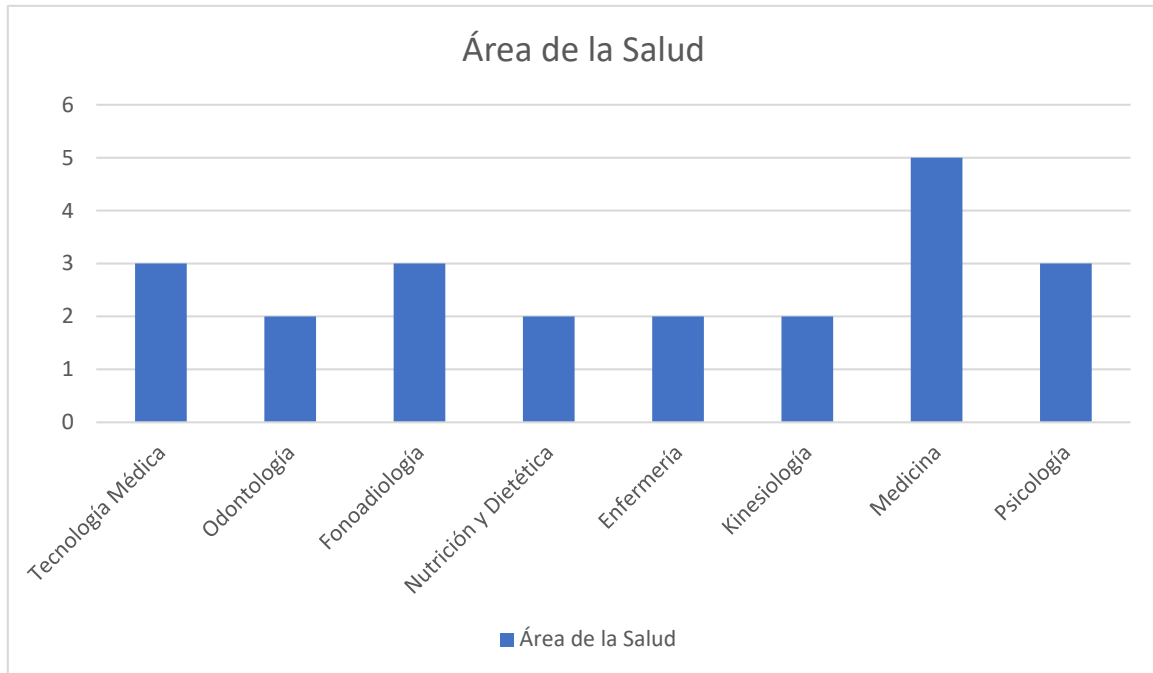
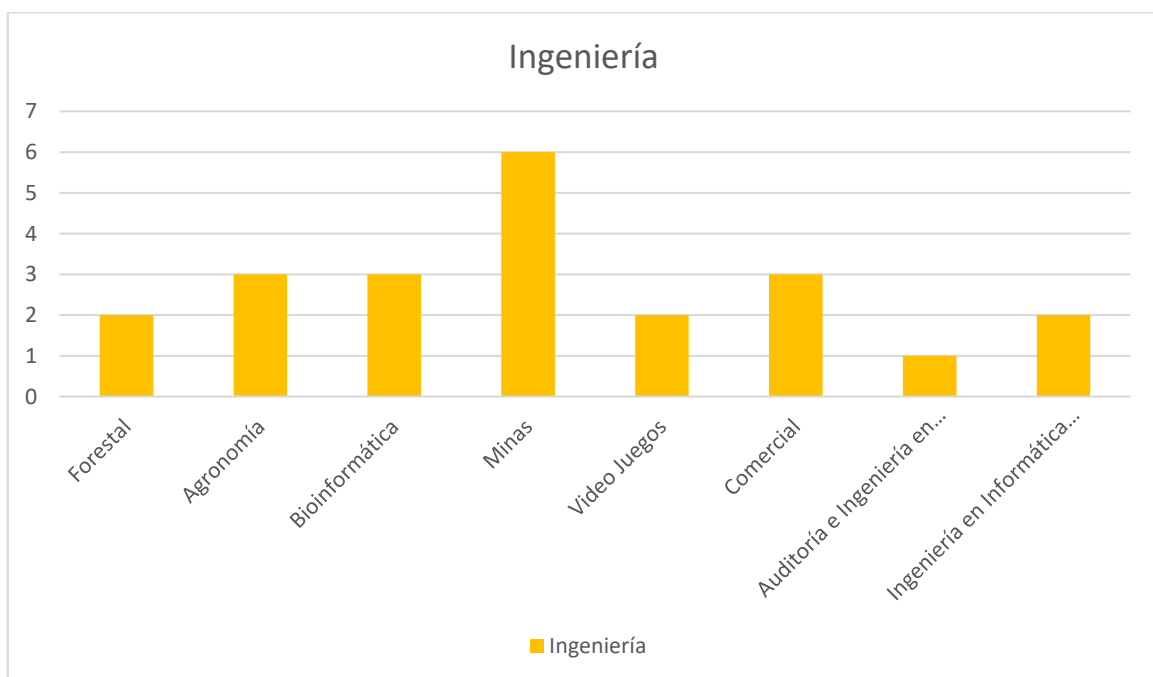
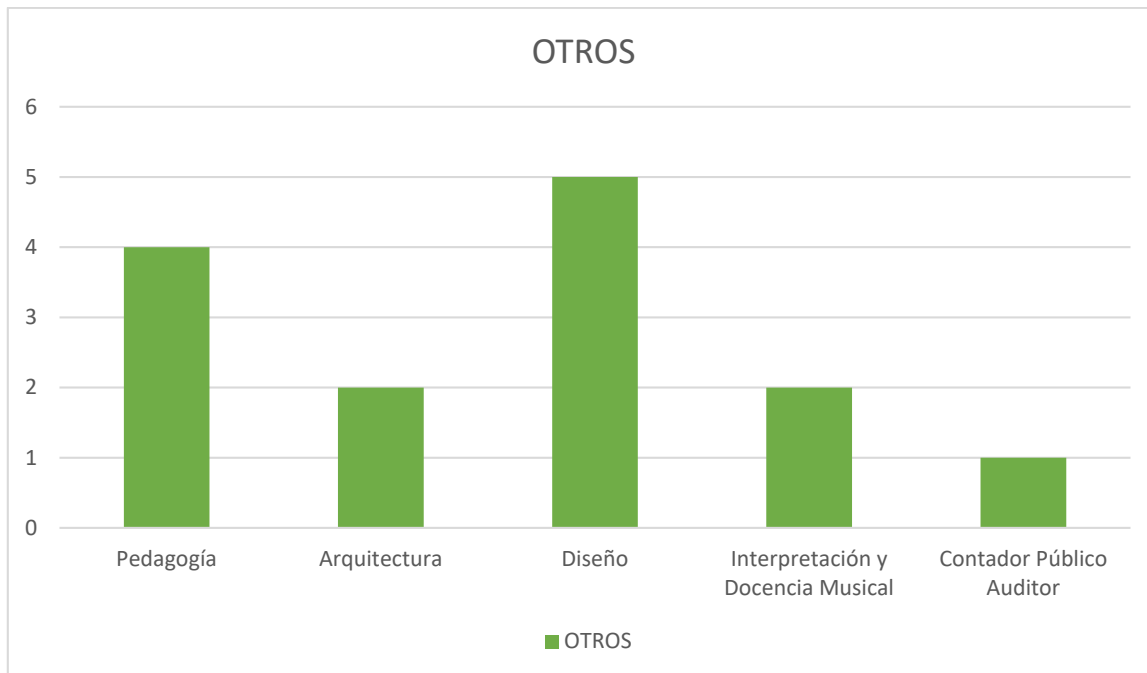


Gráfico 3 Proyectos realizados por área año 2018

Fuente: Programa de Formación Fundamental Línea de Responsabilidad Social 2018



Fuente: Programa de Formación Fundamental Línea de Responsabilidad Social 2018



Fuente: Programa de Formación Fundamental Línea de Responsabilidad Social 2018



Gráfico 4 Tipos de Socios Comunitarios

Fuente: Programa de Formación Fundamental Línea de Responsabilidad Social 2018

Por otra parte, se realizó el diagnóstico que permitió conocer los socios comunitarios que estuviesen activos para desarrollar proyectos de innovación social:



| |
|--|
| Club de Adulto Mayor Nazaret |
| Club de Adulto Mayor Atardecer de la Vida |
| Club de Adulto Mayor Los Huertos |
| Club de Adulto Mayor Siempre Viva |
| Corporación Cultural Barrial Brilla El Sol |
| Centro Ecológico Alegría Verde |
| Centro Ecológico Sinfonía de Semilla |
| Centro de Capacitación de Ciegos y Limitados Visuales (CENCACYLIV) |
| Centro Cultural de Integración y Desarrollo de Discapacidad (CECUDI) |
| Centro Cultural Artístico y Desarrollo Social Espacio Down |
| Centro de Trastorno del Espectro Autista Talca (TEA-Talca) |
| Jardín y Sala Cuna Manitos de Amor |
| Jardín y Sala Cuna De La Cuna al Mundo |
| Escuela de Lenguaje Caracola |
| Jardín Infantil Pelusita |
| Jardín Infantil Rapuncel |
| Centro Educacional Iris |
| Escuela Ema Escajadio |
| Escuela Brilla El Sol Felipe Cubillos |
| Escuela San Miguel |
| Escuela Villa La Paz |
| Escuela Básica Talca |
| Escuela Juan Luis Sanfuentes |
| Escuela Carlos Spano Talca |
| Escuela La Florida |
| Escuela Los Geranios |
| Liceo Héctor Pérez Biott |
| Liceo Industrial Superior Talca |
| Liceo Artístico del Maule |
| Centro Integral de Educación Talca (CIET) |
| Colegio Especial Crecer |
| Centro de Capacitación Laboral Iberia |
| Taller Laboral Unpade Talaun |
| Escuela Especial Evangélica Presbiteriana |
| Corporación Abate Molina |
| Gendarmería |
| Hospital Regional de Talca |
| Servicio Larga Estadía Hospital de Talca |
| Ministerio de Vivienda y Urbanismo (MINVU) |
| Programa Escuelas Saludables para el Aprendizaje Espacio Talca |
| Telecentro Sor Teresa |
| Telecentro Comunitario Padre Hurtado |
| Corporación Nacional Forestal (CONAF) |
| Programa de Desarrollo Local (PRODESAL) |
| Instituto Nacional de la Juventud |
| Servicio Nacional de la Mujer y la Equidad de Género (SERNAMEG) |
| Servicio Nacional del Adulto Mayor (SENAMA) |

Cuadro 2 Socios comunitarios activos 2018

Fuente: Programa de Formación Fundamental Línea de Responsabilidad Social 2018



Programa de Formación Fundamental

Línea Académica Responsabilidad Social

Descripción de Áreas Temáticas año 2018

Asesoría a Microempresarios y Agricultores, consistente en la promoción de información en proyectos de negocios emergentes y/o establecidos.

Promoción de la Ciencia y Tecnología, a través de talleres y otras actividades que impliquen el desarrollo de conocimientos asociados a Tecnologías de Información y de las comunicaciones (TICs)

Promoción de Derechos Ciudadanos, a través de proyectos de vinculación y formación socio educativa, brindando asesorías en áreas temáticas referidas a Derecho del Trabajo, Seguridad Social, Derecho Penal Adolescente, Derecho de Familia, Formación Ciudadana, Derechos Civiles en el área de Inclusión y de violencia entre otros.

Desarrollo de ambientes socialmente responsables, brindando asesorías para el diseño de espacios públicos.

Mejoramiento de la calidad de vida, promoviendo actividades socio educativas y realizando talleres con actividades de estimulación cognitiva en el adulto mayor, hábitos alimenticios, deglución y promoción de estilos de vida saludables, entre otros.

Educación Medio ambiental, promoviendo proyectos dirigidos a informar y apoyar a la pequeña agricultura, cuidado y mantenimiento de invernaderos y de áreas verdes.

Conclusiones

Los escenarios y las metodologías de la enseñanza en la UTALCA experimentan una profunda renovación frente a los posicionamientos didácticos clásicos centrados en el aula y en la actividad del profesor, es decir, hoy en día se aboga por una enseñanza centrada sobre la actividad autónoma del alumno lo que conlleva que tanto la planificación como la realización de los procesos de enseñanza-aprendizaje se lleven a cabo asumiendo este punto de vista.

En este contexto, la metodología de aprendizaje en servicio (MAS) proporciona innumerables contextos en los cuales aplicar los aprendizajes de competencias. Ofrece la oportunidad para desarrollar el pensamiento estratégico, no en base a simulaciones o supuestos, sino a partir de un escenario real que incluye todos los componentes: análisis de la realidad, creación, planificación, desarrollo y evaluación de un proyecto.



Además, es adaptable a las circunstancias de cada grupo de estudiantes, en cualquier nivel o modalidad.

Los Proyectos socio comunitarios que se realizan siguiendo esta metodología de aprendizaje en servicio están dirigidos, en su mayoría, al abordaje de problemáticas sociales en instituciones públicas y en el ámbito de acción de la universidad, ya que la responsabilidad social compromete el desarrollo de los objetivos de la misma y su compromiso con el Estado; no obstante, se atienden a través de esta metodología algunos socios comunitarios de carácter privado y organizaciones civiles.

Al aplicarse la metodología de aprendizaje en servicio sustentada en la investigación acción participativa se consigue, a través del proyecto, que después de la reflexión se aporte al socio comunitario respectivo alternativas de solución innovadoras a la problemática detectada en el diagnóstico y se le proporcione un producto de responsabilidad social con características de sustentabilidad e innovación social.

La metodología de aprendizaje en servicio desarrolla en el alumno las competencias de saber, saber hacer y saber ser, ya que debe aplicar los conocimientos adquiridos durante su formación personal en un proyecto de intervención social con características de responsabilidad social.

Referencias

Alberich Mistar, T. (2008). IAP, mapas y redes sociales: desde la investigación a la intervención social. *Revista Postularía*, 131-151, en Folgueiras y Sabariego (2018) Investigación acción-participativa. El diseño de un diagnóstico participativo. *Revista d'innovació Universitat* de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació en www.ub.edu/ice/reire.htm págs. 10

Castillo Romero, J. (2012) Sociología de la Educación. Red Tercer Milenio. Estado de México.

De Miguel Díaz, F. (2007) *Cambio de paradigma metodológico en la educación superior* en https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/encuentro2007/02_auipcios.../A010.pdf

Le Boterf G. (2011). *Ingénierie et évaluation des compétences*, 6ª ed., Les Editions d'Organisation Grupe Eyrolles París, Francia en Pizarro (2014) El modelo de educación por competencias y su impacto en la planificación estratégica de la Universidad de Talca (Chile) *Revista Universitaria RUTA (Chile)*, 2014. Vol ():7-17



Universidad de Talca (2015) Plan Estratégico. Documento elaborado por la Dirección de Planificación y Análisis Institucional Rectoría Universidad de Talca 2 Norte 685 - Talca - Chile

Mendía, R (2016) El aprendizaje-servicio: Una metodología para la innovación educativa. Fundación ZERBIKAS. *Convives. Revista Digital N° 16 diciembre 2016*

Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del “Aprendizaje-Servicio”: una perspectiva latinoamericana. *Revista Tzhoecoan*, 5, 23-43.

Universidad de Talca (2018) Syllabus: Segundo Semestre Responsabilidad Social 2018 Documento PFF



Línea Temática 10. Diversidad sociocultural, integración social y violencia en el deporte.



Jugadores del fútbol costarricense moneda de cambio del mercado internacional.

José Andrés Betanco Pérez

Resumen

La ponencia se enfoca en la descripción del fútbol como actividad deportiva y económica a nivel global; específicamente en su trascendencia en el marco de la contextualización del fútbol costarricense contemporáneo. La presente ponencia pretende realizar un análisis acerca del proceso de transnacionalización de los jugadores de fútbol costarricense, en el contexto posterior al mundial de Brasil 2014 y con miras al mundial de Rusia 2018, enfatizando específicamente en la proyección futbolística de Costa Rica a nivel internacional.

Metodológicamente, se aplicaron una serie de entrevistas semiestructuradas a personas asociadas al fútbol profesional en Costa Rica; las cuales fue posible contrastar a través de la revisión documental, así como de artículos publicados en prensa nacional.

Como parte del fenómeno de transnacionalización, el jugador debe convertirse en un objeto deseable en el mercado, aumentando el interés de posibles compradores de adquirirlo, por lo que la preparación adecuada, el rendimiento deportivo, aunado a las oportunidades de exposición podrían ser la fórmula para destacarlo en el escaparate deportivo. A partir de esto surgen una serie de implicaciones posteriores por la experiencia vivida después de Brasil 2014, que se relacionan directamente con la construcción de la imagen del jugador de fútbol como producto de exportación nacional.

Palabras clave: fútbol, mercado internacional, transnacionalización.

Introducción

Tras la participación de Costa Rica en el Mundial de Brasil 2014, el país logró posicionar a sus jugadores ante el resto de los equipos internacionales, generando una serie de cambios en la proyección futbolística de estos. Este fenómeno se evidenció a partir del aumento de jugadores en equipos fuera del país. De esta forma, la preparación de los jugadores costarricenses y su rendimiento a nivel local cumple un papel importante para ampliar y mejorar las condiciones de colocación en ligas de fútbol extranjeras.



El fenómeno la transnacionalización de los jugadores de fútbol en el contexto de Costa Rica permite visibilizar dinámicas específicas que surgen en el mercado internacional, en el cual se destaca la objetivación del jugador de fútbol en términos de la mercantilización. De esta forma, posterior al mundial 2014 los jugadores costarricenses se posicionan como prospectos para integrarse en distintas ligas extranjeras. Desarrollando una serie de procesos en el ámbito de la comunicación global en los que se recalcan las cualidades y triunfos de los seleccionados.

Por tal razón, fue importante abordar el proceso posterior al Mundial Brasil 2014, respecto a la exposición mediática de los jugadores, así como la apertura de oportunidades de posicionarse en equipos extranjeros según el desempeño y preparación a nivel local. Por lo que para este artículo se analiza la preparación de los jugadores de fútbol costarricense, para su posterior venta a clubes de ligas de fútbol extranjeras, como uno de los procesos propios de las dinámicas del mercado global.

Metodología

Este estudio parte del análisis del fenómeno de transnacionalización de los jugadores de fútbol costarricense posterior a Brasil 2014. Cabe recalcar el hecho que la temática ha sido poco abordada a nivel nacional. De esta forma resulta importante caracterizar que, (en el fenómeno de la transnacionalización, se evidencia el fútbol como espectáculo global asociado a procesos de mercantilización y la objetivación de los seres humanos.

El proceso de recolección de datos partió desde distintas fuentes, tales como: entrevistas a personas asociadas al fútbol en Costa Rica (tales como jugadores de fútbol profesional convocados al mundial de Brasil 2014, técnico de la selección nacional de Costa Rica, jugador incorporado a una liga extranjera después de su participación en el mundial 2014, y aficionado al fútbol), notas de prensa sobre los fichajes en el exterior, revisión de redes sociales de los jugadores que participaron en el mundial y revisión documental. De esta forma, en el contexto posterior al mundial de Brasil 2014, y mediante las distintas fuentes se logró profundizar sobre el fenómeno de transnacionalización, la asociación entre fútbol y mercado.

El fútbol como objeto del mercado

De acuerdo con Hobsbawm (1987) el fútbol surge como un deporte de la clase media, y posteriormente apropiado por la clase obrera. Actualmente las dinámicas económicas han llevado a la apropiación de espacios, y el fútbol no escapa de estos procesos,



debido a que este, si bien es practicado por diferentes grupos sociales, como aquellos con bajos o escasos ingresos, también se ha convertido en un espacio para generar una serie de ganancias, convirtiéndolo en una actividad económica.

De esta forma, el fútbol se posiciona como un objeto de consumo del mercado, en el cual se desarrollan una serie de dinámicas económicas, rentables y que llevan a generar y desarrollar una serie de actividades lucrativas, a pequeña y/o gran escala. Desde aquellas personas o instituciones que lucran con los procesos de adquisición e integración de los jugadores en ligas internacionales, el desarrollo de escuelas de fútbol, la monopolización de los medios de transmisión de las distintas actividades deportivas.

En este contexto, se evidencia una serie de transformaciones en torno al fútbol, en el cual se pasa de dinámicas locales y nacionales a estructuras globales, con procesos de profesionalización. Este proceso de transnacionalización produjo que el fútbol se convirtiera en una tendencia rentable, en el cual según Altuve (2011) se caracterizó por el incremento de patrocinadores, el aumento del número de eventos deportivos en el mundo, la centralización de las actividades deportivas en Instituciones y/o Comités, y la profundización de la imagen/rol del (la) deportista profesional en contraste con el desdibujo de la del (la) deportista aficionado (a).

De esta forma, el fútbol como objeto de mercado ha instaurado una serie de ramas productivas desde las cuales se generan los recursos. En esta línea se identifican dos ámbitos productivos, uno tradicional el cual se da a partir de la actividad deportiva, como lo es la venta de entradas, pago de membresía de los aficionados. Por otra parte, se encuentra lo que García (s.f.) propone como *explotación de la marca*, del cual forma parte los derechos de imagen de contratación, colocación y venta de jugadores, patrocinadores, derechos de transmisión, entre otros.

De esta forma, el mercado ha creado y transformado una serie de estructuras en torno al fútbol, donde inclusive en el marco espacial se evidencia una diferenciación en cuanto al capital que se moviliza. De esta forma, el panorama europeo se caracteriza por altas inversiones y facturaciones económicas. Y, por otra parte, en el caso de América Latina, caracterizado por ligas de fútbol menos competitivas y con menor inversión. Lo anterior en términos económicos, sin embargo, en cuanto al talento humano, América Latina ha logrado posicionar a jugadores de la región en ligas extranjeras.



Fútbol y Costa Rica: panorama general

El fútbol en Costa Rica es parte de la cotidianidad, presente en múltiples esferas de la sociedad, presente en el diario vivir de personas pertenecientes a distintos grupos sociales, sobre esto Carlos Sandoval (2007) señala sobre una identidad hegemónica nacional, y cuya difusión se genera a partir del carácter nacionalista representado en la actitud fanática hacia la Selección Nacional de Fútbol. Esto a raíz de que es el fútbol permite, en el contexto de la modernidad el desarrollo de procesos de identificación colectiva. De esta forma, se evidencia la construcción de un imaginario colectivo sobre el fútbol, en el cual no solo se desarrolla la afinidad hacia cierta agrupación deportiva, sino que se da el desarrollo de todo un conjunto de elementos culturales, sociales y políticos, los cuales fungen como medio para la transmisión de valores identitarios.

Históricamente, la participación de la Selección Nacional de Fútbol en eventos deportivos como los Mundiales ha permitido la concreción del imaginario anteriormente mencionado. De esta forma resalta la participación del equipo nacional en Italia 90, momento que dio paso a la profesionalización de los jugadores, y donde el imaginario social sobre la selección se refería al participar en estos evento como un deber del equipo nacional, y no como una mate, por lo que las exigencias aumentaron.

En este proceso de profesionalización de los jugadores, mundiales como Corea-Japón 2002, y Alemania 2006 jugaron un papel fundamental en aumentar las exigencias hacia la Selección, así como cambios en la proyección de los jugadores hacia el exterior. Sin embargo, es en el 2014 con la participación en Brasil 2014 que el panorama futbolístico nacional sufrió un fuerte impulso, evidenciado no solo en el ranking FIFA, sino que también en el aumento de jugadores en ligas extranjeras, lo cual también a nivel nacional modifico las estructuras existentes, como lo fue la profesionalización desde tempranas edades, la búsqueda de talentos deportivos, la adquisición de jugadores extranjeros con el fin de favorecer la proyección de los quipos nacionales.

Jugadores de Futbol como moneda de cambio del mercado internacional

Para Costa Rica, el Mundial de Brasil 2014 represento un acontecimiento deportivo que marco la historia nacional, y que puso en evidencia el imaginario social costarricense construido años anteriores sobre el fútbol. Por otra parte, afianzo el proceso de transnacionalización de los jugadores en un marco estructural económico. Sobre esto, Villena (2003) define la transnacionalización como el conjunto de dimensiones del fútbol que se articulan con nuevos sectores de la sociedad, el mercado y la política, enmarcado



en un contexto global unificador, y que evidencian cambios en los patrones de juego, consumo y organización de esta disciplina deportiva.

De esta forma, posterior al mundial del 2014, Costa Rica se destacó por tener una alta proyección futbolística, llegando a tener amplio reconocimiento a nivel internacional, esto partiendo del aumento de jugadores nacionales en ligas extranjeras a partir del rendimiento demostrado en eventos futbolísticos globales, como lo son los Mundiales. Sin embargo, el fenómeno trasciende el ámbito del rendimiento deportivo, es decir, parte de las posibilidades que se generan para los jugadores posterior a su participación. De esta forma, surgen dinámicas acerca de la colocación de los jugadores nacionales en equipos de ligas reconocidas.

De esta forma, en el caso nacional, para el año del 2016, 41 jugadores nacionales se encontraban jugando con equipos extranjeros, enfatizando en que la mayoría de estos tuvieron la oportunidad de ser convocados para jugar con la selección nacional. Esto se hizo notorio con el desplazamiento de personas observadoras en busca de talento, es decir, el país se posicionó como venta de proyección, facilitando inclusive a aquellos jugadores del ámbito local a posicionarse en el ámbito internacional.

Entre más chance tenga usted de exponerse ante el medio en una eliminatoria, así va a ser la opción de poder irse a nivel internacional, entonces de todos estos que convocaron habría que ver si el técnico va a ubicar uno o ninguno en la posición titular y ahí va a tener el chance para irse, porque repito al final el jugador tienen que venderse en el campo no puede venderse ahí en la banca de suplente (Preparador Físico nacional comunicación personal 2016, 21 de marzo)

De esta forma, entre más oportunidad tengan los jugadores de exponer su talento, y su habilidad futbolística, mayor oportunidad de posicionarse en ligas extranjeras. Además, los equipos nacionales se posicionan como receptores de jugadores internacionales interesados en jugar en el país, lo cual genera una serie de ganancias económicas tanto para la federación de fútbol como para los clubes locales.

Este último elemento de los clubes locales toma un papel relevante en el desarrollo del fútbol nacional. En tanto son estos quienes proporcionan un nivel base en cuanto al desempeño y formación de los jugadores en el ámbito profesional. Es decir, existe una preocupación de los clubes locales por identificar desde tempranas edades a aquellos con habilidades, destrezas y talento en el fútbol. Lo anterior no solo con el fin de lograr posicionar a los equipos en la mira de los medios y la afición, sino que logre visibilizarse



el crecimiento de los jugadores, y logran posicionarse en un espacio de beneficio económico para el club, en el cual los vínculos que se consolidan con estos jugadores, trascienden su participación en el mismo club.

Depende de la filosofía del club, pero deberíamos preparar jugadores, para que compitan al mejor nivel que puedan, muy similar al fútbol internacional, y tenemos que darles las herramientas, todas las herramientas, al final esto se volvió un negocio, aunque la gente no lo quiera ver así, porque de repente un club invierte en liga menor y todo eso para darle el apoyo social y el desarrollo deportivo, y aporte a la comunidad y Costa Rica, pero también buscando en que podamos vender jugadores, y que haya ganancia en todo sentido, mientras mejor estén preparados los jugadores, más posibilidades tienen de irse a donde sean, y bueno de saltar al club, de ayudar al club a ser campeón etc. Pero ese papel de todos los clubes para darle todas esas herramientas debe de ser en la moda. (Preparador Físico nacional comunicación personal 2016, 21 de marzo)

Por otra parte, se visibiliza el elemento económico, el cual juega un papel fundamental, ya que dentro de este proceso los jugadores se vuelven objeto de adquisición. Proceso en el que sobresale el “derecho de formación”, derecho regido por el principio de retribución de lo invertido en la preparación de los jugadores, en el cual se consolidan estructuras de traspaso, venta y préstamos de jugadores. Aspectos que permiten la consolidación de una imagen fuera de la cancha.

Hay un derecho de ficha e inclusive el futbolista ya estando afuera si hay una segunda transferencia, el club vuelve a percibir otro poco de dinero, ¡no siempre se da!, obviamente el club es el que pone una cláusula, entonces dice: bueno si dejo ir al futbolista deben tanto por el futbolista, tanta cantidad de dinero y en una posible venta me dan esto otro y listo, todo eso se maneja así, hay muchas cosas, hay cláusulas de por medio. (Jugador de fútbol profesional, comunicación personal 2016, 22 de abril)

La inversión de los equipos locales en la formación de los jugadores se traduce no solo en la mejora del rendimiento y resultados en los torneos nacionales, sino que surge eventualmente la posibilidad de acuerdos de negociación que generen una serie de ganancias tanto para los jugadores como para los clubes que los formaron, y con los cuales tienen fuertes vínculos. En donde la contratación es solo el inicio de los procesos que eventualmente puedan surgir, y de los cuales pueden generarse una serie de ganancias, tanto el posicionamiento de los jugadores y los clubes nacionales en el marco internacional y las ganancias económicas que se generan de dicho proceso.



Ante esto, se denota la objetivación de los jugadores de fútbol, los cuales se vinculan a la oferta y demanda de los mercados futbolísticos, regidos en términos de prestigio y económicos. Por lo que, como producto de exportación, el costo estará regido por las necesidades que existan en el mercado, y por lo que la inversión de los clubes a los jugadores estará determinada por dicha demanda. De esta forma, el jugador debe ser un objeto deseable para el mercado, con el fin de aumentar el interés para su posicionamiento en ligas extranjeras, y de las cuales surge la necesidad de una formación integral que permita la permanencia de estos en los equipos extranjeros, y la exposición de estos ante los seleccionadores de talento.

Reflexiones finales

El mercado a través de la historia ha generado la transformación y asignación de valor a los objetos con el fin de reproducir y consolidar estructuras económicas. De esta forma, el fútbol ha sido parte de este proceso en el que se define un valor de uso y valor de cambio, en el cual los jugadores profesionales se ven inmersos en dinámicas de preparación y de proyección hacia mercado, donde se hace evidente la oferta y demanda de figuras sobresalientes en este deporte.

El jugador profesional en este caso se consolida como objeto de mercado, especialmente posterior a la participación sobresaliente en eventos deportivos como los mundiales de clubes. De esta forma se ve una evolución en torno a los significados en torno a lo que es ser futbolista profesional y los procesos de formación que involucra dicha profesionalización. Se consolidan nuevas dinámicas económicas y sociales en torno al fútbol, así como actores del fútbol como escuelas de fútbol, patrocinadores, representantes deportivos entre otros. Actores que cumplen un rol importante en la trayectoria de los futbolistas, y que se hace evidente a partir de la formación, profesionalización y proyección de los jugadores.

Referencias de entrevistas

Jugador de fútbol profesional (2016, 22 de abril) Entrevista por L. Solís, N. Chaves, J. Betanco. Jugador de la selección nacional de Costa Rica, Participó en Brasil 2014.

Preparador Físico profesional (2016, 21 de marzo) Entrevista por L. Solís. Actual preparador físico laborando en club nacional de larga trayectoria, con experiencia y participación en procesos mundialistas.



Referencias bibliográficas

García Vega, Emilio Humberto. (s.f). Un acercamiento al deporte y al fútbol como negocio y al funcionamiento, problemática y mejora del fútbol peruano. Universidad del Pacífico, Facultad de Ciencias Empresariales. Disponible en: revistas.up.edu.pe/index.php/business/article/download/790/785

Sandoval, Carlos. (2007) Fuera de juego. Fútbol, identidades nacionales y masculinidades en Costa Rica. Editorial Universidad de Costa Rica: San José.

Villena Fiengo, Sergio (2003) Gol-balización, identidades nacionales y fútbol, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/qt/20100920013504/15Villena.pdf>



Las "barras bravas" de los aficionados al fútbol: violencia y el aguante como identidad.

Alberto Javier Luna Hernández
Benigno Benavides Martínez

Resumen

El presente trabajo pretende analizar el fenómeno de la violencia en el campo de fútbol de la ciudad de Monterrey, México, en las barras, caracterizadas como "bravas" que han sido un papel relevante entre los aficionados a este deporte. La historia de las barras bravas tiene su origen en grupos de animación, los que han estado tomando el poder dentro y fuera de las tribunas. También es importante averiguar el papel que juegan las barras con respecto a la identidad en relación con el equipo de fútbol. En los antecedentes del trabajo se hace referencia al sistema simbólico en el ritual de los grupos de animación de los equipos de fútbol y la percepción de la identidad que tienen los "hinchas" de determinado club. Para obtener información sobre la investigación directa, dentro de una barra conocida como "la adicción". Los resultados permiten identificar expresiones identitarias, la más importante es la conocida como "aguante", cuyo significado es el orgullo, la pasión y todo lo que representa para ellos, un soporte, un apoyo, un ser solidario. En la cultura del fútbol, la categoría de carga de múltiples significados, que todos conducen a la puesta en marcha en la acción del cuerpo. Se puede "poner el cuerpo" de muchas maneras: alentando al equipo a través de porras, asistiendo a los partidos de local y visitante, soportando las incomodidades de los estadios y los viajes, resistiendo la lluvia, el calor, el frío.

Palabras clave: barras bravas de fútbol; identidad; violencia en el deporte.

Introducción

El presente trabajo pretende hacer un análisis sobre la violencia que se manifiesta dentro de las canchas de fútbol y como las barras bravas han tomado un papel fundamental dentro de este deporte. Es pertinente mencionar la historia de barras bravas, antes llamadas "porras familiares", el crecimiento y como han ido evolucionando. Hablar de la violencia que generan las barras bravas dentro del fútbol no es nada nuevo, ya que, desde las primeras apariciones, estos grupos de animación han tomado poder dentro y fuera de las tribunas.



Es importante concientizar la transformación y consumo cultural de las barras de aficionados a los equipos de futbol profesional de la ciudad, los cuales se asientan principalmente en las colonias populares del área metropolitana, lo que conlleva que en estos barrios se adopten los gustos similares a las villas de la Argentina y que formen una pasión incomprensible por el futbol (Celestino, 2009)

Barrismo

El movimiento de las barras en México surge en los noventas como copia a los grupos de animación de Sudamérica especialmente los de la Argentina, llamados Barras bravas. En México existían diferentes grupos que apoyaban a los equipos, pero no eran de toda una barra, si no que estos grupos eran familiares o también se agrupaban personas que se conocían de mucho tiempo atrás en las tribunas del estadio. Esos grupos eran los tradicionales y se les conocía como “porras”.

Estas porras fueron conocidas por todo México por su forma de alentar al equipo, también en el tiempo que le dedicaban, ya que antes no era muy conocido en México que existieran porras, y las que había como: La plus de pumas, La perra brava de Toluca que aun existe, pero revolucionada, y la tito Tepito del Atlante eran los grupos más radicales que seguían al equipo de visitante, y cuando jugaban de local hacia un gran carnaval (Record,2017)

Para el 26 de enero de 1996 en Pachuca Hidalgo se revolucionó una de las porras tradicionales para convertirse en una de las primeras barras de México. Con el paso de los años y los acercamientos que tuvieron integrantes de la ultra tuza con barristas de otros equipos, no de México, si no de fuera del país, hicieron que se asentara y tuviera un peso considerable con respecto al resto de las porras del país. Continuando con el marco histórico del barrismo en México voy a mencionar las siguientes barras que fueron fundadas en 1998. Aquí es donde el movimiento de Barra Brava se hace mas fuerte e hizo una revolución en las porras para consolidarse cada una en su club. La primera es La Rebel de Pumas es una de las tantas barras que se inspirada en las barras de Argentina, son de una Ideología antifascista. La barra 51 es la del Atlas. Otra de las barras es la de los Tigres de la UANL conocida como Los Libres y Lokos, esta barra aparece tras el ascenso del equipo en el mismo año. Y, por último, La Adicción es la barra del Club de Futbol Monterrey, una de las barras más radicales y pasionales de México (Record, 2017)



La popularidad del fútbol en la ciudad tuvo una avanzada importante después del ascenso del equipo de tigres en el verano de 1997, y fue el 31 de octubre de 1998 que se creó oficialmente la barra de Libres y Lokos, y el 24 de octubre de 1998 que se creó La Adicción, ambas barras con entre 10 y 20 integrantes, que con el tiempo y el impacto de la copa del mundo de 1998 y el impacto del fútbol sudamericano fue creando la base para la expansión de dichas barras. (Celestino, 2008).

La aparición de estas barras es por la integración que tienen clubes mexicanos en La Copa Libertadores de América, este torneo es principalmente para los equipos sudamericanos. Chivas y América son los dos primeros equipos en participar en esta competición se hace un mejoramiento en las porras y las barras de México, ya que, al participar en el torneo sudamericano, barristas de clubes mexicanos adaptaron la cultura del barrismo e hicieron que las barras fueran iguales (RECORD, 2017)

R. Garrido (2015) menciona que: “El termino de barra brava es nacido en los años sesenta en la Argentina para diferenciar a los aficionados radicales del resto. Ser una barra brava es un estilo de vida, un orgullo, y buscan cada oportunidad para demostrar el amor que le tienen a la camiseta de su equipo. El barrista es violento: las drogas, el alcohol y la violencia no son motivos para sentirse avergonzado: todo lo contrario: se enaltecen.”

En la cultura futbolística de las barras trasciende el resultado racional de un partido de fútbol, niega al espectador como un agente pasivo que recibe el espectáculo y trasciende el aspecto lógico del marcador, del ganar, para construir un contra espectáculo que se manifiesta a través de la labor que hace la barra para apoyar a su equipo independientemente del resultado, porque esta no quiere al equipo por su resultado, sino que apoya a su equipo porque se le ama.

La Hinchada (todo un ritual)

Los deportes a nivel mundial han tenido una avanzada muy importante, particularmente el fútbol. Pareciera que sus seguidores han convertido el estadio en un templo, los canticos desgargantes por las hinchadas en canticos evangélicos, y hasta sus jugadores, idolatrados como si fueran un santo. Para González Ponce de León (2009) nos dice que, el deporte se halla ritualizado no quiere decir que pretenda servir una nueva religión o que sustituya a las tradiciones que habitualmente conocemos, sino que es utilizado como medio para procurarse satisfacción mediante acciones, objetos, mitos y ritos que conforman un sistema simbólico.



Podemos constatar que, para el hincha, fanático y/o barra brava que, al fin de todo, es el mismo enloquecido que corre al estadio cada semana sin importar que su equipo juegue de local o como visitante, termina por aceptar que es un fiel seguidor de esa religión. Por qué se siente identificado con el resto de los seguidores, porque en ese templo encontró ese cobijo que no había encontrado en ningún otro lado. Queriendo encontrar la relación que hay en el fútbol con la religión que redacto, cito a Verdú (1980) que nos dice que: llama la atención sobre la religiosidad del penitente hincha, la contemplación del jugador como objeto de placer, la variación de los sistemas de juego en correspondencia con las sucesivas coyunturas sociales o los sueños matriarcales que gobiernan el inconsciente del equipo; interpretando los comportamientos producidos en el estadio como sistemas de comunicación cargados de simbolismo: las funciones curanderas del masajista, la función totémica de las porterías, la función represora y poseedora de la verdad del árbitro, la función fetichista de las bufandas, escudos y banderas como elementos sagrados que no conviene ultrajar, etc.

De acuerdo con la postura de Verdú en la que hace relación entre fútbol y religión, podemos reafirmar la idea de González Ponce de León (2009) que tiene con respecto al hincha y la forma en que este percibe el fútbol. Señala que todos o la mayoría de los elementos que están presentes en un partido de fútbol ya sea dentro del terreno de juego, o fuera de él, cobran un sentido simbólico para los aficionados que, sin ser conscientes de ello, condicionan su comportamiento. Véanse así las imágenes fetichistas y totémicas que se encuentran “en los emblemas, escudos, pegatinas, bufandas, muñecos, trofeos de las vitrinas y toda una serie de artículos que se venden en los alrededores de los estadios antes de los partidos.

Se ha constatado que, dentro del estadio hay un grupo de animación que se encarga de hacer el “aguante” a su equipo de fútbol, ese grupo es conocido como hinchada. Es el corazón de todo un estadio, los dueños de las gradas donde se ubican, y el propósito fundamental es hacerse sentir a través de canticos los noventa minutos que dura un partido. Aun que mucha gente ajena al fútbol, y a veces, misma gente que va al estadio niega que el hincha es parte del partido, están equivocados.

“Las hinchadas se perciben a sí mismas como el único custodio de la identidad; como el único actor que no produce ganancias económicas, pero que produce ganancias simbólicas y pasionales; frente a la maximización del beneficio monetario, las hinchadas sólo pueden proponer la defensa de su beneficio de pasiones, de su producción de sentimientos ‘puros’ (Alabarces, 2008)



Cuando el equipo juega de local, la hinchada desde que los jugadores brincan al campo para hacer el calentamiento previo al partido, se hacen notar: Silbidos en contra del equipo visitante y algunos canticos organizados por la misma hinchada, esto hablando de un rival que no tiene ese sentir de rivalidad. En cambio, cuando es un clásico, o algún partido en contra de un equipo popular o millonario, las cosas son diferentes. Ya en el partido, tienen prohibido dejar de cantar, si lo hicieran, estarían a punto de perder el partido. Pero cuando el partido es de visitante todo cambia, desde la llegada al estadio, la estancia en el inmueble y su salida:

Llegando a la cancha del equipo local, se escuchan gritos entre hinchas de aliento y (vamos muchachos, hoy no podemos perder, entre otros) empieza el camino más ansioso y esperado durante un viaje, durante días, o quizás meses que se programó el mismo. Llegando a la popular visitante no existe amigo, solo el que usa la casa del equipo visitante. Salta el equipo a la cancha al calentamiento previo abucheado y silbado por la multitud, pero aplaudido por ese pequeño grupo de hinchas que hicieron el viaje solo para ver al equipo jugar. Empieza el partido y la hinchada no puede dejar de cantar, es imperdonable hacerlo, el local haciendo lo suyo, el visitante aguantar toda la clase de ruido que trate de opacar el suyo. Termina el partido, y para el hincha que hizo el viaje le importa poco si el equipo ganó o perdió; le importa poco los kilómetros recorridos, si pasó frío, hambre. Todo el esfuerzo se hizo por tan solo 90 minutos de fútbol. Por eso, la identidad del club se ve reflejada a través de los hinchas que han de aguantar estoicamente todo lo que venga y se comprometen en ir cada semana al estadio para mantener la ilusión (el mito) de incidir en el resultado con su presencia y para “afirmar la continuidad del pacto pasional” (Alabarces, 2008)

“Muchos de las barras bravas no son unos monstruos enloquecidos; son humanos, demasiado humanos.”

Para Girard (1980) “La violencia es parte fundamental de la naturaleza humana y el hombre no puede ser considerado un ser social, porque, de otra forma, no se podría explicar su agresividad contra sus semejantes, contra aquellos que hacen parte de su misma comunidad e, inclusive, contra sus familiares.”

Hablar de violencia en los estadios de fútbol resulta algo habitual, quizás porque puede ser un lugar propicio para que los factores condicionantes de la violencia (instinto, aprendizaje, frustración, masificación, etc.) confluyan en un mismo sitio, reforzados tal vez por el sentimiento identitario de unión que otorga el grupo. No obstante, como señalan Mosquera González y Sánchez Pato (1998, p. 110), hablar de violencia en los



espectáculos deportivos no significa sólo referirse a la violencia física (lanzamiento de objetos, peleas, destrozos, etc...), también hay que incluir la verbal, (gritos, insultos, silbidos e himnos y canciones hirientes o provocadoras), la violencia gestual (mímica obscena, los aplausos sancionadores, saltos y desplazamientos, etc...) y por último, la violencia simbólica (vestimenta y símbolos de los aficionados, contenido de las pancartas y los mensajes de las banderas).

Es de suma importancia el componente juvenil de la llamada “violencia futbolera”. Máximo Pimenta (2003, p. 40) recuerda que no hay que perder de vista el carácter simbólico que utiliza como escenario el espectáculo deportivo. En ese marco social, los “nuevos sujetos sociales” intentan construir una identidad e identificarse a su vez con un grupo, pudiendo ser la propia violencia y todo lo prohibido el elemento estructurante.

El tema de la violencia en el fútbol se origina a partir de esa distinción entre barras bravas, cuando hacen notar diferentes características de sus clubes como campeonatos y/o jugadores de trascendencia. La violencia tiene su origen en la identidad de cada individuo, en su comportamiento. La violencia se origina a partir de la distinción de intereses en común que tiene las barras bravas de fútbol.

La identidad de cada persona juega un papel importante dentro del barrismo, ya que, se trata de hacer crecer su ego por medio de la violencia, y la violencia entre barras bravas es bastante popular y es un tema cotidiano. La violencia se origina desde que un barrista encuentra en la calle a una persona con alguna playera que no sea de su equipo, y con mas razón, que sean de la misma ciudad o estado lo va a golpear, por es ahí cuando refrenda su fuerza y su poder como barrista.

Según Chihu (2002) “La identidad para el campo de la sociología es definida como un proceso de construcción simbólica en el cual busca su identificación y diferenciación que se realiza sobre un marco de referencia determinada como un territorio, clase, etnia, cultura, sexo, edad.”

Los miembros de las barras bravas son, en su mayoría, pertenecientes a una clase obrera, otros laboran de manera informal en trabajos propios y/o para un patrón. Con esto refiero a que el grupo barrial tiene un bien en común, y los miembros tienen condiciones para pertenecer a dicha barra. La identidad tiene que ser validada por diferentes agentes que intervienen en las dinámicas de grupo, por lo que la finalidad de la identidad son un cumulo de relaciones sociales.



Para Villena, el fútbol actúa de arena pública en el proceso de construcción de identidades sociales y culturales de diverso cuño, sean identidades de pertenencia (identidades territoriales-regionales, locales, nacionales, genéricas, generacionales, de clase, etc.) o identidades de rol (hinchas, jugadores).

En las primeras visitas que tuve en la tribuna popular de Rayados, percibí entre los integrantes de la barra la adicción que para ellos es fundamental la identidad. Posiblemente no tienen una definición exacta, pero saben que, al solidarizarse entre amigos para completar el boleto al partido, algún trago que brinden de cerveza, o simplemente cuando un integrante de la barra se cae tras armarse una avalancha se le da la mano y se levanta con un abrazo. Las relaciones que se hacen entre los integrantes de la barra son precarias, ellos mismos saben que no hay mejor amistad que una persona que vive y entiende toda desigualdad social. En el estadio nos encontramos con un escenario privilegiado en el que las identidades, según Villena (2003) son construcciones precarias, múltiples y susceptibles de transformación.

La identidad grupal termina por ser la definición colectiva interna, resulta como la identificación, relación, similitud y diferencia que encuentran a través de las relaciones significantes que tienen o crean entre los mismos. El tiempo de construcción de identidad grupal se crea un proceso contrario a los actores que no pertenecen al colectivo: se da un proceso de categorización social. Esto quiere decir que se trata de la definición exterior que se hace de una colectividad: de los otros. La comunidad es un fenómeno cultural. Los símbolos generan un sentimiento de pertenecer a un grupo determinado. Chihu, 2002.

Metodología

El enfoque metodológico con el que se aborda la presente investigación es fundamentalmente de carácter interpretativo puesto que recurre a análisis previos que se han realizado sobre este fenómeno y a los propios realizados por los autores. Para recabar datos para la presente investigación se utilizó la observación directa (Ricoy, 2006), dentro de una barra conocida como “la adicción” seguidora del Club de Fútbol Monterrey, conocido también como “rayados” por su tradicional uniforme. La participación de personal de uno de los autores fue básica para poder acceder a la información y a las interpretaciones iniciales del trabajo, lo cual ocurrió durante un año y medio.



Resultados

A lo largo de la investigación y mi observación participante he logrado encontrar los siguientes resultados:

Para las hinchadas hacer el **aguante** es lo principal. Alabarces (2008) Nos dice que Hablar del “aguante” de una barra brava es hablar del orgullo, la pasión y todo lo que representa para ellos. Etimológicamente, “aguantar” remite a ser soporte, a apoyar, a ser solidario. En la cultura del fútbol, la categoría se carga de múltiples significados, que todos conducen a la puesta en acción del cuerpo. Se puede “poner el cuerpo” de muchas maneras: alentando incesantemente al equipo, yendo a la cancha de local y visitante, soportando las incomodidades de los estadios y los viajes, resistiendo la lluvia, el calor, el frío.

El **afane** es otro de las actividades violentas que se originan en el futbol y por medio las cuales los barristas reflejan su victoria. El afane puede ser de todo tipo de instrumentos con el logotipo o alguna frase célebre del club contrario como: Gorras, banderas, trapos, bufandas inclusive instrumentos que usan los grupos musicales dentro de las barras para hacer la música en el estadio.

Discusión

La música tiene un impacto considerable en las barras bravas, ya que, la cumbia villera en los barrios de la Argentina, resignifican el sentido negativo que se le había otorgado a la villa a través de la mirada meritocrática del neoliberalismo, para transformarla a un sentido positivo para desestigmatizar el sentido de violencia y peligrosidad de las villas y transformarla mediante los relatos de heroicidad de las vidas anónimas y la descripción de la periferia de las ciudades opulentas como un rico compendio de relaciones sociales y no solo barrios marginales. (Gori, 2005)

El otro punto a analizar es la similitud que hay entre las villas de la Argentina y el Área Metropolitana de Monterrey ya que en ellas se gestan las condiciones de desigualdad social, para adoptar la cumbia villera, es bien sabido que las colonias populares se conforman debido a la migración interna del país y el desarrollo industrial de Monterrey, lo que conlleva una población asalariado con un fuerte impacto por la desintegración del Estado de bienestar en México y la entrada del neoliberalismo, una clase trabajadora arrojada a trabajos precarios matizada con salarios muy desiguales, que orillan a parte de la población a construir sus propias trayectorias laborales en negocios propios o mercados rodantes. Lejos de los programas sociales y motivados por la migración de



futbolistas argentinos, provenientes de contextos villeros, la cumbia villera es escuchada y difundida en dichas colonias populares.

Bibliografía

- Celestino, T. (2008). Globalización y origen de las barras de la adicción y los libres y lokos. *Razón y Palabra*.
- Gori, E. d. (2005). Notas sociológicas sobre la cumbia villera. Lectura del drama social urbano. *Covergencia*, 353-372.
- Chihu, A.. (2002). Sociología de la Identidad. México: Porrúa.
- Garrido, R.. (2015). el orgullo de ser un "Barra Brava". Noviembre 30, 2018, de VICE SPORTS Sitio web: <https://sports.vice.com/es/article/78qe9d/el-orgullo-de-ser-un-barra-brava>
- Girard, R.. (1983). La violencia y lo sagrado. Barcelona: ANAGRAMA.
- Record. (2017). El origen de las barras en MÉXICO. RECORD LIGA MX, 3.
- Ferreiro, J.P. (2003). Ni la muerte nos va a separar, desde el cielo te voy a alentar. Apuntes sobre identidad y fútbol en Jujuy. En P. Alabarces (Comp.), *Futbologías. Fútbol, identidad y violencia en América Latina* (pp. 57-74). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Máximo Pimienta, C.A. (2003). Torcidas organizadas de futbol. Identidade e identificações cotidianas. En P. Alabarces (Comp.), *Futbologías. Fútbol, identidad y violencia en América Latina* (pp. 39-56). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Mosquera González, J. y Sánchez Pato, A. (1998). El problema de la violencia en los espectáculos deportivos desde la sociología del deporte. Un marco teórico de análisis. *Apunts*, 51, 109-110.
- González Ponce de León, M.A. (2009). Estructura Social y sistema simbólico en el ritual de los grupos de animación de un equipo de fútbol. El surgimiento de la ultra 1901 como movimiento contestatario al orden social hegemónico. *Razón y Palabra*, 69, 1-15.
- Verdú, V. (1980). El fútbol: mitos, ritos y símbolos. Madrid: Alianza Editorial.
- Alabarces, P. (2008). *Fútbol, violencia y política en la Argentina: ética, estética y retórica del aguante*. En L. Cantarero, F X. Medina y R. Sánchez (coord.), *Actualidad en el deporte: investigación y aplicación* (pp. 21-33). Donostia. San Sebastián: Ankulegi.
- Villena, S. (2003). Gol-balización, identidades nacionales y fútbol. En P. Alabarces (Comp.), *Futbologías. Fútbol, identidad y violencia en América Latina* (pp. 257-269). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.



Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 31, 11-22.



Las políticas públicas del deporte en el Perú: una aproximación crítica

Alonso Pahuacho

Resumen

La presente ponencia tiene como objetivo revelar algunas de las manifestaciones que adopta el vínculo entre Estado y Deporte en la historia reciente del Perú. En específico, el trabajo busca problematizar la inscripción del deporte en las instancias estatales nacionales y el lugar que estas últimas han venido desempeñando en la dirección de las políticas deportivas, tomando en cuenta principalmente -aunque no de manera exclusiva- los últimos quince años (2003-2018).

Palabras clave: Políticas públicas, deporte, fútbol peruano, ipd, periodismo deportivo.

1. Introducción

En el Perú, el deporte como campo académico autónomo y legítimo aún se encuentra en construcción. A raíz de la última participación de la selección nacional masculina de fútbol en el Mundial de Rusia, surgieron una serie de nuevas publicaciones –entre académicas y periodísticas- que intentaron analizar el balompié apoyadas en una coyuntura optimista nunca antes vista. No obstante, el lado negativo de este fenómeno es la escasa presencia en el radar intelectual de otros deportes que incluso le han brindado al Perú más logros internacionales, como el caso del vóley femenino o el tiro, ambos ganadores de medallas en Juegos Olímpicos.

Frente a esta realidad –aparentemente- sombría, este trabajo busca responder a la siguiente pregunta general: ¿Cuál ha sido la función política y social que el Estado le otorgó al deporte en el periodo comprendido entre 2003 y 2018? En mayor detalle, ¿Cómo aparece el deporte como parte de las políticas públicas en ese lapso? ¿Bajo qué circunstancias? ¿Qué se buscó con su implementación dentro de las mismas? ¿Cuáles fueron los objetivos impulsados por el Estado respecto al deporte en esos años? En síntesis, ¿Qué utilidad política y social encontró el Estado en el deporte para el desarrollo del país, la socialización y formación de sus habitantes?

La investigación es un recuento del rol político y social que ha cumplido, desde inicios del siglo XXI, el deporte para el Estado peruano. Con esto, pretendemos mostrar cómo la importancia del deporte dentro de las políticas públicas ha variado en el tiempo producto de los cambios en su funcionalidad política, social y cultural. Se trata de



analizar la forma en que los lineamientos de estas políticas enfocadas en el deporte se han construido social y políticamente en los últimos quince años en el Perú; y de mostrar los distintos roles que este campo ha cumplido en diferentes gobiernos entre 2003 y 2018.

2. Estado y deporte: breve recorrido por el siglo XX

Podría afirmarse que la organización del deporte peruano se estructura de manera oficial en 1920, cuando el entonces presidente de la República, Augusto B. Leguía, reconoció a la Federación Atlética Deportiva del Perú, una entidad fundada dos años antes por el diplomático Alfredo Benavides. Ya en la década del 30 y bajo el mandato del general Óscar R. Benavides, se promulga la Ley n.º 8741 (año 1938), la cual crea el Comité de Deportes como autoridad superior en materia deportiva. Además, el documento señalaba como renta la mitad del impuesto del 10% que se cobra sobre los boletos de ingreso a los espectáculos públicos deportivos y declaraba que este Comité tenía personería jurídica y que sus bienes eran inembargables. Esta Ley supuso un gran avance hacia la modernización deportiva en el campo competitivo en el Perú.

Durante el gobierno militar del general Juan Velasco Alvarado, se produce una nueva transformación en el sistema deportivo peruano. En septiembre de 1969 se promulga el Decreto Ley n.º 17817 “Ley del deporte nacional”, la cual establece la estructura deportiva del país a través de los organismos de Administración, Dirección y Control (Comités Nacionales, Regionales, Departamentales y provinciales) y organismos Técnicos (Federaciones Nacionales, Consejos Regionales, Comisiones Departamentales de Ligas, Ligas provinciales y distritales, y clubes afiliados)¹. Además, regula el régimen económico, el deporte profesional, y las faltas y delitos. Cinco años después, el 12 de marzo de 1974, mediante Decreto Ley n.º 20555, se crea el Sistema Nacional de Recreación, Educación Física y Deportes (INRED), delineándose sus fundamentos, definición, estructura, campos, fines, atribuciones y modalidades.

En 1981, ya con el Perú de vuelta a la democracia, se expide el Decreto Legislativo n.º 135, que modifica el nombre de INRED por el del Instituto Peruano del Deporte (IPD, como se le conoce hasta la fecha). Este Decreto establece el ámbito y conformación del Sector Educación; la finalidad, funciones y estructura del Ministerio de Educación y la finalidad de los Organismos Públicos Descentralizados. Indica que el Ministerio se encargará de la política de Educación, Cultura, Recreación y Deportes, y señala que el Ministerio asumirá la Educación Física y Deporte Escolar. Estos nuevos lineamientos



darán paso a la primera Ley General del Deporte, la cual vio la luz en 1985. En ella se consolida el IPD como organismo central del Sistema Deportivo Nacional. Asimismo, se norma el Deporte de Afiliados y se señala que sus instituciones directoras se gobiernan democráticamente desde sus bases. También se puntualiza en que las Federaciones Deportivas son los órganos rectores de las disciplinas deportivas y tienen la representación internacional. Al año siguiente, bajo el mandato de Alan García, se aprueba el reglamento de esta Ley².

En la década de 1990 se produce lo que para Panfichi y sus colaboradores se conoce como la “apropiación” del fútbol peruano (2018, p.213). Tras el autogolpe del 92 de Alberto Fujimori, éste pudo controlar definitivamente el Congreso peruano y fue esta acción la que le brindó el soporte legal para la ejecución de sus reformas neoliberales, además de inaugurar una época oscura en la cual campeó el autoritarismo desde las altas esferas del poder político. Esta compleja situación repercutió directamente en el deporte —específicamente en el fútbol peruano— dado que, en primer término, el discurso fujimorista puso en entredicho la credibilidad de las entidades públicas, con lo cual se dio paso a una política de privatizaciones en la que se vio sumergido el balompié a través de la Federación Peruana de Fútbol (FPF). Es decir, el Estado peruano dejó de preocuparse por cuestiones como el deporte y optó por “encomendar” su administración al ámbito privado.

Por otra parte, la naturaleza autoritaria del régimen fujimorista le permitió aprobar una serie de leyes sin acudir necesariamente a los mecanismos institucionales formales; ello gracias al apoyo de parlamentarios fujimoristas y de asociados al gobierno de turno. En palabras del propio Panfichi: “se trata de un proceso caracterizado porque un sector de la sociedad civil organizada, representada por la FPF, asume las funciones del Estado en el gobierno del fútbol peruano” (2018, p.230). Además, como subrayan estos sociólogos peruanos, durante el régimen de Fujimori se perdió absolutamente cualquier pretensión desde el Estado por intervenir en el campo del deporte y del fútbol profesional³.

3. La Ley n.º 28036: continuidades y rupturas

En la actualidad, el deporte peruano se rige bajo la Ley n.º 28036, Ley de Promoción y Desarrollo del Deporte, promulgada el 24 de julio del año 2003 bajo el mandato del entonces presidente Alejandro Toledo. En esta primera versión, el IPD se definía como un organismo público descentralizado con rango ministerial adscrito a la Presidencia del



Consejo de Ministros (PCM). En sus más de quince años de vigencia, tuvo siete modificaciones, pero solo a artículos específicos (cuestiones ligadas a definiciones conceptuales o atribuciones de las autoridades respectivas); es decir, ninguna referida sobre algún cambio integral.

La primera gran modificación ocurre durante la etapa final del gobierno de Alan García, en junio del 2010. Mediante la promulgación de la Ley n.º 29544, se modifican más de cuarenta artículos de la ley del 2003. Entre los principales cambios, se reformula el primer artículo, referido a los principios fundamentales de la referida ley. Así, se presentan cinco ejes sobre los cuales el Estado peruano intenta construir las bases de su deporte: Derecho humano, Equidad, Ética, Democracia y Disciplina.

En síntesis, por Derecho humano se busca que la práctica deportiva de los ciudadanos peruanos sea reconocida como un derecho intrínseco e inherente a su dignidad como personas. En otras palabras, tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana. Aunque esto, a fin de cuentas, se quede más como una suerte de declaración de intenciones, tomando en consideración que la Constitución Política del Perú vigente (1993) no contempla la posibilidad de gozar del deporte como un derecho pleno, sino que es representada como un concepto vinculado directamente al ámbito educativo, carente de toda clase de autonomía⁴.

Luego, en el aspecto referido a la Equidad, la ley la define como la “igualdad de oportunidades al acceso, permanencia y trato en la práctica del deporte y la integración de las personas sin ningún tipo de discriminación”. Enumera, detenidamente, las posibles causales de esa discriminación que busca combatir, como razones vinculadas al origen, raza, sexo, idioma, religión, opinión, condición socioeconómica o cualquier otra índole. Aquí podemos advertir un primer inconveniente, pues el Estado olvida u omite incluir explícitamente el factor del género dentro de esas posibles causales de discriminación. Podríamos inferir que este documento refleja una concepción ciertamente ya trasnochada a estas alturas del siglo XXI (aquella que utiliza las palabras sexo y género indistintamente) y que las políticas públicas deportivas en el Perú necesitan, urgentemente, un enfoque de género en su formulación y difusión⁵.

Algo parecido ocurre en siguientes definiciones, particularmente en el caso de la Democracia. La ley aclara en su artículo primero que se refiere al “respeto irrestricto de los derechos humanos, la libertad de conciencia, pensamiento y opinión, etc.”, haciendo énfasis en la tolerancia mutua en las relaciones entre las personas, específicamente entre las mayorías y minorías. No obstante, no se aclara a qué tipo de minorías se



refiere: ¿Minorías étnicas? ¿Religiosas? ¿Sexuales? Podríamos intuir que se trata de todas, que el Estado busca que todos se toleren entre todos. Aunque, desde luego, ese no sería el verbo ni la práctica adecuada. Se trataría, de hecho, en que esas minorías se puedan integrar en la sociedad y compartir los unos con los otros de forma igualitaria.

En cuanto a las modificaciones sobre el Objeto de la Ley de Promoción y Desarrollo del Deporte, se dividió en tres aristas: la primera, el desarrollo y promoción en forma orgánica y descentralizada del deporte; la segunda, la regularización y transparentización de la infraestructura y los recursos económicos públicos a cargo del IPD y las federaciones deportivas; y la tercera, el establecimiento de las obligaciones del sector público, privado y la sociedad civil respecto a su responsabilidad en el desarrollo del deporte peruano. Tuvo también cambios respecto a sus Fines (se pasó de diez a once), aunque se mantuvo uno particularmente relevante para los objetivos que buscamos: el ámbito del deporte adaptado o, como se le denomina en el Perú, el deporte paralímpico o actividad física para personas con discapacidad. El punto siete de los Fines de la ley se refiere a la promoción de dicha actividad en este grupo de peruanos, estimulando el desarrollo de sus habilidades físicas y mentales, garantizando su acceso al deporte en general y en forma organizada.

Otro aspecto relevante de la Ley figura en los artículos sexto y séptimo, en los cuales se definen y describen las atribuciones del Sistema Deportivo Nacional (SISDEN), así como también se establece que el IPD pase al control del Ministerio de Educación. El SISDEN, de acuerdo a la definición de la Política Nacional del Deporte (en adelante, PND)⁶, “es el conjunto de organismos públicos y privados, estructurados e integrados funcionalmente que articulan y promueven el desarrollo del deporte en general a nivel nacional, regional y local” (IPD, 2017, p.12)⁷. Lamentablemente, el SISDEN no ha venido trabajando de la mejor manera, tal como queda expuesto en la propia PND, en la cual se señalan factores de desorganización y falta de articulación entre las entidades partícipes del SISDEN. Ante esto, se ha sugerido el fortalecimiento del liderazgo del IPD como articulador del mencionado Sistema.

En el artículo n.º 33 se establecen las áreas de acción de la Ley que venimos discutiendo. Según el documento son tres: Deporte Para Todos, Deporte Estudiantil y Deporte de Afiliados. A diferencia de otros países, como el caso argentino o uruguayo, en el Perú se cuenta con una terminología y tipificación distinta. El “Deporte Social o Comunitario” no existe como tal y en el Perú surge de una intersección entre el Deporte Para Todos y el Estudiantil. El considerado de “Alto Rendimiento” se denomina Deporte



de Afiliados. En donde sí existen coincidencias es en el caso del “Deporte Adaptado”, que en tierras peruanas se le conoce como Deporte Paralímpico, el cual es financiado por el IPD y el Comité Olímpico Peruano (COP).

Si en países como la Argentina, el Deporte Social hace alusión a aquel que se concentra en diversas prácticas masivas del cuerpo que realiza la sociedad civil por fuera del Deporte de Alto Rendimiento; esto es, con una intención más asociativa y recreativa la cual incluye, de hecho, la formación y competencia entre escolares (Levoratti, 2016); en el caso peruano estos mismos objetivos se encuentran divididos en dos. Por un lado, el Deporte Para Todos se define como de carácter promocional, participativo, preventivo para la salud y recreativo. Se suma el hecho de que se desarrolla en cualquier ámbito y contexto del país, como municipalidades, centros laborales, comunidades campesinas y nativas.

Esta área de acción, de acuerdo al propio organigrama vigente del IPD, se encuentra bajo el mando de la Subdirección de Deporte para Todos, adscrita a su vez a la Dirección Nacional de Recreación y Promoción del Deporte. Desde esta sección se promocionan diversos programas gratuitos de fomento al deporte entre la población, como las denominadas “Academias Deportivas”, en las cuales se busca difundir la práctica deportiva de diversas disciplinas a niños y jóvenes en un nivel no competitivo a lo largo de todo el año.

Por su lado, el Deporte Estudiantil, mencionado en el artículo n.º 35, establece su carácter formativo y competitivo, además de desarrollar las aptitudes y habilidades deportivas del educando. Se indica que se practica en los centros educativos, universidades, institutos superiores y escuelas militares y policiales. Se rige bajo la Subdirección de Deporte Estudiantil, jefaturada también por la Dirección Nacional de Recreación y Promoción del Deporte. Una de las actividades insignia en este sector es la realización anual de los Juegos Deportivos Escolares (JDEN), certamen organizado por el Ministerio de Educación en coordinación con el IPD⁸.

La tercera área de acción del artículo n.º 33 denominada “Deporte de Afiliados” está regida bajo la Dirección Nacional de Deporte Afiliado, instancia con el mismo rango jerárquico que la Dirección Nacional de Recreación y Promoción del Deporte. Desde esta oficina se fomenta el alto rendimiento de los deportistas peruanos en las 57 federaciones que están inscritas en el IPD. Este ámbito tiene un carácter competitivo y está constituido por organizaciones deportivas inscritas en los Registros Públicos, en el



Registro Nacional del Deporte (RENADE) y en el organismo de base que le corresponde (club, liga, etc.).

A mediados del 2017, y en el marco de la preparación del equipo peruano para los Juegos Panamericanos de Lima, el IPD presentó un incremento presupuestal en su Programa de Apoyo al Deportista (PAD), el mecanismo oficial mediante el cual el Estado peruano apoya económicamente a sus deportistas más destacados. El principal objetivo del PAD, según se indica en la web del IPD, es brindar un apoyo económico que contribuya a cubrir gastos propios de la preparación de los Deportistas Calificados de Alto Nivel (DECAN) y Deportistas Calificados (DC) como son alimentación, transporte, hidratación, suplementación nutricional e indumentaria deportiva, entre otros.

El monto económico mensual de la ayuda se divide en tres categorías: PAD I, que va desde los 1000 hasta los 2350 soles; PAD II que va desde los 2850 hasta los 5100 soles; y PAD Maratonistas, que se financia con rangos desde los 1500 hasta los 3240 soles. De cara a los Panamericanos, el IPD difundió una lista de 150 atletas denominada Top Perú Lima 2019, deportistas considerados con grandes posibilidades de obtención de una medalla en dicha cita deportiva, por lo que el aporte económico que ellos reciben se incrementó a lo ya señalado en un 40%. En los últimos cinco años, el IPD ha mantenido una regularidad en el apoyo a sus deportistas nacionales, lo cual no significa de ninguna manera que ello haya sido suficiente. Según datos de la propia entidad, desde el 2013 se han beneficiado a 3299 deportistas de los tres tipos de PAD (una media aproximada de 650 atletas por año), con montos que han oscilado entre los S/ 700 474 (del 2013) a S/ 9 050 000 (del 2017).

4. En busca del tiempo perdido: un nuevo paquete de leyes

A fines del gobierno de Ollanta Humala, entre mayo y junio del 2016, se promulgó un paquete de tres leyes vinculadas al deporte peruano: la ley que promueve la educación física en las escuelas públicas, la ley del deporte universitario y la ley del mecenazgo deportivo. La primera de ellas, el n.º 30432, Ley que promueve y garantiza la práctica del deporte y educación física en los diferentes niveles de la educación básica pública, está vinculada con el tema de la salud ya que, en su artículo primero, afirma que tiene como finalidad disminuir la incidencia de enfermedades crónicas entre los niños, adolescentes y jóvenes, así como también el combatir el sedentarismo y obesidad. No obstante, lo más destacado de esta ley es que obliga a los colegios –a través del



MINEDU- a que cuenten con al menos un profesor especialista en educación física que enseñe a los alumnos a través del deporte.

Por su parte, la Ley que regula los programas deportivos de alta competencia en las universidades, de n.º 30476, se enfoca a dictaminar los lineamientos de acción para los Programas Deportivos de Alta Competencia (PRODAC), los cuales deben contar con no menos de tres disciplinas y en los cuales los alumnos debidamente acreditados podrán recibir una serie de becas para sus estudios. Según la Ley Universitaria n.º 30220, es el IPD el ente que provee el aporte técnico para el desarrollo de los Juegos Nacionales Universitarios, en los que participan todas las universidades del país.

De todo el paquete, la única que ya cuenta con la debida reglamentación es la ley n.º 30479, la Ley de Mecenazgo Deportivo. Esta ley diferencia entre “mecenas” y “patrocinador”. En el primer caso, se trata de personas naturales o jurídicas de derecho privado que realizan donaciones en bienes, servicios o dinero para financiar las actividades relacionadas con el deporte. En tanto, el patrocinador se distingue en que este aportante tiene el derecho a difundir su condición como tal, mediante publicidad o cualquier otra forma según el acuerdo de las partes. Esto último, en la práctica, funcionaría más como una suerte de “acuerdo” de intercambio comercial por los derechos de representación de la imagen de un atleta o una federación⁹.

Sin embargo, notamos un vacío en uno de los puntos clave de esta ley: el referido a la investigación sobre temas deportivos. En el inciso “d” se menciona como una de las actividades a financiar la investigación en deporte y medicina deportiva, diversos estudios de campo, trabajos en psicología, gestión deportiva y otros que aporten al progreso del deporte nacional (se nos ocurre, por ejemplo, una investigación sobre igualdad de oportunidades entre mujeres y varones en el deporte, o algún otro de corte etnográfico). Pero según reza el documento, los únicos beneficiarios deportivos para cualquier tipo de ayuda (contar con un mecenas o patrocinador) son los deportistas, entrenadores, atletas de las olimpiadas especiales y deportistas con discapacidad inscritos en el CONADIS. En otras palabras, no sería posible para un investigador independiente (por ejemplo, un alumno cursando un posgrado) solicitar al IPD la ayuda económica a través de la figura del mecenas o patrocinador. Este es, desde luego, uno de los puntos a corregir¹⁰.

Un hecho relevante (por lo insólito) ocurrió entre junio y noviembre del 2017, ya en el gobierno de Pedro Pablo Kuczynski. La congresista Noceda, presidenta por aquella época de la Comisión de Educación, Juventud y Deporte, presentó el nueve de junio un



Proyecto de Ley (PL) para la creación de una nueva Ley General del Deporte, PL n.º 1517/2016-CR. Según Noceda, se buscaba:

“poner candados contra la corrupción con la finalidad de brindar un deporte limpio y sin corrupción. Por ejemplo, otorgamos mayores capacidades fiscalizadoras al IPD, así como una mayor rendición de cuentas de las federaciones deportivas, Comité Olímpico Peruano (COP) y de la Asociación Nacional Paralímpica del Perú (ANPP), que reciben subvenciones del Estado” (Andina, 2017).

Asimismo, este PL contaba otras actualizaciones interesantes, como la inclusión expresa del tema de la equiparidad de género en el deporte. Dentro de la exposición de motivos, el PL dictaba que debía existir una participación paritaria entre hombres y mujeres en concordancia con el principio de equidad e inclusión de la ley, y se promovía la participación paritaria de hombres y mujeres en competencias deportivas, así como su presencia en cargos de designación y en representación de organizaciones deportivas. Este último punto resulta bastante destacable pues, como revisamos anteriormente, hasta la fecha de redacción del presente artículo solo había siete mujeres en el cargo de presidente de federación deportiva de un total de 57 federaciones deportivas en el Perú.

A pesar de estas nuevas y relevantes contribuciones, este PL fue retirado en noviembre de ese mismo año por la propia congresista en medio de las denuncias de la opinión pública respecto a que uno de sus artículos podría afectar la participación del seleccionado nacional masculino de fútbol en el Mundial Rusia 2018. Incluso, la propia FIFA se pronunció ante el mencionado PL, advirtiendo en una carta enviada a la Federación Peruana de Fútbol (FPF) que ésta podía ser sancionada debido a interferencias estatales. La FIFA denunció cinco puntos del PL que podían afectar sus reglamentos, entre ellos una serie de “excesivas” facultades fiscalizadoras e “inadecuado intervencionismo” del IPD, dependiente del Ministerio de Educación. Lo que se criticaba, en definitiva, era que cambie el modelo de control del fútbol en el Perú: de ser un ente regido solo por las normas FIFA ahora se pretendía que el IPD tenga injerencia directa en sus políticas¹¹.

5. Palabras finales

El deporte en el Perú muchas veces funciona, en el imaginario colectivo peruano, como la pantalla en la que se proyectan las obsesiones, anhelos y frustraciones sobre nuestra identidad nacional. Durante largas décadas, cuando las cosas no iban bien –en el país



y con los actores deportivos- éste solía representar todas las paradojas y disfunciones de la sociedad. Desde luego, esta construcción discursiva es, en definitiva, una representación social de la realidad. Como académicos (y alejándonos del fanatismo del hincha), debemos advertir ese carácter construido de lo “nacional” en base al deporte. Como se ha podido discutir a lo largo de este texto, existen aún muchas ausencias, fisuras, divergencias y desgarramientos en las políticas públicas peruanas enfocadas en el deporte que es preciso señalar y subsanar.

Existen pocos espacios de mayor visibilidad para la construcción de una identidad nacional que el deporte. En ese sentido, el Perú resulta un caso atípico en la región, pues dentro de su mercado editorial circulan hasta cuatro diarios netamente deportivos, coexisten tres canales deportivos, radios deportivas, espacios deportivos en señal abierta, portales de Internet y blogs. En otras palabras, el país cuenta con las plataformas de comunicación necesarias para la promoción y difusión del deporte.

Pero, en definitiva, se trata de concebir al deporte como una posibilidad de crecimiento no solo económico, sino también social y cultural. Lamentablemente, hasta la fecha muchos actores (generalmente externos al campo deportivo) tienen un imaginario errado sobre el deporte, representándolo como un “gasto innecesario” o “de poca importancia”. Los peruanos ya fuimos testigos de lo que representó la participación de la selección nacional masculina en el Mundial de Rusia 2018 luego de 36 años de ausencia (Pahuacho, 2018). Por ello creo firmemente en las posibilidades transformadoras del deporte peruano de cara al futuro. Por su puesto, reconociendo nuestras diferencias y, partir de allí, empezar a construir un verdadero Estado (deportivo) nacional.

Notas

¹El Estatuto del deporte nacional, aquel documento que estableció las condiciones de los contratos de trabajo deportivo y las funciones de las asociaciones deportivas, recién se promulgó el 16 de agosto de 1975. Este sería modificado en 1979 mediante un Decreto Supremo, en el cual se cambiaba la distribución de ingresos por pases internacionales de jugadores: la Federación pasó a cobrar un 5% del monto total.

²Entre las más importantes cuestiones, se puede mencionar que esta primera Ley reglamenta al deporte peruano en temas como su Consejo Nacional, los Representantes de las Federaciones ante el Consejo Nacional, el Tribunal del Deporte, el Registro Deportivo, Clubes, Ligas Deportivas, Federaciones y Comisiones Deportivas



Nacionales, Derechos de los Deportistas, Régimen Económico y Administrativo, entre otros (ver Panfichi et al. 2018).

³Durante este periodo es posible rescatar una nueva “versión” de Ley General del Deporte, el n.º 27159. Promulga el 26 de julio de 1999 y realiza algunas modificaciones a la anterior versión del 85, resaltándose el establecimiento de los principios y el marco jurídico que regula el rol del Estado y la participación de las entidades públicas y privadas, nacionales y extranjeras, y de las personas naturales en la actividad deportiva y recreativa. Asimismo, indica al IPD como ente rector del Sistema Deportivo Nacional. Puntualiza que las Federaciones Deportivas son los órganos rectores de una disciplina, y que cuentan con una Asamblea de Bases y una Junta Directiva elegida de forma democrática por sus bases (ver Panfichi et al, 2018).

⁴La Constitución de 1993 expresa, en el primer párrafo del artículo 14, ubicado en el Capítulo II ‘De los Derechos Sociales y Económicos’, la siguiente disposición: “La educación promueve el conocimiento, el aprendizaje y la práctica de las humanidades, la ciencia, la técnica, las artes, la educación física y el deporte. Prepara para la vida y el trabajo y fomenta la solidaridad”.

⁵Esta ausencia de la palabra “género” en los documentos oficiales de la política pública deportiva en el Perú se volverá algo cotidiano. Como veremos más adelante, tampoco se le menciona (o se la usa indistintamente a “sexo”) en la Política Nacional del Deporte (PND), publicada en el año 2017.

⁶La Política Nacional del Deporte fue promulgada el 12 de mayo del año 2017 en el diario oficial *El Peruano*. Tiene como objetivo establecer los lineamientos para la masificación y divulgación de la actividad deportiva, para mejorar el desempeño deportivo del país y la calidad de vida de la sociedad.

⁷Los organismos que forman parte del SISDEN son trece: el IPD, el Comité Olímpico Peruano (COP), los gobiernos regionales, los gobiernos locales, las organizaciones deportivas públicas, privadas y comunales, las universidades, los institutos superiores, las Fuerzas Armadas, La Policía Nacional del Perú (PNP), las instituciones educativas, los centros laborales, las comunidades campesinas y nativas, y los colegios profesionales del Perú.

⁸Los JDEN son una competencia nacional oficial en la cual alumnos de escuelas públicas y privadas de todo el país participan hasta en 14 disciplinas deportivas. De acuerdo al IPD, estos Juegos son construidos como espacios formativos, donde los jóvenes desarrollan sus habilidades motrices y su condición física y mental en lugares seguros e interculturales.



⁹Según indica la excongresista Leyla Chihúan, autora de la iniciativa legislativa, la donación del patrocinador podría incluir de forma paralela un contrato por los derechos de imagen publicitaria del deportista o la federación. En suma, esta ley les brinda a las empresas un beneficio con el que antes no contaban, esto es, que el Estado les haga un descuento de hasta 10% en sus impuestos (Blog *El Deporte de hacer negocios*, diario *Gestión*, 31 de julio del 2017).

¹⁰Mencionamos al IPD pues, de acuerdo a la Ley de Mecenazgo Deportivo, los beneficiarios deportivos deben solicitar a esta entidad que previamente de su aprobación a las actividades deportivas (investigaciones) a desarrollar.

¹¹Entre los descargos de Noceda, advertía que su proyecto no buscaba un vínculo distinto al actual entre la FPF y el IPD, "pues la fiscalización ya es una función vigente en la Ley de promoción y desarrollo del deporte" (*El Comercio*, 11 de enero del 2018).

Bibliografía

Gobierno del Perú (1993). *Constitución Política de la República del Perú* [Edición Actualizada]. Lima: Jurista Editores.

Instituto Peruano del Deporte (IPD) (2017). *Política Nacional del Deporte*. Lima: IPD.

Livoratti, A. (2016). Un estudio sobre política pública deportiva en Argentina: nociones del deporte social en el menemismo y el kirchnerismo. *Movimiento*, 22(4), pp.1091-1104.

Pahuacho, A. (2018). "Fútbol, identidad y prensa deportiva. Apuntes en torno de la cobertura periodística peruana del Mundial Rusia 2018". En: Moreira, Verónica; Quitián, David y SOTO, Rodrigo (editores). *Los días del Mundial. Miradas críticas desde América Latina sobre Rusia 2018*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 61-63.

Panfichi, A., Vila, G., Chávez, N., y Saravia, S. (2018). *El otro partido. La disputa por el gobierno del fútbol peruano*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.

Sistema Nacional de Deporte (SISDEN). *Plan Nacional del Deporte (2011-2013)*. Lima: IPD.

Fuentes de archivo y otros documentos

Leyes y otros documentos consultados

Presidencia de la República. *Mensaje del presidente constitucional del Perú ante el Congreso nacional en 28 de julio: 2003-2018*.

Ley n.º 8741, "Organizando el Comité Nacional de Deportes como autoridad superior en materia deportiva; señalándole como renta la mitad del impuesto del 10% que actualmente se cobra sobre los boletos de ingreso a los espectáculos públicos



deportivos en toda la República; y declarando que tiene personería jurídica y que sus bienes son inembargables”, Lima, Perú, 8 de setiembre de 1938.

Decreto Ley n.º 17817, “Ley del deporte nacional”, diario oficial *El Peruano*, Lima, Perú, 17 de setiembre de 1969.

Decreto Ley n.º 20555, “crea el Sistema Nacional de Recreación, Educación Física y Deportes”, diario oficial *El Peruano*, Lima, Perú, 12 de marzo de 1974.

Decreto Legislativo N° 135, “Modifica el ámbito deportivo del INRED y crea el Instituto Peruano del Deporte (IPD)”, diario oficial *El Peruano*, Lima, Perú, 12 de junio de 1981.

Decreto Legislativo N° 328, “Ley General del Deporte”, diario oficial *El Peruano*, Lima, Perú, 1 de febrero de 1985.

Ley n.º 28036, “Ley de Promoción y Desarrollo del Deporte”, diario oficial *El Peruano*, Lima, Perú, 24 de julio de 2003.

Ley n.º 29544, “Ley que modifica artículos de la Ley n.º 28036, Ley de Promoción y Desarrollo del Deporte”, diario oficial *El Peruano*, Lima, Perú, 24 de junio de 2010.

La Ley n.º 30220, “Ley Universitaria”, diario oficial *El Peruano*, Lima, Perú, 3 de julio de 2014.

Ley n.º 30432, “Ley que promueve y garantiza la práctica del deporte y educación física en los diferentes niveles de la educación básica pública”, diario oficial *El Peruano*, Lima, Perú, 14 de mayo de 2016.

Ley n.º 30476, “Ley que regula los programas deportivos de alta competencia en las universidades”, diario oficial *El Peruano*, Lima, Perú, 29 de junio de 2016.

Ley n.º 30479, “Ley de Mecenazgo Deportivo”, diario oficial *El Peruano*, Lima, Perú, 29 de junio de 2016.

Proyecto de Ley n.º 1517/2016-CR, “Proyecto de Ley que establece la Ley General del Deporte”, Lima, Perú, 9 de junio de 2017. Recuperado de:

http://www2.congreso.gob.pe/Sicr/tradocestproc/Expvirt_2011.nsf/idexpvir/B95702A7DBC4F1F20525813A0079E6E0



Pasión y discriminación: El fútbol femenino en Lima (2000-2018)

Alejandra Paz Valdivia

Resumen de la investigación

La siguiente investigación busca explicar el proceso de institucionalización del fútbol femenino en la ciudad de Lima a través de la disputa por su control entre los principales actores. Para explicar dicho proceso, se hace una analogía con la teoría planteada por Sidney Tarrow de las estructuras de oportunidades políticas, en la cual se considera que diversos actores confluyen en un espacio de tensión movido por sus diferentes intereses. En primer lugar, la Federación Internacional de Fútbol Asociación (FIFA), Confederación Sudamericana de Fútbol (CONMEBOL), Federación Peruana de Fútbol (FPF) son los entes rectores, legisladores y promotores del fútbol femenino. De otro lado, están los clubes, jugadoras y ex jugadoras quienes no sólo reciben lo establecido, sino que demuestran su propia agencia a través de diversas iniciativas, que van desde el acatamiento hasta la resistencia y la autonomía.

Es importante recalcar que este encuentro se da en un país donde el machismo es predominante, lo cual se ve plasmado en la discriminación que sufren las jugadoras desde diversas aristas como salarial, familiar, prensa e incluso por personas de la propia federación. La discriminación tiene el fin político deportivo de controlar el desarrollo de esta actividad, y debilitar a los actores de la sociedad civil deportiva. Dicha confluencia genera la creación de nuevos espacios e iniciativas que han mantenido con vida al fútbol femenino en los últimos 10 años.

Para conocer la situación en la que se encuentra la institucionalización del fútbol femenino, la principal fuente de información han sido los actores involucrados, esto coincide con la intención de otorgar voz a las protagonistas, que en este caso son jugadoras, dirigentes, entrenadores, promotores de ligas y allegados a la FPF. En forma complementaria se ha realizado observación participante en diferentes ambientes.

Palabras clave: Fútbol, deporte, género, estereotipos, discriminación

Introducción:

La presente investigación describe de manera empírica el proceso de institucionalización del fútbol femenino en la ciudad de Lima. Este fenómeno será considerado como un espacio de disputa y conquista no sólo por el hecho de que la



mujer se está insertando en un deporte tradicionalmente masculino, sino que se considera, que la mujer siendo jugadora, dirigente u organizadora, ha adquirido un rol protagónico en darle vida a la incipiente institucionalidad del fútbol femenino. Este rol protagónico ha nacido para suplir el escaso actuar de la FPF, quien no ha sabido promover y mantener el apoyo que se le debería dar al fútbol femenino como país miembro de la FIFA, y en especial de la CONMEBOL, teniendo ambos organismos agendas que buscan promover y masificar la práctica de dicho deporte.

La perspectiva teórica que nos ayuda a entender el proceso de institucionalización del fútbol femenino en la ciudad de Lima, es el planteado por Sidney Tarrow. Si bien este enfoque privilegia el estudio de los movimientos sociales, nosotros creemos que también posibilita el entendimiento de nuestro objeto de estudio a través del proceso de la analogía. Tarrow plantea que para poder entender a los movimientos sociales (en nuestro caso la acción colectiva de jugar el fútbol femenino), se tiene que tener en cuenta los cambios estructurales (impulsados por: FIFA-CONMEBOL-Federación) pues estos son los que demarcan los escenarios donde actúan los actores sociales. De esta manera, los nuevos espacios surgen cuando, por ejemplo, se producen cambio de leyes, nuevos programas o iniciativas que impulsan la transformación de lo rutinario, dando la oportunidad para que actores que estaban actuando de manera independiente y aislada, converjan y puedan llenar ese vacío visibilizando más a dichos actores. Por ende, un movimiento social surge entre nuevas oportunidades que no existían antes y la agencia de los actores que saben aprovechar la oportunidad. También se utilizará lo planteado por la teoría de movimiento de recursos, en este caso por parte de la sociedad civil deportiva. En el caso de estudio el cambio se da por el impulso de la estructura, donde ubicamos a actores como la FIFA- CONMEBOL, quienes quieren generar oportunidades para que más jugadoras practiquen el fútbol. Las iniciativas se pueden evidenciar en los diversos campeonatos organizados con recursos de la FIFA, incremento de fondos destinados a los países miembros a través de diferentes programas y proyectos.

En este sentido, la FIFA y las confederaciones, quieren aprovechar la oportunidad para incrementar y desarrollar:

- El número de mujeres que tienen acceso al fútbol
- La calidad del fútbol femenino
- El camino de las jugadoras desde el fútbol base hasta la élite
- Las oportunidades para las mujeres en el fútbol, dentro y fuera del campo¹.



Como se puede evidenciar, existe un fuerte interés por parte de la FIFA en que las mujeres empiecen a involucrarse en el fútbol femenino. Esto genera que la FPF tenga que cumplir ciertas responsabilidades al ser parte de la CONMEBOL-FIFA. Sin embargo, cuando dichas iniciativas llegan a la FPF, que es la parte encargada del fútbol femenino en el país, ésta no sabe transmitir o no lo hace con la convicción que se necesita, lo cual se evidencia a través de muchos indicadores de discriminación. De ese modo, se crean dos caminos, por un lado, algunas jugadoras no ven futuro y se alejan del fútbol de manera competitiva y las que se quedan, se ven en la obligación de crear sus propios espacios para no tener que seguir vinculadas a la FPF. Estas últimas son las que han mantenido con vida al deporte.

Como consecuencia, actualmente el fútbol femenino es un escenario de disputa y tensión entre los diferentes actores, donde al final las jugadoras optarán por el camino que les brinde más beneficios para su realización como persona y como deportista.

En cuanto a la metodología utilizada, al ser un trabajo empírico, la mayoría de la información planteada en los hallazgos ha sido recogida a través de entrevistas a los principales actores. Se aplicaron 17 entrevistas a 14 personas diferentes. Estas personas, en su mayoría mujeres, han narrado desde su experiencia, la forma de percibir al fútbol femenino. Se ha procurado hacer entrevistas con actores distintos para saber la perspectiva de los diferentes involucrados, por eso existen jugadoras actuales, ex jugadoras “pioneras”, una presidenta de uno de los clubes más representativos del medio, uno de los entrenadores con mayor experiencia en el fútbol femenino, una de las fundadoras de la Liga Femenina Fútbol 7 y una de las promotoras de fútbol femenino en Medellín, Colombia.

Luego de haber realizado esta investigación, han surgido dos grandes conclusiones. Por un lado, que la FIFA sí tiene un interés en promover y apoyar el fútbol femenino, pero que, en el caso peruano, no se está implementando de la manera correcta por diferentes razones que se explicarán durante los hallazgos. Por un lado, las personas que han estado ocupando los cargos en la FPF no han sido las idóneas, sumándole que el Perú es un país marcado por los estereotipos, característica que se evidencia en los actores de la FPF. Así mismo, hasta inicios del 2018 la FPF no demostró la disposición de encontrar el camino correcto para unir a la sociedad civil deportiva y poder sacar adelante al fútbol femenino.

Por otro lado, las iniciativas privadas como campeonatos y clubes organizados por ex jugadoras, han sabido aprovechar las oportunidades generadas a nivel macro y no



obstante las dificultades que provienen de la discriminación, han sido estas las que han mantenido al fútbol femenino con vida. En ese sentido, el caso de la institucionalización del fútbol femenino en Lima se viene dando por la acción de ambos actores, pero con mayor protagonismo de las propias jugadoras, ex jugadoras y demás personas organizadas en una multiplicidad de formas que desde la sociedad civil apostaron por el fútbol femenino.

Planteamiento del Problema:

El fútbol femenino es sin duda un deporte que está viviendo un auge importante en los últimos años a nivel mundial. Una muestra de esto se evidencia en el aumento de apoyo por parte de empresas que patrocinan equipos y campeonatos; jugadoras que ingresan al deporte a más temprana edad (demostrando que los estereotipos de los padres están diluyéndose) ya sea en sus colegios o academias, favoreciéndoles notablemente en su rendimiento posterior. Por otro lado, las competencias han aumentado su nivel pues las selecciones están teniendo mejor preparación (pasando de ser una práctica lúdica a un nivel competitivo), a raíz de esta mejora, la asistencia de público espectador a los mundiales de fútbol femenino ha tenido un considerable incremento. Según la FIFA, el número total de espectadores del mundial realizado en Canadá el 2015, fue de 1'353,506 personas, con un promedio de 26,029 personas asistentes por partido, incluso en siete partidos se superó los 50,000 espectadores físicos. Esto permitió que se establezca un nuevo record de público para un torneo de la FIFA que no sea el mundial de fútbol masculino. El incremento no fue sólo a nivel de espectadores que asistieron a los estadios, también se batieron records en múltiples canales de televisión en más de 6 países del mundo y hubo un incremento del 178% en el número de visitantes diarios a la sección de la Copa Mundial Femenina de la FIFA™ respecto a 2011². Estas cifras son importantes de considerar pues una de las excusas de las empresas para no invertir en el fútbol femenino justamente es que no encontrarán rentabilidad.

Es importante comentar que viene ocurriendo una mayor apertura en cuanto a lo que es “permitido” para las mujeres, evidenciando que los roles de género están cambiando, lo que ha permitido que la mujer ingrese a espacios y actividades a las cuales antes era impensable que accediera. A raíz de esto, la cantidad de prejuicios frente a la práctica de un deporte de contacto, ha disminuido, pero en muchas esferas sigue presente.

Sin embargo, el auge en la práctica y difusión del fútbol femenino en las últimas décadas, no ha sido sencilla. Por ejemplo, durante la Primer Guerra Mundial (1914-1918) en



Inglaterra se dio un fenómeno social importante para las mujeres en cuanto a la inserción de estas en el ámbito público y laboral. Debido a la guerra, miles de hombres tuvieron que dejar sus centros laborales para ir a los campos de batalla, dichos puestos fueron ocupados por mujeres que en muchos casos por primera vez se insertaban a fábricas. La necesidad de su apoyo en estos momentos cruciales, hizo que se desempeñaran en trabajos que antes eran exclusivos para hombres pues se consideraban peligrosos para las mujeres, como las fábricas de municiones. Lo curioso fue que la mujer no sólo se insertó en trabajos “para hombres”, sino que a la par, los partidos de fútbol comenzaron a ser un pasatiempo popular para las mujeres y este detalle no pasó desapercibido para los gerentes. Tal fue el impacto que se hizo la “Copa de Municiones” en 1917.

Sin embargo, el éxito repentino tenía los días contados, el 5 de diciembre de 1921 la Asociación de Fútbol de Inglaterra, hizo caso a las opiniones adversas, provenientes de periódicos como *British Medical Journal* que decía: "de ninguna manera podemos aprobar la exposición imprudente a la violencia de los órganos femeninos" que consideraban inadecuado el deporte para las mujeres e instó a los equipos que pertenecían a la asociación "a no prestar sus campos para ese tipo de partidos". Dicha prohibición duró 50 años y fue hasta 1971 que recién se permitió la práctica³. Hay que tener en cuenta que históricamente Inglaterra ha sido uno de los países con mayor trayectoria en el fútbol.

Sin ir muy lejos, en Brasil el fútbol femenino se vio prohibido en 1940, cuando el ciudadano José Fuzeira le escribió al entonces presidente de Brasil, Getúlio Vargas para expresar su preocupación sobre los efectos del fútbol en las mujeres. Fuzeira argumentó que el juego era demasiado violento para ellas y que podía dañar sus órganos reproductivos, así como provocar depresión y resultar destructivo para futuras madres.

La respuesta fue pronta y un año después, se prohibió en todo Brasil que las mujeres jueguen fútbol por ley, pues se quería “proteger” a las ciudadanas. Por su parte, algunos doctores siguiendo esta línea y afirmaron que dentro de las consecuencias físicas se encontraba la “deformación de rodillas y músculos” pues “crecían” demasiado, finalmente se acotaba que perturbaba la armonía femenina. Esta prohibición duró casi 40 años, siendo anulada en 1979 en una época de liberalización y democratización en los últimos años de la dictadura militar en Brasil. Dicho cambio fue promovido por la lucha de feministas que cuestionaban las supuestas consecuencias en sus cuerpos⁴.

Como se puede ver en ambos países, la prohibición fue porque el fútbol “ponía en riesgo” el rol reproductor que se le adjudicaba a la mujer, el cual por mucho tiempo hacía



que una mujer madre sea una mujer realizada. El rol fundamental asignado a las mujeres durante la segunda mitad del siglo XIX estuvo restringido al cuidado de la familia y a la educación de los hijos. Estos ideales de mujer y de familia entraron en contradicción con las necesidades del desarrollo industrial, que al requerir de la mano de obra femenina alejó a las mujeres de sus hogares⁵.

Es por esto que se afirma que la práctica del fútbol femenino, ha significado la conquista de espacios, donde antes sólo los hombres podían participar. Este empoderamiento de las mujeres cuestiona el marco normativo que indica la “forma correcta” de actuar para los hombres y para las mujeres de manera binaria. La opinión sobre las mujeres que practican deportes considerados masculinos ha ido cambiando con el tiempo, dejando en evidencia este empoderamiento. En este sentido, el 17 de febrero en un discurso pronunciado por la Directora Adjunta de ONU Mujeres, Lakshmi Puri, en ocasión del debate acerca de las “Opiniones de los líderes sobre las mujeres en el mundo del deporte durante la 5ª Conferencia Mundial del COI sobre las mujeres y el deporte, dijo: “Un aspecto fundamental de nuestra estrategia es la de hacer oír las voces de las mujeres y ampliar sus roles como líderes y defensoras del cambio. El deporte puede ser un camino importante para ello” y siguió “Las mujeres no sólo siguen siendo consideradas como demasiado débiles para algunos deportes, sino que su potencial como deportistas y entrenadoras, directoras técnicas o representantes sigue siendo pasado por alto en las instituciones deportivas”.

Luego de este recuento introductorio, el tema de la presente investigación radica en explicar el origen del fútbol femenino en Lima y el proceso de institucionalización que ha experimentado. Teniendo como pregunta general **¿Cuál es el proceso de institucionalización del fútbol femenino en Lima y cómo esto ha impactado en el cambio de roles de género de la sociedad?**

Para describir el proceso, se tiene que tener en cuenta la heterogeneidad de actores involucrados que, por un lado, tenemos a los actores de la sociedad civil (colegios, universidades, clubes; donde actúan las jugadoras, entrenadores y dirigentes) y por otro lado, la FIFA - CONMEBOL con su representante en el Perú que es la Federación Peruana de Fútbol (FPF). El interés de la investigación se centra en especial en la relación no siempre armoniosa entre estos dos actores que han dado pie a la paulatina institucionalización del deporte. Reconociendo este espacio como centro de disputa y tensión entre intereses de los diferentes actores. Teniendo en cuenta en especial que el fútbol a diferencia de otros deportes, es una actividad que ha estado ligada a la práctica



exclusiva de los hombres por la mayor parte de su historia y que la inserción de la mujer a dicha práctica significa la conquista de un espacio del que estaban excluidas. Esta asociación se debe a los roles de género que por mucho tiempo han sido binarios.

Metodología

La investigación, al ser una de las pioneras en fútbol femenino en Lima, busca recoger información desde las diferentes aristas que confluyen en el fútbol femenino para así poder describir mejor la situación en la que se encuentra e identificar las razones de dicha situación.

De esta manera, la información se ha recogido en su mayoría a través de entrevistas, historias de vida y observación participante. Se han realizado 17 entrevistas a 14 personas diferentes, la gran mayoría peruanas y que residen en Lima, en su mayoría a mujeres, que han jugado fútbol o están jugando fútbol a nivel competitivo, así como personas que desde el lado de la dirigencia y comando técnico han mantenido al fútbol femenino vivo. Las entrevistas así como la observación participante se realizaron entre junio y noviembre del 2017 y mayo del 2018.

Resultados

Los resultados han estado orientados a la descripción de un fenómeno que no había sido analizado con profundidad previamente. Es por esto, que se explica el contexto institucional del fútbol femenino. Donde se explica la relación que existe entre la FIFA-CONMEBOL y la Federación (FPF). Es importante recalcar que las autoridades encargadas de promover, diversificar y masificar el fútbol femenino en el Perú, no han sabido todavía encontrar el camino correcto y esto se puede evidenciar al momento de la asistencia a los partidos regulares, donde ligas privadas cuentan con mayor concurrencia (excluyendo finales que se realizan en el Estadio Nacional entre equipos tradicionalmente rivales como Universitario de Deportes versus Alianza Lima). Así como se explica que el fútbol femenino ha tenido auges que no se han sabido aprovechar. Por otro lado, se denomina el “punto de quiebre” al momento en el cual la CONMEBOL determina como obligatorio que los equipos masculinos de fútbol cuenten con su similar en femenino. De esta manera, los clubes femeninos con apoyo logístico incrementan y se pueden realizar campeonatos más competitivos y de alguna manera más rentables.

Por otro lado, se reconoce el actuar muy significativo de la Sociedad Civil Deportiva, termino al que se le ha denominado a aquellas iniciativas privadas que han dado



continuidad al fútbol femenino. Es el caso de campeonatos con equipos que no cuentan con una legitimidad a nivel de federación, pero que han mantenido con vida y en desarrollo al fútbol femenino. Así mismo, se valora lo realizado por la Liga Fútbol 7, que ha sido un espacio seguro y valorado por aquellas jugadoras que disputan para ascender dentro de las 4 ligas que existen.

Finalmente, el hecho de la discriminación de diversa índole, afecta a las jugadoras. Son tensiones a nivel familiar, a nivel de identidad sexual o por la baja remuneración, que sin duda quitan el aliento a más de una jugadora.

Conclusiones y hallazgos

La presente investigación ofrece una interpretación sociológica sobre la evolución reciente y situación actual del fútbol femenino en Lima. Además, brinda información básica ya que no existe bibliografía sobre esta práctica, la misma que podría servir como punto de partida para futuras investigaciones sobre el tema.

A nivel mundial, el fútbol femenino está teniendo más cabida y aceptación en la sociedad. Si bien el nivel de institucionalidad es diferente según los países, es una realidad que más mujeres practican fútbol y que la aceptación del fenómeno está cambiando así como los estereotipos que se le asociaban con mayor fuerza al deporte y a las jugadoras.

A través de la información recogida de la revisión bibliográfica y en especial de las entrevistas y observaciones, se puede concluir que, siguiendo la línea de la mayor aceptación de la sociedad frente al fútbol femenino, sí existe un impulso por parte de la FIFA de promoverlo en los países miembros de esta. Lo que se evidencia a través de normativa y financiamiento tangible. Sin embargo, dicho esfuerzo no se hace presente en el Perú por diferentes factores, en especial por la actuación de la comisión de fútbol femenino de la FPF que puede no ser la idónea por falta de experiencia o por replicar conductas machistas que conllevan a un trato desigual. De esta manera, se encuentra un actuar burocrático sin conocer las especificidades que caracterizan al fútbol practicado por mujeres.

No obstante las deficiencias en la actuación de la comisión de fútbol femenino de la FPF, la sociedad civil deportiva es la que ha mantenido con vida al fútbol femenino en los últimos años. Por un lado, las jugadoras siguen acudiendo a la selección por algo básico como el amor al deporte y al país, pero segundo por beneficios propios que cualquier



jugador y jugadora desearía obtener al realizar bien alguna disciplina, como son viajes, acceso a universidades, reconocimiento, etc. De alguna manera, estos beneficios totalmente válidos, hacen que la selección no haya perdido continuidad no obstante los malos tratos recibidos. Por otro lado, ex jugadoras que conocen el fenómeno han generado nuevos espacios que actualmente cuentan con mayor éxito (mayor número de jugadoras, mayor asistencia de público, mayor cantidad de auspiciadores) y aprobación en relación a los organizados por la FPF. Es importante recalcar que se están dando cambios en la concepción del fútbol como un deporte meramente masculino y esto se puede evidenciar en la inserción de las jugadoras a más temprana edad en clubes y campeonatos. Los cambios en la mentalidad de los padres de las potenciales jugadoras, genera que las nuevas generaciones hayan ingresado a más temprana edad a la práctica del deporte, situación que se ve plasmada en la calidad de las jugadoras.

Además, como sociedad con rezagos machistas, existe discriminación hacia las jugadoras por ser mujeres y en muchos casos por no ser heterosexuales. Esta práctica discriminadora es ejercida desde diversas aristas y definitivamente debilitan a los actores que emergen de la sociedad civil (personas con iniciativas o jugadoras). Una vez más éstas han sabido sobrellevar las prácticas discriminatorias y siguen disputando el espacio del fútbol, apropiándose de la institucionalidad de este.

Dentro de este campo de disputa, los esfuerzos macro (FIFA- FPF), no están tomando en cuenta estas nuevas formas de institucionalización, realidades e iniciativas locales que han surgido de ex jugadoras en su mayoría.

Dicho esto, los principales desafíos son: i) impulsar un proceso que permita articular iniciativas que provengan de un nivel macro (FIFA) con lo nacional (FPF) y los esfuerzos que provienen de la sociedad civil deportiva (clubes, jugadoras); ii) exigir al Estado y promover políticas e iniciativas orientadas a eliminar el machismo y la discriminación que afectan la práctica del fútbol femenino.

Notas

¹ Directrices y programas de desarrollo del fútbol femenino de la FIFA 2015-2018 <https://img.fifa.com/image/upload/ct5pwry0sd2gcfxkuamz.pdf>

² Principales cifras de la Copa Mundial Femenina de la FIFA Canadá 2015™ <http://es.fifa.com/womensworldcup/news/y=2015/m=7/news=principales-cifras-de-la-copa-mundial-femenina-de-la-fifa-canada-2015t-2661767.html> Revisado el 03/04/2018



³ La guerra que causó la prohibición del fútbol femenino

http://www.bbc.com/mundo/noticias/2014/12/141218_deportes_mujeres_futbol_auge_prohibicion_jmp

⁴ Cuando el país del fútbol prohibió que las mujeres jugaran por el hecho de tener útero

<http://es.gizmodo.com/cuando-el-pais-del-futbol-prohibio-que-las-mujeres-juga-1793183449>

⁵ De la mujer ideal a la mujer real. Las contradicciones del estereotipo femenino en el

siglo XIX <http://www.redalyc.org/pdf/351/35101813.pdf>



Política Nacional de Actividad Física y Deporte en Chile (2016-2025) Brechas entre el diseño y el proceso de implementación a nivel local.

Manuel Andrade Meyer
Felipe Rosales Plaza

Resumen

De acuerdo a la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), el deporte es considerado un eje fundamental para el desarrollo de facultades físicas, intelectuales y morales (UNESCO, 2012). En esta línea, los países de América Latina han avanzado paulatinamente hacia la promoción de políticas públicas deportivas que incentivan el desarrollo de la actividad física en la sociedad (MINDEP, 2016). En Chile, las altas tasas de sedentarismo y el aumento de la obesidad infantil ponen en cuestionamiento el impacto de la Política Nacional de Actividad Física y Deporte (2016-2025), la cual tiene por objeto reactivar, desarrollar y fomentar la actividad física por medio de la formación de una cultura deportiva (IND, 2016). Bajo este contexto, la presente investigación analiza las principales brechas de implementación que dificultan el cumplimiento de los objetivos de la política pública. Para tales efectos, se realizará un estudio de caso cualitativo (Yin, 1987), utilizando teoría fundamentada para el análisis de entrevistas semi estructuradas dirigidas a actores públicos que participaron del diseño de la política, actores municipales encargados de la implementación y actores privados involucrados en el proceso de ejecución.

En base a los hallazgos de la investigación es posible concluir que las principales brechas de implementación se encuentran asociadas a las dificultades de colaboración público privado para promover el desarrollo de la actividad física y deporte a nivel local. La ausencia de intersectorialidad impacta directamente en la participación del sector privado, quienes poseen un rol fundamental durante el proceso de implementación.

Palabras claves: brechas, deporte local, política nacional.

1.Introducción

De acuerdo a la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), la actividad física y el deporte son considerados elementos esenciales para la formación integral del ser humano, generando beneficios tales como la promoción de la salud, la integración social y el aprendizaje de competencias transversales (Martínez & Buxarras, 2000; UNESCO; 2015). En esta línea, los Organismos



Internacionales sostienen la necesidad de garantizar el acceso a la actividad física y el deporte para toda la población (ONU, 2015).

En Chile, la promoción del deporte se encuentra directamente relacionada con la promulgación de instrumentos legales. La más reciente iniciativa consiste en la Política Nacional de Actividad Física y Deporte (2016-2025). En un horizonte de diez años, la política pública tiene por objeto “promover el desarrollo integral, individual y comunitario de la población, a través de la práctica sistemática de la actividad física y el deporte en sus diversas manifestaciones, durante todo el curso de la vida” (MINDEP, 2016, p. 109).

El deporte y la actividad física contribuyen al desarrollo social de las personas, dándoles la oportunidad de expresarse y fomentar la autoconfianza, la interacción social y la integración. También permite que los jóvenes y adultos se vuelvan más activos, así pudiendo adoptar con más facilidad otros comportamientos saludables, como evitar el consumo de tabaco, alcohol, drogas. Estimulando el adecuado funcionamiento del organismo, disminuir los niveles de estrés y mejorar su desarrollo cognitivo (OMS 2018).

Uno de los instrumentos utilizados para testear los resultados de la Política es la Encuesta Nacional de Hábitos de Actividad Física y Deportes, la cual se aplica cada tres años desde el 2006, desarrollada por la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Concepción.

La encuesta se realiza bajo la exigente norma internacional que considera como sujetos activos solo a aquellas personas que practican el deporte o actividad física al menos tres veces por semana y en sesiones de 30 minutos cada vez (IND, 2012). En la última encuesta del año 2018 se analizan los resultados sobre el índice de sedentarismo en el país y sobre la población practicante y no practicante de deporte, indicando tendencia fue una disminución incipiente.

2. Fundamentación del problema

Las cifras revelaron que solo un 18,7% de los encuestados realiza actividad física bajo las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS). Esto se traduce a que solo 2 de cada 10 chilenos realiza ejercicio 150 minutos de forma moderada o 75 minutos intensos a la semana (MINDEP, 2019). Si bien las cifras evidencian una baja en la tasa de inactividad de los chilenos en comparación a años anteriores, pasando de un 87,2% de inactivos en el 2006 a un 81,3% al 2018. No



obstante, entre 2015 y 2018 se produjo un estancamiento: solo un 0,5% de los chilenos mayores de 18 años decidió moverse (MINDEP, 2019).

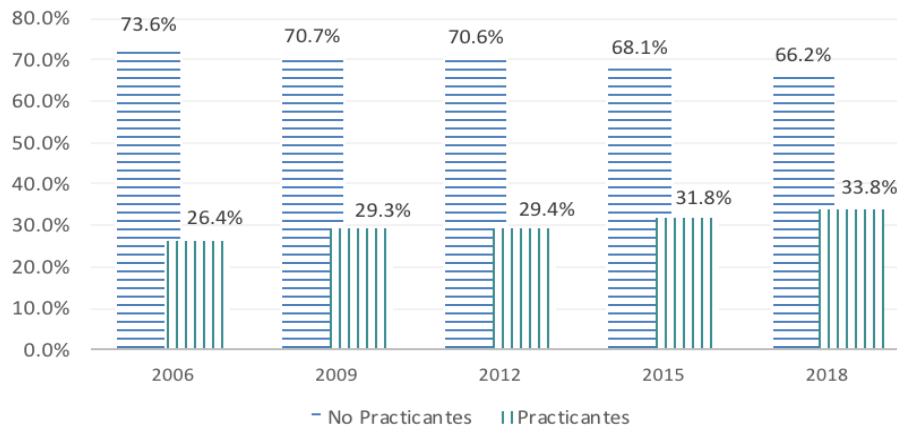


Gráfico N°1. Porcentaje de personas que practica actividad física y/o deporte en Chile
Fuente: Encuesta Nacional de Hábitos de Actividad Física y Deporte 2018

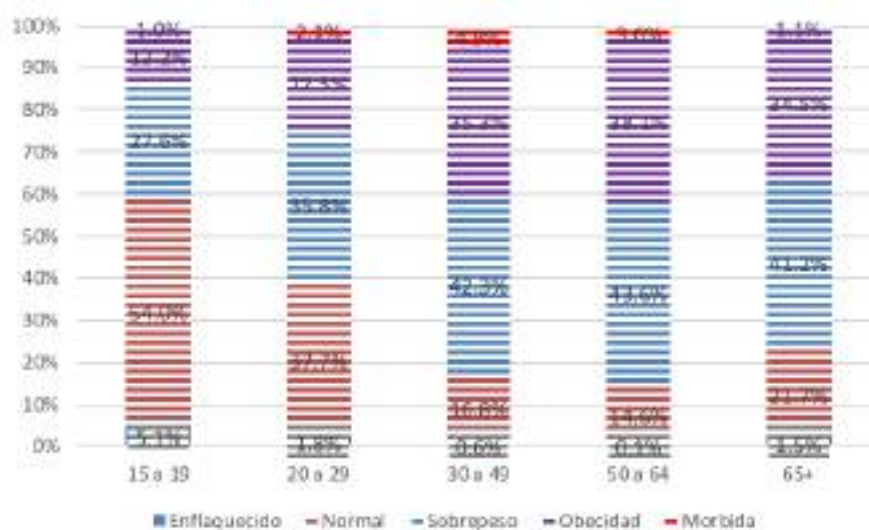


Gráfico N°2. Distribución de estado nutricional según rango de edad en Chile (2016-2017)
Fuente: Ministerio de Salud (2017) Encuesta Nacional de Salud 2016-2017

El aumento corresponde a obesidad, que creció de 22,9 a 31,2% en los últimos 6 años, mientras que el sobrepeso se mantuvo en un 40%. En cuanto a la obesidad mórbida, que es la más grave, aumentó de 2,2% a 3,2% en los últimos seis años, llegando a un 4,9% en el grupo de 30 a 49 años. Todas estas prevalencias son mayores en mujeres y en los sectores más vulnerables.

Con estos datos es posible evidenciar que la política nacional no ha obtenido los resultados esperados, a su vez, no a logrado concretar su objetivo principal que es la



integración social. El argumento toma fuerza dado una correlación, al existir altos porcentaje de índice de obesidad hay bajo porcentaje de practicantes de actividad física y deportes, resultando que la integración social no este llegando a toda la población.

El caso de estudio se hace relevante, ya que, al analizar una política pública de deporte, tal como lo es la Política Nacional de Actividad Física y Deportes, es posible promover la comprensión de la realidad, particularidad y complejidad del objeto de estudio (Stake 2005). De este modo, el siguiente estudio incorpora el análisis de fenómenos políticos durante el proceso de implementación de políticas públicas (Aguilar 1992; Lahera 2002). Al analizar el efecto de las iniciativas públicas en cuanto a promover la integración social en Chile, permitirá identificar elementos de la implementación de la Política de Deportes y Actividad Física. Es por ello que el presente estudio tiene por objetivo identificar las principales brechas de implementación que dificultan el cumplimiento de los objetivos de la política nacional de actividad física y deportes (2016-2025) en Chile.

2.Marco Teórico

2.1 Fallas de implementación

| | <i>Teoría y Evidencia usada en Formulación</i> | |
|----------------------------------|--|------------------|
| | <i>Aceptada</i> | <i>Disputada</i> |
| Ejecución de la Política | | |
| Implementación Efectiva | Anomalías | Errores |
| Implementación Inefectiva | Accidentes | Fiascos |

Figura N°1. Fallas durante el proceso de Implementación de Políticas Públicas
Fuente: Howlett (2012) *The lessons of failure: learning and blame avoidance in public policy making*

La literatura contemporánea va más allá de los escenarios de elaboración de políticas públicas para examinar las fallas en distintos niveles etapas del proceso de hechura de políticas públicas (Howlett ,2012). En este trabajo, se identificaron cuatro tipos de fallas de implementación de políticas públicas. Este análisis incluye donde existen buenos planes de intervención que no son ejecutados propiamente. También existen casos de ejecuciones exitosos, pero con desarrollo de planes de intervención malos. Por otra parte, es posible identificar problemas en la planificación y problemas durante la ejecución de políticas públicas, lo cual genera



resultados de alta ineficiencia y casos donde existe una alta rigurosidad en el análisis y la ejecución aun cuando no se logran los objetivos del proceso de implementación.

2.2 Top-Down

El enfoque Top-Down o modelo arriba-abajo, analizado por Navarrete y Figueroa (2013), explica que la implementación de políticas públicas va desde la cúspide de del sector administrativo político, desarrollando la labor de la toma de decisiones, hasta la bajada e implementación de esta ejecutada por ejecutores, es decir, se elabora una política pública y luego ejecuta. A su vez mencionan que este se separa en dos etapas, una es la etapa política, de formulación, y la segunda es de implementación, que corresponde a la etapa técnica donde se establecen los procedimientos y estructuras administrativas.

Navarrete y Figueroa (2013) citan a Buendía (1998), ya que el autor explica que desde en una primera etapa son las autoridades políticas son las encargadas del diseño y designación de roles en el proceso de implementación de la política públicas. Luego en la segunda etapa, ocurre el paso del diseño a la implementación, es ahí donde se produce la transformación de los objetivos en metas operacionales y éstas en acciones; se utilizan los medios de evaluación considerados, se reparten y utilizan los recursos destinados, se alcanzan resultados y, finalmente, se verifica testea los escenarios generados a partir de esta.

Este enfoque establece que los objetivos que se plantean en la política pública no siempre quedan del todo claro, dado que ellos provienen de un proceso político complejo, donde el diseño de las políticas y programas no es perfecto, los recursos dispuestos normalmente son menores a los pretendidos, las condiciones ambientales altamente cambiantes y los funcionarios no se comportan como una máquina que simplemente implementa las políticas decididas en la cúpula (Navarrete y Figueroa, 2013, 84). Por lo tanto, esta visión es fundamental para revisar lo ocurrido en la política nacional, con respecto a su desarrollo.

2.3 Intersectorialidad: Convergencia

Para tratar la convergencia, también llamada coordinación en la literatura, se utilizará el trabajo propuesto por Velásquez (2017), la autora emplea una clasificación propuesta por Corbett y Noyes (2008), la cual consta de tres niveles de intersectorialidad separadas en tres niveles de intensidad en orden creciente; baja, mediana y alta. Estos



niveles se separan en tres dimensiones respectivamente; cooperación, colaboración y convergencia.

La autora señala que la cooperación se encuentra en un nivel de baja intensidad, este consiste en establecer grupos de trabajo o comités que presentan apoyo general e intercambian información a los programas, servicios y objetivos de los otros. En el nivel medio se encuentra la colaboración, y es donde las agencias, individuos o grupos renuncian voluntariamente a una parte de su autonomía con el objetivo de alcanzar agencias mutuas o resultados.

El último nivel de intensidad que recae en la convergencia resulta de la conjugación de factores involucrados, tal como lo evidencia Velásquez (2017) citando a los trabajos diferentes trabajos de autores en el tema:

“Desde la propuesta de Cunill (2005) sobre los elementos constitutivos del concepto de intersectorialidad, Cunill-Grau, Fernández & Manríquez (2013) señala que la intersectorialidad de alta intensidad emerge básicamente cuando hay mancomunidad e inclusividad, es decir, cuando la intersectorialidad incluye los procesos de formación y ejecución de las políticas” (Velásquez 2017, 21).

| Niveles de intersectorialidad | Dimensiones | Características |
|-------------------------------|--------------|--|
| Alta intensidad | Convergencia | <ul style="list-style-type: none"> Las relaciones evolucionan desde la colaboración a una real reestructuración de los servicios, programas, presupuesto, misiones, objetivos y personal. Se cuenta con disposiciones contractuales de reasignación de fondos, recursos compartidos y una agencia rectora. |

Figura N°2 Nivel de intersectorialidad alto: Convergencia

Fuente: Elaborado en base a Winkworth y White (2011); Corbett y Noyes (2008); Cecchini, Filgueira, Martínez y Rossel (2015) citado en Velásquez (2017).

Por lo tanto, tal como se evidencia en el cuadro anterior, la convergencia implica un nivel más elaborado en término de desarrollo e implementación de políticas públicas, encauzando el trabajo coordinado entre las partes involucradas con el fin de lograr cambios significativos con el objetivo de conseguir metas planteadas.

3. Marco metodológico

Para los efectos de esta investigación se utilizará una metodología cualitativa, ya que postula una concepción inductiva, estructuralista, subjetiva, orientada al proceso propio de la ciencia social (Cazau 2006). Lo cual, complementa directamente al tratamiento del



caso a estudiar, producto de que se analiza la iniciativa sobre la promoción de la integración social a través del deporte y la actividad física y así saber sus efectos sobre la sociedad, permitiendo identificar los elementos que influyen en el proceso de implementación de esta política.

La investigación consistirá en un estudio de caso, cuya característica básica es la indagación en torno a un ejemplo (Stake 2005). El análisis se genera entorno a Política Nacional de Deportes y Actividad Física 2016-2025. El estudio de caso ayuda a analizar aquellos problemas o situaciones que presentan múltiples variables y que están directamente vinculados al contexto en el que se desarrollan (López 2004). El estudio de caso tiene la particularidad de adaptarse a cada realidad y adquiere modalidades específicas en función de su contexto y finalidad (Álvarez y Maroto 2012).

La investigación será del tipo exploratoria-explicativa, ya que se busca explicar ciertos elementos en un campo de estudio donde no existen desarrollos teóricos sobre el tema (Cazau 2006). De este modo, el propósito de esta investigación explicar cuáles son las brechas que dificultan el proceso de implementación de la política.

Para esta investigación se aplicará una temporalidad transversal, dado que el interés del estudio recae en poder analizar los resultados producidos en un determinado periodo de tiempo, el cual inicia con la consolidación la Política Nacional de Deportes y Actividad Física 2016-2025 hasta el presente año 2019. Cabe señalar que los diseños transversales ayudan a la recolección de datos por medio de escenarios en periodos específicos de tiempo, con el fin de poder realizar inferencias respecto al cambio (Sampieri 1991).

Como medio de recolección de datos se utilizará la entrevista de tipo semiestructuradas, dado que poseen una secuencia de temas y algunas preguntas sugeridas. Esta técnica es menos rigurosa que la entrevista estructurada puesto que presenta mayor flexibilidad durante la generación de preguntas, adaptando la pauta de entrevista en base a las características de las personas entrevistadas (Álvarez-Gayou 2003).

Por ello, se realizarán entrevista a actores participantes del proceso de implementación de la política. Específicamente actores del sistema público y actores del sistema privado; en el primer grupo se encuentran dos tipos de actores que son locales: alcaldes, municipalidades y departamentos; y del nivel central: funcionarios del Ministerio del Deporte, del Instituto Nacional del Deporte y ex ministros del Ministerio del deporte. En el segundo grupo se encuentran las federaciones deportivas.



Con un total de veinticuatro entrevistados, ocho actores de nivel local, ocho actores nivel central y ocho actores del sistema privado, esto con el fin de poder saturar información. En el uso de entrevistas durante la investigación se utilizará la aplicación de negrita para poder destacar palabras clave o frases relevantes para el desarrollo del tema de investigación.

4. Análisis de resultado: Brechas de Implementación en torno a la Política Nacional de Actividad Física y Deporte

El presente capítulo tiene por objeto analizar el proceso de implementación de la Política Nacional de Actividad Física y Deporte (2016-2025). El modelo de desarrollo de los ejes estratégicos definidos en la política se materializa mediante la constitución de un Sistema Nacional de Actividad Física y Deporte (SNAFD). La institucionalización de este Sistema tiene por objeto proporcionar estabilidad al proceso de articulación de actores públicos y privados, promoviendo directrices que faciliten la materialización de la política pública en los diversos niveles territoriales (MINDEP, 2016).



Figura3: Estrategia de la implementación de la Política Nacional de Actividad Física y Deporte
Fuente: MINDEP (2016) Política Nacional de Actividad Física y Deporte (2016-2025)

El Sistema Comunal de Actividad Física y Deporte representa la expresión más descentralizada de la política pública a nivel local. Por lo tanto, se convierte en un espacio fundamental para materializar acciones directas que promuevan e incentiven la participación efectiva de todas las personas en el desarrollo de la actividad física y el deporte (MINDEP, 2016). En este marco, la función del municipio¹ es considerada esencial para la implementación de la política pública, convirtiéndose en el eje



articulador de los agentes deportivos locales tales como: clubes deportivos; juntas de vecino; instituciones de educación y empresas privadas.

4.1 Brechas de Implementación a nivel local:

Una dificultad asociada al proceso de implementación de la Política Nacional de Actividad Física y Deporte (2016-2025) consiste en la **heterogeneidad de las estructuras municipales**. El relato de los Directores Municipales de Deporte entrevistados evidencia una amplia divergencia asociada a las capacidades de implementación de la política pública. La capacidad de intervención en el territorio se encuentra sujeta al Recurso Humano (RR.HH.) disponible y al presupuesto municipal asignado, recursos ampliamente variables dependiendo del Municipio entrevistado.

Por lo tanto, los municipios valoran positivamente el diseño de una política pública que promueva el desarrollo de la actividad física en Chile. Sin embargo, todos los actores entrevistados sostienen que la implementación se visibiliza como una responsabilidad de carácter municipal, lo cual implica el aumento de acciones locales sin el acompañamiento de presupuesto y/o fortalecimiento de las estructuras municipales por parte del Ministerio del Deporte.

4.2 Agendas Locales en torno a la promoción del Deporte:

Dado que la administración Municipal posee una estructura política descentralizada, los actores entrevistados manifiestan que el *interés del alcalde* es un factor fundamental para el desarrollo de la Política Nacional de Actividad Física y Deporte (2016-2025). Por lo tanto, los esfuerzos municipales se concentran en las demandas y requerimientos prioritarios por parte de la ciudadanía, los cuales varían dependiendo de las características del municipio entrevistado. En consecuencia, *si las temáticas de Deporte no son parte de la agenda local, el alcalde opta por reducir los cursos de acción asociados a la implementación de la Política Nacional de Actividad Física y Deporte*, priorizando iniciativas que favorezcan la representación de los ciudadanos.

En definitiva, *las dinámicas políticas impactan directamente en el proceso de implementación de políticas públicas* desarrolladas a nivel ministerial. Cabe señalar que el partido político del alcalde no es un elemento que incida en la priorización por el desarrollo del Deporte. Por ende, la concentración de esfuerzos en *procesos de implementación depende exclusivamente de los intereses del alcalde y de las prioridades existentes por parte de los ciudadanos a nivel local*.



4.3 Estrategias de intervención en el territorio:

Durante la fase exploratoria, se identificó la *inexistencia de una estrategia estandarizada que facilite el proceso de implementación* de la política pública. Por lo tanto, las municipalidades entrevistadas utilizan diversos mecanismos para promover el desarrollo de la actividad física y el deporte a nivel local. Lo anterior *promueve la flexibilidad en torno a la intervención* en el territorio, *pero dificulta el logro de objetivos en Municipios que no poseen equipos con capacidades técnicas* requeridas para intervenir en segmentos de la población.

En este marco, los entrevistados sostienen que la política pública es una contribución para posicionar el deporte en las agendas locales. Sin embargo, no existen orientaciones de cómo realizar los objetivos ni con qué recursos deberán ser ejecutados. Existen diferencias en respecto de los deportes realizados de acuerdo a la situación de vulnerabilidad de la población y la infraestructura existente a nivel municipal.

4.4 La cultura local en torno a la actividad física y el deporte:

El total de los actores entrevistados señala que *la ciudadanía no ha desarrollado una cultura deportiva a lo largo del tiempo*. Esto se ve reflejado en las tasas de sedentarismo y en los índices de obesidad existentes a nivel nacional. Los Directores de Departamento de Deportes de las Municipalidades señalan que un eje central requerido para generar cambios en torno a la promoción de la Actividad Física consiste en generar cambios durante la fase preescolar, generando acciones de coordinación con el Ministerio de Educación para promover la actividad física desde temprana.

Otro elemento emergente consiste en el rol de la migración en el desarrollo de la actividad física a nivel local. Los entrevistados pertenecientes a comunas con altos índices de migrantes señalan la existencia de una alta cultura deportiva en este segmento de la población, lo cual se ve reflejado en su activa participación en la realización de talleres y en el uso de infraestructura municipal disponible para los usuarios de la comuna.

4.5 Diseño e Implementación

Desde un plano empírico, todos los stakeholders pertenecientes al Ministerio del Deporte (MINDEP) *identifican la existencia de una dicotomía entre las fases de diseño e implementación de la Política Nacional de Actividad Física y Deporte (2016-2025)*. Por una parte, las autoridades concentraron los esfuerzos institucionales en el diseño de la



política pública, recurriendo a estrategias participativas para canalizar los problemas de la ciudadanía. Esto se manifiesta en la ejecución de 231 diálogos ciudadanos, alcanzando una cobertura de 12.918 personas partícipes del proceso definición de los pilares que estructuran el diseño de la política.

Sin embargo, los actores pertenecientes al Ministerio del Deporte (MINDEP) y al Instituto Nacional de Deporte (IND) concuerdan en torno a la existencia de dificultades respecto a la fase de ejecución de la política. El principal punto de convergencia consiste en que *la fase de diseño no logró prever los procesos de coordinación requeridos entre actores públicos y privados para generar un proceso de implementación de los pilares establecidos en la política pública*. Este fenómeno se encuentra directamente relacionado con las dificultades que implica concentrar los esfuerzos en el diseño, sin considerar la implementación como una fase decisiva para la materialización de objetivos.

4.6 Cambios de Gobierno:

Un elemento común identificado por todos los actores entrevistados consiste en las dificultades inherentes al proceso de implementación de políticas públicas frente a cambios de gobierno. Este es el caso de la Política Nacional de Actividad Física y Deporte, la cual fue diseñada durante el período gubernamental de Michelle Bachelet (2014 - 2017) e implementada por la administración predecesora. De acuerdo al equipo ejecutor del Ministerio del Deporte (MINDEP), *el cambio de gobierno ha dificultado el proceso de implementación dado que las agendas que poseen los ministerios varían producto de los cambios de administración política*. En este marco, el liderazgo político es considerado un eje fundamental para la priorización de iniciativas y fortalecimiento de procesos de implementación.

4.7 Coordinación Interministerial:

A nivel ministerial, la política establece el desafío de generar un Sistema Nacional de Actividad Física y Deporte liderado por el MINDEP y presidido por el Ministerio de Salud, Ministerio de Educación, Ministerio de Desarrollo Social y Ministerio de Vivienda y Urbanismo. De acuerdo al relato generado por los actores entrevistados, la promoción de la actividad física requiere del esfuerzo de diversos sectores, lo cual implica una alta capacidad de coordinación a nivel ministerial. Bajo este contexto, *las prioridades gubernamentales en materias de salud, educación, seguridad dificultan el desarrollo de*



esfuerzos colaborativos para materializar los objetivos de la política nacional de actividad física y deporte.

5. Brechas de implementación nivel de actores privados: federaciones deportivas

5.1 Integración social y la política

Las federaciones deportivas fueron consultadas por la integración social como objetivo principal de la política. En este sentido se les consultó sobre si la política ha logrado promover esta integración en la sociedad, la de las federaciones coinciden, evidenciándose en la siguiente declaración:

“La política no ha podido lograr ese objetivo, la integración social se da por otras vías. Al contrario de lo que se piensa, la política ha sido un factor de división en nuestro país, no es un agente integrador” (Federación de basquetbol).

5.2 Comprender la integración social

Con respecto a la pregunta anterior se le consultó, desde su experiencia y perspectiva, cómo se puede lograr un mejor resultado con la política, las respuestas fueron diversas; sin embargo, una declaración apunta a que se debe comprender el concepto de integración social:

“la integración social va de la mano con las oportunidades que tú le vas entregando a las personas con menor preparación, entregándole opciones desarrollo, a eso apunta la integración social. Que la gente entienda que pueden tener caminos que no sean la delincuencia” (federación tiro con arco).

Por lo tanto, el sentido de la integración social está estrechamente relacionado con las herramientas que les dan a las personas para que puedan desarrollarse desde lo personal a lo integral para la sociedad. Desde la esa óptica el deporte y actividad física deben ser un agente integrador para ello.

5.3 La coordinación es esencial pero escasa

Los entrevistados fueron consultados sobre el rol que presenta la coordinación en cuanto al logro de objetivos de la política. La respuesta fue unánime, todos coinciden en que la *coordinación es esencial para lograr los objetivos propuestos, sin ella no se logran*; pero también concuerdan en que la coordinar es escasa en el proceso de implementación de la política pública, tal como lo evidencia las siguientes declaraciones:



“La pérdida de energía por falta de coordinación es algo que se ve a diario, se ve como se replican programas y no se evalúan, ya que cada ministerio cada uno tienen sus propios programas. Por lo tanto, se evidencia que la política está funcionando una medianía de su intensidad, por lo que con una mejor coordinación puede llegar a ser más eficiente” (Federación de Atletismo).

“Suele suceder que se generan políticas; pero con poca información, es decir, quienes son los beneficiados de las mejoras finales son el grupo objetivo, el problema radica en que formulan y desarrollan una política pública pero no realizan una bajada, eso te evidencia que los actores de la política nunca fueron consultados por su opinión en la toma de decisiones” (Federación Tiro con Arco).

Se evidencia, por un lado, que el trabajo aislado de cada ministerio generando sus propios programas sin un trabajo colaborativo produce una brecha considerable para el logro de objetivos. Mientras que, por otro lado, existe un problema desde la formulación y desarrollo de la política. En la formulación dado que los actores involucrados, federaciones, no son consultados; y el desarrollo porque sin su opinión no influyen en la toma de decisiones provocando que no se realice una bajada previa para testear los efectos de esta en cuanto al impacto que pueden tener tanto los actores como grupo objetivo, produciéndose brechas en el desarrollo.

Al no consultar a los actores provoca que no se tenga más información para poder desarrollar de mejor manera la política pública, como lo evidencia la siguiente declaración:

“Como federación no tengo mucho conocimiento sobre cómo hacer una política; pero si puedo aportar con mi conocimiento desde el área del deporte, así como el comité deportivo, el sector privado, entre otros, entonces el trabajo de todos juntos dará un producto mejor de lo que se necesita” (Federación de Judo).

5.4 Obstáculos para coordinar

Para reforza el argumento anterior, se les pregunto a los entrevistados si los ejecutores de la política han logrado, o no, coordinarse de manera efectiva. Las respuestas concuerdan en que han presentado más obstáculos para lograr la coordinación, como lo evidencia la siguiente declaración:

“Hay un desanimo entorno a coordinar, hay presencia de muchos comités interministeriales; pero hay una hegemonía por ejemplo de la urgencia en cuanto al problema salud y terminan yendo a lo curativo y no hacia lo revertido, eso te habla de



que la coordinación ha sido un fracaso no hay evidencia si quiera de un producto que haya sido creado a partir de ahí o que haya sido eficiente” (Federación de Atletismo).

Otro obstáculo que se menciona y que dificulta la coordinación entre actores viene dada por la misma política, tal como se muestra a continuación:

“Como somos beneficiarios de los recursos estatales, nosotros nos vamos adaptando a las políticas de lo contrario no podemos acceder a dichos beneficios eso te evidencia que se presentan muchos obstáculos y que también si la política es muy estructurada también limita el margen de acción de los coordinadores, por ejemplo, el IND la institución que nos fiscaliza no puede hacer mucho al respecto porque la política y la ley no lo permite” (Federación anónima).

De lo anterior, se puede determinar que los obstáculos de la coordinación vienen dados, por un lado, por el trabajo fragmentado que realiza cada ministerio, generando políticas no integrales, dándole prioridad a su propia agenda ministerial. Mientras que, por otro lado, la rigidez de la política y documentos vinculantes limitan la coordinación de los actores en el proceso de desarrollo e implementación. Por lo tanto, la conjugación de ambos factores genera una brecha considerable para concretar la coordinación.

5.6 Nivel de participación de las federaciones en la política

Los entrevistados son preguntados por el nivel de participación que presentan las federaciones con respecto al desarrollo de la política pública, la respuesta es unánime nuevamente, la participación es baja con respecto al resto en el proceso de desarrollo e implementación de la política, lo aseverado se evidencian las siguientes declaraciones:

“Somos meros espectadores, no alcanzamos a intervenir en la confección de la política. Desde el ámbito del deporte lo privado esta mirado desde la perspectiva de quien puede aportar dinero más que orgánica, la federación entregan orgánica y tienen la posibilidad de captar capital pero hay productos supra, como el comité olímpico que captura casi todos los recursos que las federaciones pudieran tener y eso es porque hay una alianza con el Estado con el comité olímpico y las federaciones son los parientes pobres, el comité olímpico usa los deportistas y trabajo que generan las federaciones, los recursos que se perciben son mínimos ni tampoco los perciben los deportistas”(Federación anónima).

“Nuestra implicancia en el desarrollo de la política es muy poca. No somos tomados en cuenta, no somos vistos como agentes de cambio. Esa es una gran deuda que tiene el



Estado, gobierno y la sociedad, en que seamos vistos como instituciones sociales y así poder avanzar” (Federación de Basquetbol).

De las declaraciones se desprende que la participación de las federaciones en la política nacional es baja, dado que no son consultados en el proceso de toma de decisiones, produciendo que los actores solamente la apliquen una vez que este generada la política, causando que esta carezca de orgánica elemental para la participación y consecución de objetivos planteados.

A su vez, se evidencia que dentro de la misma orgánica de instituciones de actores públicos generan obstáculos como lo es en la repartición desigual de recursos económicos, repercutiendo negativamente en el recurso humano como lo son los deportistas.

5.7 Nivel de satisfacción respecto a la política

Para finalizar, fueron preguntados sobre cuál es su nivel de satisfacción con respecto a la política. Queda en claro que es un nivel de satisfacción bajo, dado lo expresado en las preguntas anteriores. El proceso se pudo haber llevado de mejor manera con un trabajo con mayor planificación y con la incorporación sistemática de todos los actores involucrados.

Si bien se reconoce que el proceso de desarrollo e implementación de la política es a largo plazo, esto no quiere decir que hay que solamente esperar, también deben revisarse falencias o fallas que surgen durante el proceso, eso con el fin de lograr un mejor resultado de la política pública. Sin embargo, el problema radica en un nivel más profundo, lo evidencia la siguiente aseveración:

“Mientras el deporte no esté contemplado en la constitución nunca será prioridad, es por ello que nunca se toma en cuenta y su presupuesto es bajo”

Al incorporar al deporte a la constitución del país se logrará que: esta temática quede supeditada netamente a voluntades políticas, se podrán establecer políticas de estado sobre ello, se le dará un mayor peso en las prioridades en las agendas ministeriales, entre otros, beneficios.

6. Conclusiones

Desde las entrevistas realizadas sobre la política nacional de actividad física y deportes, tanto los actores públicos como privados evidencian la existencia de esfuerzos para promover el desarrollo de esta materia en el país; sin embargo, aún existen muchos



obstáculos que impiden avanzar de manera constante. Esto se produce por un conjunto de elementos sistémicos que resultan en el proceso de diseño, desarrollo e implementación de la política nacional.

Un elemento relevante, evidenciado en las entrevistas, es la no existencia de un trabajo de coordinación establecido a nivel institucional, es decir, hay carencia de un trabajo intersectorial requerido para la implementación de esta política. Lo anterior se refuerza mediante la siguiente declaración: *“Mientras no se haga un trabajo intersectorial vamos a seguir en los mismo, en no progresar en materia deportiva” (Actor público anónimo).*

Esto representa un obstáculo considerable para el logro de los objetivos planteados en la política, ya que la coordinación es la base central para poder articular a los actores que participan en el proceso de implementación de distintas áreas involucradas. Específicamente, la situación repercute en la participación de los actores privados y actores públicos. Ambos presentan un rol fundamental en la colaboración para la consecución de objetivos, pero al no haber un trabajo intersectorial la participación de estos actores no es suficiente.

Es por ello, que, al no existir un trabajo intersectorial deseado para lograr el objetivo de la política nacional, genera un obstáculo importante para el cumplimiento de objetivos planteados. A modo de ejemplo, es la situación de los actores locales, donde sostienen que la implementación se visibiliza como una responsabilidad de carácter municipal, lo cual implica el aumento de acciones locales sin el acompañamiento de presupuesto y/o fortalecimiento de las estructuras municipales por parte del Ministerio del Deporte.

Otro obstáculo identificado por los actores entrevistados es la ausencia de una política de Estado, esto se traduce en que toda la continuidad del desarrollo e implementación de la política está sujeta a voluntades en los escenarios de cambios de gobierno. Como se mencionó anteriormente la Política Nacional de Actividad Física y Deportes fue diseñada durante el gobierno de Michelle Bachelet (2014 - 2017) e implementada por la administración predecesora.

El cambio de gobierno ha dificultado el proceso de implementación dado que las agendas que poseen los ministerios varían producto de los cambios de administración política. En este marco, el liderazgo político es considerado un eje fundamental para la priorización de iniciativas y fortalecimiento de procesos de implementación; pero también un elemento ambivalente, ya que todo depende de la voluntad política.



Esto provoca que se genere una ausencia de liderazgo claro en la política, repercutiendo que no se trabaje de la mejor manera con los recursos disponibles. Sumado a ello, la baja cantidad de recursos económicos destinados tanto a las municipalidades como a las federaciones deportivas y el desinterés de las autoridades locales dificultan el proceso de implementación de la política pública.

Por lo tanto, a partir de los hallazgos extraídos de la investigación es posible evidenciar que una política pública es compleja en sí misma, ya que durante su proceso de desarrollo e implementación se produce la interacción de diferentes factores que permiten su funcionamiento. Esta complejidad aumenta en escenarios en los que no existe un campo de investigación desarrollada, tal es el caso de las políticas deportivas a nivel nacional.

Dada las características sistémicas del caso de estudio, no es posible identificar factores aislado que determinen el funcionamiento de la política pública. De este modo, se evidencian que las principales brechas de implementación que dificultan el cumplimiento de los objetivos de la Política Nacional de Deporte y Actividad Física (2016-2025), se ven reflejados en la conjugación de elementos tales como la falta de un trabajo intersectorial, heterogeneidad municipal, voluntad política y cambios de gobierno.

Notas

De acuerdo a la Ley N°18.695, la administración local de cada comuna o agrupación de comunas reside en la municipalidad la que estará constituida por el alcalde, que es su máxima autoridad y por un concejo.

7. Bibliografía:

Aguilar, L. (1992). El Estudio de las Políticas Públicas. México D.F.: Ed. Miguel Ángel Porrúa (MAP).

Álvarez, Carmen, y José Luis Maroto. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*.

Álvarez-Gayou, Jose Luis. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*

Cazau, Pablo. (2006). *Introducción a la investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Tercera edición.

Howlett, M. (2012) *The Lessons of Failures: learning and blame avoidance in public policy making*. *International Political Science Review*. Vol. 33 N°5.



Howlett, M., Ramesh, M., Wu, X. (2015) Understanding the persistence of Policy Failures: The role of Politics, governance and uncertainty. Public Policy and Administration. Vol. 30, N°3.

IND.(2012).www.ind.clhttp://www.ind.cl/investigaciones/encuesta-act-fisica-2012/.

Lahera, E.(2004). Política y Políticas Públicas, Serie Política Social N° 95, División de Desarrollo Social, CEPAL

López, Cebreiro. (2004). Estudio de casos. Málaga: Aljibe

Martínez, M., Buxarrais, M. (2000) Los valores de la Educación Física y el deporte en la edad escolar. Revista Aula de Innovación Educativa. Vol. 9, N°91.

MINDEP (2016) Política Nacional de Actividad Física y Deporte 2016-2015. Ed. Gobierno de Chile, Santiago.

OMS. (2018). Organización Mundial de la Salud . 23 de Febrero de 2018.

<http://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>.

ONU. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo. Acta, Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015.

Navarrete, Bernardo y Figueroa, Pamela. (2013). «Los problemas de la implementación top down a nivel local. Un estudio de caso sobre seguridad ciudadana.» DAAPGE, año 13, N° 20, 2013, pp. 81-109. Santa Fe, Argentina: UNL.

Sampieri, Roberto. (1991). Metodología de la investigación. Ciudad de México.

Stake, Robert. (2005). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata

UNESCO (2015) Carta Internacional de la Educación Física, la Actividad Física y el Deporte.

Velásquez, Sara. (2017) Intersectorialidad y capacidades institucionales en la gestión de las políticas de infancia: el caso del plan de acción para la protección de la infancia vulnerable. Tesis, Santiago: Departamento de ingeniería industrial.

Yim, Robert. (1987). Case study research. Design and methods. London: SAGE.



Desafios para o direito ao esporte no Brasil no século XXI¹

Pedro Fernando Avalone Athayde
Amanda Correa Patriarca Athayde

Resumo

A aproximação entre o Esporte e o Estado no Brasil começou de forma mais orgânica - e conflituosa - durante o Estado Novo (1937-1945), tendo de um lado o setor esportivo elitista e conservador de privilégio e de outro um governo autoritário e interventor. Essa relação passou por pequenas alterações e após vivermos 20 anos de uma ditadura civil-militar e passarmos pelo período de redemocratização, tivemos o direito de cada cidadão ao esporte reconhecido na Constituição Federal de 1988 (artigo n. 217). Entretanto, passados mais de 30 anos de sua promulgação estamos distantes da consolidação deste direito de cidadania. Mais recentemente, a posse de um governo de ultradireita no país, em que uma das primeiras medidas administrativas foi a extinção do Ministério do Esporte, pode agravar mais esse cenário. Nesse sentido, esse trabalho tem como objetivo problematizar o desafio de consolidação do direito ao esporte no Brasil frente a seu processo de mercantilização e espetacularização, bem como de retirada de direitos. Parte-se da hipótese inicial, que em contraposição à garantia deste preceito constitucional, o processo de liberalização esportiva iniciado na década de 1990 no Brasil, recrudescer e foi suplantado pela figura do esporte espetáculo. No aspecto metodológico, adota-se uma pesquisa exploratória de caráter qualitativo, utilizando-se dos procedimentos de revisão bibliográfica e pesquisa documental. O mapeamento da legislação esportiva e o acompanhamento longitudinal das fontes de financiamento para o esporte confirmam a hipótese inicial, demonstrando a prioridade a novas fontes de recurso para o esporte de rendimento e aos grandes eventos esportivos.

Palavras chave: Direito, estado, esporte, política pública.

Considerações Iniciais

Debater a temática dos Direitos Sociais é extremamente difícil e complexo considerando os elementos históricos e as circunstâncias atuais de nossa conjuntura social e política. Francisco de Oliveira (2003), no livro *Crítica à Razão Dualista*, utiliza a figura do estranho animal Ornitorrinco para dizer que no Brasil há um cenário composto por uma confusa harmonização entre aspectos arcaicos e modernos. Um exemplo disso é que nós ainda respirávamos os ares das expectativas advindas da redemocratização – com destaque para a promulgação da CF de 1988 e para a organização de um Sistema



Único de Saúde (bastante avançado em seu marco conceitual) - e fomos apanhados por uma avalanche neoliberal com uma visão minimalista de Estado e, em meio a esse anacronismo, encontrava-se atônita a tentativa de garantir os Direitos Sociais.

Mais especificamente, no caso do Esporte e Lazer, vivemos um cenário paradoxal, parece existir certo consenso da importância de reivindicar o direito ao Esporte e Lazer para a população brasileira em geral e como alvo de políticas públicas. Entretanto, estudos diagnósticos mais recentes vêm apresentando cenários pouco promissores na garantia desses direitos no Brasil, por meio do baixo índice de acesso à prática de atividades físicas e esportivas.

Ao mesmo tempo, as políticas públicas para esses setores passamlongue de ser uma prioridade governamental, o que se comprova a partir de um rápido olhar para repartição do fundo público (Mascarenhas, 2016 e Carneiro, 2018). Outro dado relevante é a relação do esporte e lazer junto à sociedade civil e, neste caso, destaca-se a escassez de representações sociais que se mobilizam e reivindicuem tais direitos ou a não presença deles dentre as bandeiras de lutas de movimentos sociais organizados.

Esse cenário compõe o pano de fundo sob o qual nós devemos debater os desafios para os direitos sociais, em especial, o de esporte e lazer. Ao mesmo tempo, esse desafio enseja discussões acerca de outros temas, tais como: políticas públicas e democracia. O tema da Democracia, sem qualquer pretensão de esgotá-lo ou saturá-lo de determinações, é um assunto que sem dúvida mereceria maior destaque e aprofundamento, haja vista o momento pelo qual nosso país – e a América Latina – está passando e o que se avizinha para os próximos anos. Nesse momento, eu chamaria atenção para o fato de que ataque aos direitos sociais, corte dos gastos sociais, assistencialismo das políticas sociais estão diretamente ligados à fragilidade e vertigem² da nossa democracia, permanentemente golpeada.

O professor Evaldo Amaro Vieira escreveu um artigo de opinião na Revista da Universidade de São Paulo (USP) em 1997, intitulado “Políticas Sociais e Direitos Sociais no Brasil”. Ele inicia o texto com a seguinte reflexão: “Políticas sociais e direitos sociais no Brasil mudam ao sabor e ao ritmo das mudanças constitucionais, prática política subordinada às classes dirigentes, regidas pelos interesses externos”.

A despeito de ter passado mais de vinte anos, a reflexão ainda é bastante atual, inclusive para a área do esporte e lazer no Brasil. Essa é uma hipótese que pretendemos demonstrar a partir de três momentos: (i) a conjuntura social e política



(vale ressaltar que – de início - reconhecemos a impossibilidade de dar conta de todos os elementos que uma análise dessa magnitude exige); (ii) desafios para a consolidação do direito ao esporte e lazer a partir de alguns elementos necessários à materialização desses direitos como, por exemplo, legislação e financiamento; (iii) finalmente, com o objetivo de suscitar o debate e também para pensarmos sobre “o que fazer”, apresentamos alguns cenários prospectivos.

Metodologia

Este estudo é uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, uma vez que apresenta dados iniciais de seu objeto de pesquisa, bem como elementos apenas das categorias analíticas selecionadas: legislação e financiamento.

Para a coleta de dados foi utilizado como procedimento metodológico a pesquisa documental em fontes primárias e secundárias. Nas fontes primárias nos referimos ao arcabouço legal e dados do orçamento público, sendo que para a legislação utilizamos o sistema de busca do “Portal da Legislação”³. No caso dos dados orçamentários esses foram buscados em estudos que tiveram como fonte o SIGA Brasil, sistema de informações sobre orçamento público federal organizado pelo Senado Federal e que permite acesso amplo e facilitado aos dados do Sistema Integrado de Administração Financeira (SIAFI).

As fontes secundárias dizem respeito àqueles documentos que possuem algum tipo de análise dos dados apresentados, no caso deste ensaio foram utilizados os estudos diagnósticos e os dispositivos políticos citados ao longo do texto.

Fundamentação Teórica

Inicialmente gostaríamos de chamar atenção para o fato de que determinadas escolhas e iniciativas, numa composição entre executivo e legislativo, vem engendrando um cenário nocivo aos direitos sociais e às políticas públicas, operacionalizando contrarreformas que ao invés de avançarem na garantia de direitos nos fazem retroagir a patamares passados.

Desde o golpe jurídico, parlamentar e midiático ocorrido no Brasil em 2016, observa-se o recrudescimento de uma visão tecnocrática, gerencialista e minimalista de Estado, ancorada em um discurso da responsabilidade fiscal e do ajuste das contas públicas. Essa narrativa ofusca que parte significativa do desequilíbrio das contas públicas não tem relação com os gastos primários, pois advém dos compromissos assumidos com o capital fictício – conforme disposto na Figura abaixo.

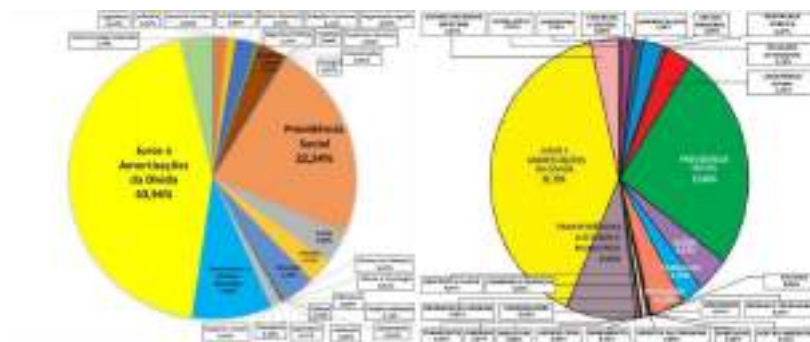


Figura 1 – Orçamento geral da União – 2016 e 2017 – Executado (Pago), por função.

Fonte: SIGA Brasil – Senado Federal.

Elaboração: Auditoria Cidadã da Dívida.

Ao mesmo tempo, atribui-se a responsabilidade pelo desajuste fiscal ao gasto excessivo com os direitos e benefícios sociais, os quais oneram o Estado e são consequências de um inchaço provocado pelo texto constitucional. Em outras palavras, os direitos positivados pela CF de 1988, sem terem sido plenamente garantidos ao conjunto da população brasileira, são colocados em xeque a partir de uma avaliação de custo-benefício.

Esse novo fôlego das ideias neoliberais ocorre dentro de uma conjuntura de transformações mais amplas, que não se circunscrevem tão-somente ao plano da estrutura estatal e muito menos do governo brasileiro.

No *plano ideológico* observamos a disseminação dos padrões de uma racionalidade dita empresarial ou empreendedora, impulsionada por um convite a ação inovadora, criativa e arrojada. É atualização do *self-made man*, presente na ideia do “sujeito como empresa de si mesmo”. Essa noção, que aparentemente não parece ruim, impacta os direitos sociais, sobretudo na interface que estabelece com a noção de cidadania.

O status de cidadania deixa de ser significado ou de ganhar sentido na esfera pública ou coletiva a partir do compartilhamento de um conjunto de deveres e direitos. O cidadão passa – na esfera do privado – a ser o empresário/empreendedor ou de outro lado o cliente. O exercício da cidadania se consubstancia na capacidade de consumo e os direitos sociais se reconfiguram no direito do consumidor. Saúde e educação deixam de ser necessidades humanas básicas para se tornarem serviços e produtos.

Ao contrário do que supunha a construção clássica de Marshall (1967), o status de cidadania não se sobrepõe à “sociedade de mercado”, ao contrário disso, se ressignifica, se adapta. Àqueles que não conseguem ingressar nessa lógica restam as políticas sociais, baseadas em mínimos sociais, numa perspectiva assistencialista, são



políticas “pobres para os pobres”.

No *plano social* observamos o crescimento – ou talvez a maior transparência - de uma violenta onda de conservadorismo, com traços fascistas, que promove um conjunto de ataques aos direitos humanos, reproduzindo discursos xenofóbicos, homofóbicos e misóginos. Não obstante o que isso representa em termos de atraso do ponto de vista do processo civilizatório, pensando exclusivamente nas políticas sociais, eles comprometem as chamadas políticas afirmativas.

Não obstante o papel primordial das políticas universais, os dados das pesquisas diagnósticas sobre a prática de atividades físicas e esportivas, a partir de determinados marcadores sociais, sinalizam para a necessidade de investimento em políticas focalizadas e/ou afirmativas no setor esportivo (PNUD, 2017). No caso das Universidades públicas, tais políticas transformaram esses espaços em lugares mais democráticos e mais representativos da diversidade social e cultural brasileira.

No *plano cultural* vivemos numa sociedade repleta de informações, mas cuja qualidade do conteúdo é questionável, assim como sua capacidade de formular conhecimento sistematizado. A produção artística e cultural é ditada cada vez mais pelo seu potencial mercadológico, sobrepondo suas capacidades crítica, criativa e transformadora.

Ao mesmo tempo, a acentuada mercantilização das manifestações e expressões culturais e artísticas podem limitar o acesso e rebaixar o conteúdo dessas atividades. Nesse sentido, o desafio lançado para as políticas públicas, que buscam garantir o direito social ao lazer, refere-se tanto a garantia do acesso a esse direito, quanto a uma preocupação em relação à qualidade do conteúdo das ações que envolvem os programas e projetos nesse setor.

Ao falar em desafio para os direitos sociais ao Esporte e Lazer, realizamos a transição para a segunda parte do texto, na qual pretendemos apresentar de forma mais específica questões relacionadas a esses setores.

Desafios para o Esporte e Lazer

Iniciamos essa parte apresentando alguns dados dos estudos diagnósticos anteriormente citados. Para ilustrar a abrangência/acesso ao esporte no país, tomamos como referência três estudos diagnósticos: (i) Extrato da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) sobre Práticas de Esporte e Atividade Física de 2015, publicado em 2017 e com dados recolhidos entre setembro de 2014 a setembro de 2015; e, (ii) Relatório do PNUD “Movimento é Vida”, divulgado em 2017, que se



alimentou da pesquisa anterior e de dados da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), de 2013, a Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (PeNSE) de 2015.

De maneira geral, o percentual de praticantes de atividades físicas e esportivas (AFES) no Brasil não é elevado, porém, à medida que esse dado mais geral é cotejado com os marcadores sociais os percentuais decrescem (Figura 2), uma vez que gênero, raça, renda e nível de escolaridade acabam sendo fatores determinantes para o acesso. Em síntese, esse comportamento demonstra que nossa histórica desigualdade social do país se reproduz numa iniquidade de acesso às AFES.

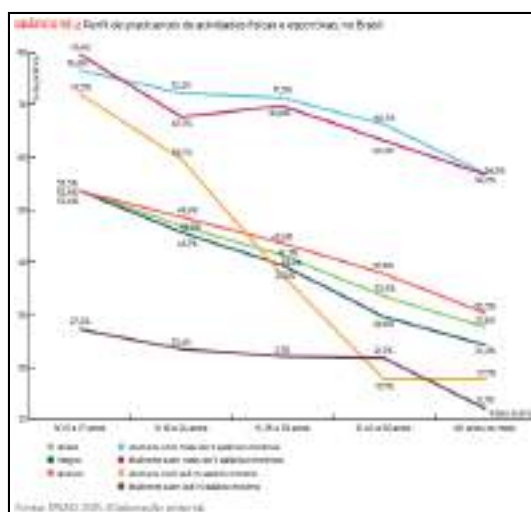


Figura 2 - Perfil de praticantes de atividades física e esportivas no Brasil, por raça, renda e gênero.

Fonte: PNAD, 2015.

Elaboração: PNUD (2017).

A Figura 3 demonstra que as diferenças sociais se relacionam com a dimensão geográfica, na qual os estados brasileiros com maior Índice de Desenvolvimento Municipal (IDHM), consequentemente, terão percentuais maiores de praticantes de AFES. No caso da Figura 4, observamos que essas disparidades regionais se juntam às diferenças de escolarização.

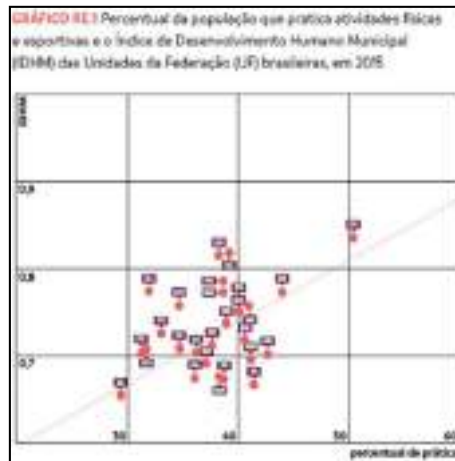


Figura 3 – Percentual de praticantes de atividades físicas e esportivas por estado brasileiro a partir do IDHM.

Fonte: PNUD, 2017

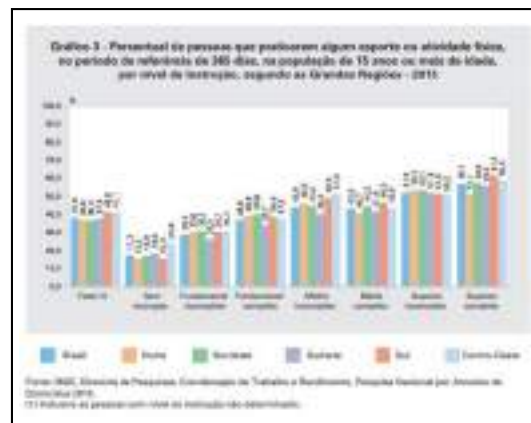


Figura 4 – Perfil de praticantes por escolarização e nas grandes Regiões do Brasil (2015).

Fonte: IBGE (2015).

Elaboração: PNAD (2015).

Poderíamos apresentar outros dados acerca do acesso ao esporte no Brasil, entretanto, optamos por aqueles de caráter mais geral apenas para uma visão panorâmica de qual é cenário da prática esportiva no país e o perfil desses praticantes. Infelizmente, dentro da gestão pública brasileira ainda não temos uma cultura de subsidiar as políticas públicas em informações qualificadas, extraídas de pesquisas e estudos sistemáticos, conquanto reconhecemos que a pesquisa e a política tenham epistemologias e tempos distintos.

A política – muitas vezes – é caracterizada por uma expectativa de resultados e soluções, que demandam um processo de tomada de decisões célere, diferentemente da dinâmica de pesquisa. Entretanto, entendemos que se faz necessário criar uma rotina de mapeamento das condições do esporte e lazer no Brasil, que independa de



governo ou gestão e tenha uma periodicidade definida (bianual, trienal etc.), semelhante ao que ocorre em outras regiões ou países. Isso porque, as informações coletadas por esses estudos são estratégicas para gestores públicos e, portanto, para pensar a ação do Estado no setor esportivo e do lazer, que, por sua vez, depende de um arcabouço legal e de uma base de financiamento, aspectos que abordamos na sequência.

Legislação e Financiamento Esportivo no Brasil

No mesmo texto citado em nossas considerações iniciais, o professor Evaldo Vieira (1997) faz outra reflexão interessantíssima, ao observar que em poucos momentos da nossa história os direitos sociais ganharam tanto acolhimento como na Constituição Federal de 1988. Entretanto, pouco desses direitos estão sendo praticados ou ao menos regulamentados. E, por conta disso, Vieira (1997) afirma que no pós-1988 teremos um momento de políticas sociais sem direitos sociais. Novamente, estamos em acordo com o autor e acreditamos que é possível utilizar essa reflexão para o caso do esporte e lazer.

A CF de 1988 acolheu o Lazer como direito social em seu artigo 6º, porém uma crítica daqueles que se dedicam ao estudo dessa temática é a ausência de uma regulamentação específica desse direito. Provavelmente devido seu caráter multidisciplinar, o lazer aparece disperso na estrutura organizacional, nas ações governamentais e no conjunto das legislações, tais como: o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/ 1990); no Estatuto das Cidades (Lei n. 10.257/2001); na Política Nacional (Lei n. 8.842/1994) e no Estatuto do Idoso (Lei n. 10.741/2003); e no Sistema Nacional e Estatuto da Juventude (Lei n. 12.852/2013).

Já o esporte - no artigo 217 - é reconhecido como um direito de cada um e dever do Estado fomentar sua prática. Entretanto, após a sua positivação, que sem dúvida é um passo importante na garantia de um direito ainda que insuficiente, o que se observou na legislação infraconstitucional, sobretudo a partir da década de 1990, foi o processo que Linhares (1996) denominou de liberalização esportiva. Ou seja, maior do que a preocupação em regulamentar o direito e garantir condições para sua prática, a legislação buscou se “modernizar”.

Grosso modo, o argumento justificador da liberalização seria a necessidade de superar o “atraso” do setor esportivo, adequando-o aos modernos preceitos (neo)liberais. Portanto, seria necessário modernizar o esporte, o que na prática significava adequá-



lo às regras de mercado dando a ele a forma mercadoria. Essa foi a orientação adotada na construção das Leis Zico e Pelé (1993 e 1998).

No entanto, assim como na política e economia brasileira, podemos dizer que o setor esportivo não assistiu a um liberalismo clássico, aproximando-se mais de uma espécie de liberalismo oligárquico, preservando os poderes e privilégios dos feudos esportivos e promovendo uma modernização conservadora.

A partir de 2003, uma parte dos setores progressistas ligados à Educação Física e Ciências do Esporte chegou a pensar que a criação do ME pudesse ser um momento de ruptura deste processo de modernização conservadora e de alteração na correlação de forças no interior do setor esportivo. Todavia, ao olharmos para as leis esportivas do século XXI, observaremos que, na sua maioria, trazem como foco a tentativa de diversificar as fontes de financiamento. A questão que se coloca é se essa diversificação foi acompanhada por uma distribuição equilibrada dos recursos entre as distintas manifestações esportivas.

Enquanto a legislação esportiva manteve seu foco na modernização esportiva e no financiamento aos agentes desse processo. De outro lado, a questão da regulamentação do direito ao esporte ficou circunscrita aos dispositivos políticos, tais como: a Política Nacional de Esporte, publicada em 2005, e as deliberações das Conferências Nacionais de Esporte, especialmente suas duas primeiras edições. Atualmente esses documentos pouco ou nada servem de referência para a ação estatal no setor esportivo. Complementarmente, cabe destacarmos a presença, mesmo que sucintamente, do direito ao esporte e lazer em conjunto de documentos voltados a populações específicas, como, por exemplo: o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/ 1990) e o Estatuto do Idoso (Lei n. 10.741/2003).

Acima levantamos a dúvida acerca do perfil de distribuição das novas fontes de financiamento para o esporte. Ao nos remetermos ao financiamento uma ressalva necessária é de que, embora pareça uma discussão meramente técnica, sua configuração é acima de tudo expressão dos embates políticos. O financiamento é uma chave interpretativa ou elucidativa da orientação de uma determinada política (Fagnani, 2009). Além disso, a distribuição do orçamento revela que grupos de poder e interesses são realmente prioritários na agenda governamental.

Em 2014, o Tribunal de Contas da União (TCU), em relatório que analisou o Sistema Nacional do Desporto, identificou uma concentração de fontes de financiamento para



este Sistema, composto por entidades vinculadas ao esporte de alto rendimento, o que colidiria com o preceito constitucional de priorização ao esporte educacional.

Observando o volume total de recursos à função “desporto e lazer” (Figura 5), chama atenção que os anos com destaque são aqueles de realização dos grandes eventos esportivos Pan e Jogos Mundiais Militares, o que não se repete em 2014, pois os gastos da Copa com infraestrutura urbana e esportiva não passaram pela função Desporto e Lazer ou foram “transferidos” aos estados e municípios.

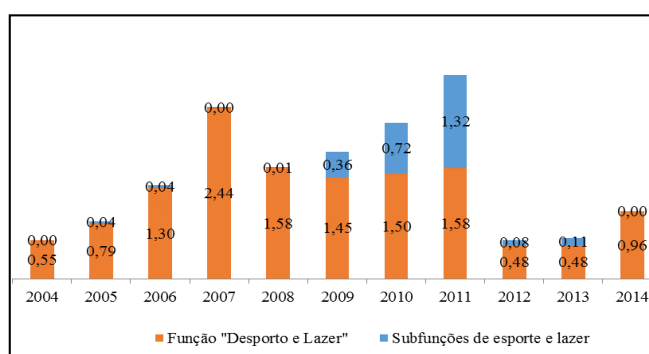


Figura 5 – Montante total do financiamento do esporte no Brasil (2004 a 2014).

Fonte: SIGA Brasil – Senado Federal.

Elaboração: Mascarenhas (2016).

Para uma compreensão mais aprofundada das particularidades do financiamento esportivo no Brasil, discriminados os dados a partir de algumas categorias, seriam elas: o esporte de alto rendimento (EAR); o esporte educacional, de lazer e inclusão social (EELIS); a gestão; a infraestrutura; e, os grandes eventos esportivos.

Nos gráficos abaixo, olhando para as séries históricas do EAR e do EELIS, é possível perceber como os programas sociais de esporte e lazer nos primeiros anos do ME tiveram maiores destinação de verbas do que o esporte de rendimento, esse comportamento começa a se modificar em 2009 e de 2011 em diante o esporte de rendimento passa a ter sempre mais recursos. Entretanto, não há uma queda acentuada dentro do esporte “social”, diferente do que podemos perceber no ano passado dentro do esporte de rendimento.

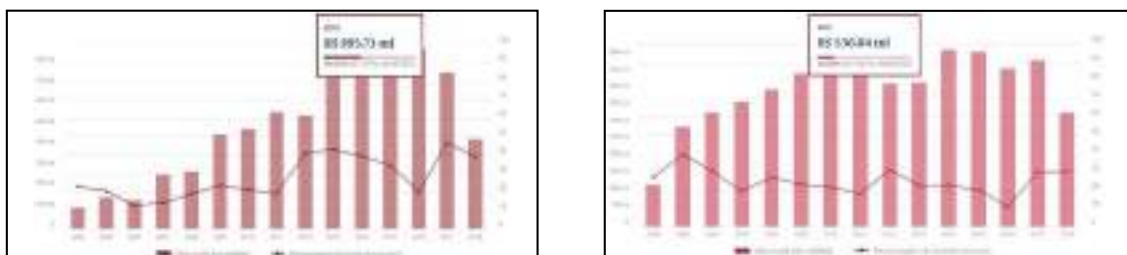


Figura 6 – Gráficos dos recursos para o EAR e EELIS no Brasil (2004 a 2018).

Fonte: SIGA Brasil – Senado Federal.
Elaboração: Transparência no Esporte.

Na Figura 7 são apresentadas as séries históricas da gestão e infraestrutura. É interessante destacar o crescimento constante até 2012 com as verbas para gestão do Ministério do Esporte (ME)⁴, o que demonstra a sua consolidação institucional como órgão gestor principal do esporte nacional. Além disso, vale ressaltar, mais recentemente, o incremento dessa estrutura a partir da criação de entidades responsáveis pela gestão dos grandes eventos esportivos. Outro dado importante é o gasto expressivo com infraestrutura e, neste caso, vale a ressalva de que não estamos nos referindo à infraestrutura esportiva para os grandes eventos esportivos.

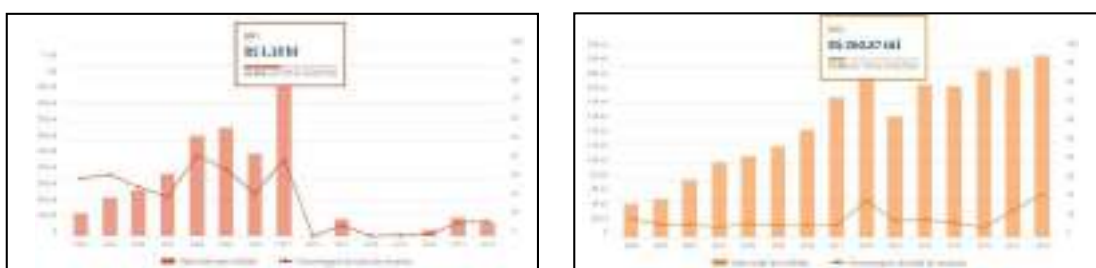


Figura 7 - Gráficos dos recursos para Gestão e Infraestrutura esportiva no Brasil (2004 a 2018).

Fonte: SIGA Brasil – Senado Federal.
Elaboração: Transparência no Esporte.

Por fim, a Figura 8 confirma a inflexão da agenda esportiva a partir de 2007, com volumes de gastos destacados nos períodos de 2010 a 2011 e de 2014 a 2016, que coincidem com a realização dos Jogos Mundiais Militares, Copa do Mundo FIFA de Futebol e Jogos Olímpicos RIO.

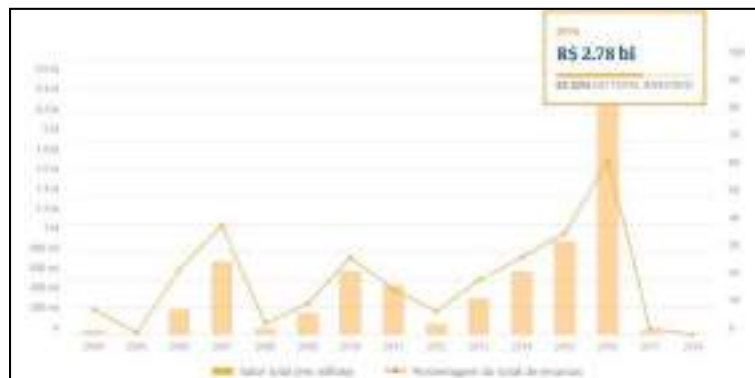


Figura 8 - Gráfico dos recursos para grandes eventos esportivos no Brasil (2004 a 2018).

Fonte: SIGA Brasil – Senado Federal.
Elaboração: Transparência no Esporte.

Segundo Mascarenhas (2016), em comparação realizada entre os gastos com EAR e EELIS e os com infraestrutura e os grandes eventos esportivos, o autor identificou que quanto mais se investe nestes dois últimos, menos se investe nos primeiros, que seriam os gastos direto com a prática e vivência esportiva.

Considerações Finais: perspectivas para o Direito ao Esporte e Lazer no Brasil

De modo geral, os dados da legislação e, sobretudo, de financiamento suscitam questões e reflexões que dizem respeito à ação estatal no esporte brasileiro.

Inicialmente, se, por um lado, é verdadeiro que não ocorreu uma oscilação grande dos gastos com o chamado esporte “social”, por outro lado, também é verdade que novos programas e ações foram criadas, o que pode ocasionar uma pulverização e redistribuição entre os programas, inclusive diminuindo o volume de recursos para cada um deles (até 2012 esse era um dado simples de ser encontrado, pois a organização orçamentária permitia acompanhar separadamente esses programas, porém no PPA 2012-2015 ocorreu uma agregação de programas dificultando esse acompanhamento mais minucioso).

Na medida em que temos um investimento significativo em infraestrutura caberiam algumas indagações, tais como: *Esse investimento tem por finalidade democratizar o acesso a prática esportiva como um direito de cada cidadão ou ampliar a base da pirâmide esportiva? Esses investimentos são acompanhados por um planejamento estratégico dos locais prioritários para essas instalações? Há previsão de verba para a manutenção e desenvolvimento de programação nestes espaços?*



Os elevados investimentos em grandes eventos esportivos também merecem importantes problematizações acerca de seus reflexos para a sociedade em geral e para o uso posterior de suas instalações esportivas (o que ficou popularmente conhecido como os legados dos megaeventos). Parece-nos que o receio de atletas e treinadores de que o aumento dos investimentos para o alto rendimento fosse sazonal e diretamente ligado à realização dos Jogos Olímpicos RIO 2016 vem se confirmando com quedas abruptas nos recursos investidos já nos anos subsequentes.

Os desafios inerentes às reflexões acima se somam ao quadro de iniquidades de acesso à prática esportiva e ao lazer, demonstradas pelos estudos diagnósticos rapidamente citados neste texto. Além disso, há desafios e perguntas abertas e que no nosso entendimento, dificilmente, serão respondidas ou solucionadas pela política esportiva nacional atual. Mesmo porque, os primeiros sinais de reestruturação administrativa vão no sentido de relegar o esporte e o lazer a uma posição ainda mais secundária entre as prioridades governamentais.

O cenário atual da política esportiva brasileira nos apresenta enormes desafios de compreensão. Mesmo porque, identificamos uma lacuna na produção de conhecimento da área acerca do vem sendo a ação estatal federal nesses últimos anos. Trata-se, portanto, de uma questão que desafia a comunidade acadêmica dedicada ao estudo das políticas de esporte e lazer.

No nosso caso, ainda sem ter desenvolvido estudos mais aprofundados sobre esse período mais recente, observamos intuitiva e empiricamente que seu traço mais marcante é a inércia, gerando uma não-ação e, por conseguinte, uma ausência de resposta às demandas sociais entorno do esporte e lazer. Entretanto, vale lembrar que se a política pública se caracteriza como o Estado em ação, ela também pode ser uma omissão consciente do Estado, cujas consequências podem ser mais severas do que a própria ação ou a simples transferência de responsabilidade para o mercado e a sociedade civil, que possuem formas de organização e racionalidade bem diferentes.

Notas

¹Este trabalho e sua apresentação no XXXII Congresso Internacional ALAS 2019 foram viabilizadas devido ao apoio recebido da Fundação de Empreendimentos Científicos e Tecnológicos (Finatec) e do Edital 01/2019 da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF), entidades as quais prestamos os nossos mais sinceros agradecimentos.



² Referência ao documentário “Democracia em Vertigem”, de Petra Costa, lançado em 19 de junho de 2019.

³ Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/>. Acesso em: 08 jun. 2019.

⁴ Extinto em 2019 e transformado em Secretaria Especial do Esporte, vinculada ao Ministério da Cidadania.

Referências

Carneiro, F. H. S. (2018). *O financiamento do esporte no Brasil: aspectos da atuação estatal nos governos Lula e Dilma*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

Fagnani, E. (2009). Avaliação do ponto de vista do gasto e financiamento das políticas públicas. In: Rico, E. M. R. (Org.) *Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate*. (6ª ed.). São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais.

Linhales, M. A. (1996). *A Trajetória Política do Esporte no Brasil: interesses envolvidos, setores excluídos*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.

Marshall, T. H. (1967). *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Mascarenhas, F. (2016). O orçamento do esporte: aspectos da atuação estatal de FHC a Dilma. *Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte*, 30(4), 963-80.

Oliveira, F. (2003). *Crítica à razão dualista: o ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo.

PNUD. (2017). *Relatório de Desenvolvimento Humano Nacional - Movimento é Vida: Atividades Físicas e Esportivas para Todas as Pessoas*. Brasília: PNUD.

Vieira, E. (1997). Políticas sociais e direitos sociais no Brasil. *Comunicação & Educação*, (9), 13-17.



Corporalidade, Identidade Cultural e Não-violência: uma investigação a partir do ensino de artes marciais.

Gabriel Guarino de Almeida

Resumo

O texto traz as primeiras etapas de uma pesquisa de doutoramento acerca de artes marciais, não-violência e educação. Eleito um campo etnográfico – uma escola regular chinesa, que tem como mote o ensino da arte marcial interna conhecida como Taijiquan/Tai Chi Chuan – o autor inicia a o trabalho inicial de campo num espaço de ensino de taijiquan no Brasil. A partir daí, aborda a noção de técnica corporal e pessoa, para explicitar como a produção de pessoa a partir do corpo se dá na arte marcial, articulada a uma cosmologia incorporada. Chegando às conclusões parciais, aponta a relevância de observar os espaços de aprendizado, como a escola, para se perceber outras formas de desenvolver habilidades e perceber o corpo e a educação.

Introdução

Este texto apresenta uma investigação em curso acerca da relação entre educação, artes marciais, não-violência, subjetividade e corpo. Num contexto de grande popularização de artes marciais e de organização de grupos vulneráveis em coletivos de defesa e prevenção à violência, faz-se útil analisar os esportes de combate e artes marciais e como se dão as relações a partir de e nestes.

No caso brasileiro, grande destaque recente tem sido o “Piranhas Team”, iniciativa que ocorre no Rio de Janeiro, onde mulheres e pessoas LGBT, especialmente pessoas Trans, praticam Krav Maga e Kung-Fu a preços acessíveis como forma de se defender da violência de gênero. A questão que suscita curiosidade investigativa é que hoje, ainda que em uma realidade histórica onde estes sistemas de luta são utilizados em conflitos violentos reais, muitos destes sistemas são associados à ideia de paz, harmonia, e não-violência.

Buscando uma origem para a própria noção de não-violência, encontro a palavra sânscrita ahimsa, formada pelo prefixo negativo “a” e pelo termo “himsa”, que significa “a intenção de causar dano”. Abordando sua tradução para não-violência, o filósofo Jean-Marrie Muller nos diz que “utilizada nos textos da literatura budista e hinduísta e de que é sua tradução literal (...) Ahimsa é, portanto, ausência de toda e qualquer



intenção de violência, ou seja, é o respeito em pensamento, palavra e ação pela vida de todo ser vivo” (Muller, 2006, p. 52).

O budismo, que inclui a não-violência em sua doutrina, se espalhou por toda a Ásia, especialmente em sua vertente chinesa. Já no Século VII, durante a Dinastia Tang (Cheng, 2006, p. 443), formam-se importantes referências do sincretismo cultural chinês que perdurou durante os séculos seguintes por toda a região. Não por acaso, no mesmo período, começa a florescer a fama das práticas marciais associadas ao Templo de Shaolin (no mandarim, 少林寺, Shàolín sì), conhecido hoje como “berço das artes marciais”. Tal mosteiro budista, que começou como importante ponto de tradução de escritos oriundos da Índia (Nan, 2002), foi local de desenvolvimento de técnicas de luta, pelos seus monges e praticantes residentes que se engajaram em diversos conflitos armados ao longo da história. (Shahar, 2011).

Como monges budistas, praticantes de uma religião onde um dos pilares é a não-violência, justificaram suas práticas de guerra, combate e treinamento marcial? Aqui, a noção de práticas corporais surge como objeto de investigação: na relação entre corporalidade e identidade, os monges buscaram justificar sua quebra ao voto de não violência, na criação de um *ethos* de monges guerreiros, associando-se a figuras de divindades marciais (Shahar, 2011, p. 48 e 132).

Toda esta introdução acerca entre arte marcial, identidade e violência foi feita pra indicar o que me levou a esta pesquisa. Como toda investigação, as coisas não estão a sair como pensado no início: após um ano das formulações iniciais trazidas acima, muita coisa se movimentou. Se no início a categoria *identidade* parecia relevante pra pensar o problema, o explorar teórico e o início do campo me levaram a outros caminhos. Seguir as coisas e pensar a partir do que o campo me apresenta tem como resultado este escrito.

Aqui, então, apresento o desenvolvimento inicial de minha pesquisa de Doutorado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), como bolsista de Doutorado CAPES-Proex, sob orientação da Professora Mylene Mizrahi. Trago o caminhar que vai do anteprojeto ao desenvolvimento inicial e preparação para o trabalho de campo. Tal texto já traz contribuições advinda da minha participação, também, na XIII Reunião de Antropologia do Mercosul, realizada 22 a 25 de Julho de 2019, Porto Alegre (RS), no GT 51 - Estéticas, corpos e próteses: conectividades com humanos e mais-do-que-humanos. Tal menção se faz importante por motivos éticos:



sendo um trabalho em desenvolvimento, estou incorporando uma série de debates realizados em múltiplos locais, como forma de amadurecer minhas questões e instigar as inquietações.

Apresento da seguinte forma: primeiro, quais eram as questões relevantes à época inicial do trabalho, que informam seu título, minhas inquietações primeiras e a busca de um referencial. Segundo, cambiarei para o trabalho exploratório – de campo, em espaço de ensino de arte marcial no Brasil; e teórico-metodológico, a partir da Educação e Antropologia – para situar o rumo atual da pesquisa. Finalmente, retomo a eleição de um campo etnográfico e reflexões desta etapa de investigação.

Fundamentação do problema: arte marcial, corpo e escola.

A primeira questão a orientar a proposta foi: entender como que os processos e efeitos da prática de artes marciais justificam e compõem discursos que harmonizam a aparente tensão entre treinamento para a prática de violência; e discurso para a não-violência e paz? Ao analisar processos de aprendizagem destes sistemas, é possível visualizar estes princípios de não-violência? Eles se integram às práticas corporais?

A segunda questão foi: a tensão que surge no duplo caráter da não-violência enquanto princípio: ela pode ser entendida duplamente como um conteúdo – enquanto conjunto de orientações e princípios que tem origens filosófica, política e religiosas – e uma prática – entendida como um modo de ação política que deslegitima a violência como modo de ação justificável. É possível ensinar não-violência em sistemas educacionais estruturalmente em contextos violentos?

Essas duas grandes questões, que me pareciam vitais, foram se erodindo conforme eu explorava as condições de realização de minha pesquisa. Interessado em produzir um trabalho conforme a antropologia – a partir de um trabalho campo intenso na relação, extenso no tempo e sistemático; em diálogo e elaboração com a teoria antropológica – fui então buscar olhar *o quê e onde* faria da/a minha investigação. Ao invés de me encher de perguntas prévias, fui delas me despindo: seguindo a pista de Marcel Mauss, em seu *Ensaio sobre a Dádiva* (2017), fui seguir as coisas.

Eu tinha como pista que observar a arte marcial chinesa seria produtivo: a minha trajetória como praticante, professor e atleta de Kung-Fu me fez perceber que algo se dá nos espaços de aprendizado que poderia ser interessante a minha investigação. A



aparente relação entre religião e luta que ocorre na arte marcial chinesa me chamou atenção – resolvi então pensar locais e práticas que poderia olhar.

Uma primeira coisa que me atentei foram aspectos da língua chinesa que me apreciam dar pistas sobre o problema da violência. Tomemos como exemplo o termo geral para artes marciais na China, onde localizamos as práticas do Templo de Shaolin: o que conhecemos no ocidente como kung-fu, lá é chamado de Wushu (武术, Wǔshù), traduzido de modo geral como “arte marcial”. No entanto, um olhar atento nos mostra aspectos de seu uso e concepção que a tradução esconde: 术 shù significa técnica ou arte; enquanto 武 Wǔ é traduzido como “marcial”. Ocorre que em sua origem, tal termo não tem qualquer relação com os radicais de guerra – diferente de nossa matriz onde Marcial se refere a Marte, divindade da cultura greco-romana associada à guerra. 武 Wǔ pode ser decomposto em dois caracteres: 戈 Gē, que significa “arco e flecha, alabarda”; e 止 zhǐ, que significa “parar, deter”. Deste modo, 武 Wǔ significa literalmente “arte de parar a alabarda/arte de parar a arma” (Luz, 2018).

A aproximação deste termo com a noção de *ahimsa*, que trouxe anteriormente, levanta pistas sobre o intercâmbio entre culturas na antiguidade, que configuram possíveis linhas de continuidade no ensino destes sistemas hoje. A própria aproximação conceitual da “teoria” composta por eruditos e as técnicas corporais me fez atentar a uma tensão entre as práticas e os discursos produzidos em seu entorno (Apolloni, 2018, p. 220).

Então, ciente de que o campo e as coisas me indicariam quais os rumos a se seguir, comecei a escolher um campo etnográfico e uma coisa a olhar: escolhi o *Taijiquan*, arte marcial chinesa de “caráter interno”, comumente chamado no Brasil de Tai Chi Chuan, como prática a ser observada. O *Taijiquan* surge no vilarejo da Família Chen (em chinês, Chenjiagou) onde até hoje é ensinado em contexto local pela linhagem desta família, que dirige uma escola: A Escola de Taichichuan de Chenjiagou (陈家沟太极拳学校 Chén jiā gōu tàijí quán xuéxiào). Tal instituição de ensino, sediada na China, oferece formação contínua na arte marcial, inserida na formação básica: crianças desde o primário praticam a arte marcial; jovens de ensino médio a estudam como formação profissional concomitantemente ao ensino regular. A escola, também, é frequentada por adultos que a procuram especificamente o aprendizado marcial. Trata-se, pois, de uma antiga escola de arte marcial que, por receber praticantes de todas as idades para treinamento em internato, acabou por oferecer também o ensino regular.



Taiji quan. O termo *taiji* faz alusão a um conceito cosmológico taoista, enquanto *quan* é categoria nativa que designa sistemas de organizados de luta corporal e defesa pessoal, popularmente chamados *gongfu*. Assim, no seu contexto local, o *taijiquan* é transmitido como eficaz sistema de luta, inserido numa tradição cosmológica taoista. No Brasil, os espaços de prática marcam, por sua vez, a diferença entre Kung-fu e Tai Chi, sendo este entendido majoritariamente como prática para promoção da saúde, não voltada para a luta corporal, como a primeira.

A ideia de olhar uma escola que foi pensada pro ensino de arte marcial, mas que hoje também oferece o ensino regular me pareceu interessante: por permitir observar questões relativas ao corpo e a educação; a questão da escolarização em contextos não ocidentais e como afeta as práticas locais; e também por pensar uma abertura maior pra olhar a questão da produção da pessoa pelo corpo.

Uma metodologia: seguindo as coisas.

Decidido a iniciar o campo, ingressei num curso de formação de instrutores de *taijiquan*, como forma de me aproximar dos espaços de transmissão da arte marcial e ter pistas sobre os caminhos teóricos e metodológicos a se tomar.

O pequeno trecho a seguir vem a partir do diário de campo de um dos encontros deste curso. Estava na sala de treinamento deste curso de formações de instrutores de *taijiquan* de uma das principais instituições promotoras das artes marciais chinesas no Brasil. Um professor e duas professoras nos instruíam alternadamente, numa turma de pouco mais de 10 praticantes de diferentes tempos de treinamento e vindos de diferentes estados do país. O intuito do curso é oferecer uma formação para os que vão ensinar o *taijiquan*, a partir de um trabalho de estudo e correção das movimentações de cada um. Pois, como ouvimos de diferentes formas naquele primeiro dia de treinamento, “*pra ensinar, você deve saber no corpo*”.

“Ao fazer taiji, você aprende a ter uma vida mais eficiente”, disse o professor, explicando sobre o uso da força na movimentação. Uso da força, aqui, se refere o ato de empurrar, golpear, mover um possível adversário. Conforme a correção que havia me sido feita logo antes pela professora, na hora descer os braços esticados à frente, este empurrão ao chão sai com mais força se meus cotovelos estão relaxados, apontados pra baixo e ligeiramente para dentro. “Empurra aqui”, ela diz pra que eu teste no corpo dela, colocando as mãos nos seus ombros e fazendo uma força para que ela descesse verticalmente. A demonstração faz com que eu entenda melhor a importância da posição dos cotovelos, que antes havia sido explicada na exposição dos dez princípios



essenciais, cujo número 5 diz assim: relaxar os ombros e soltar os cotovelos (no mandarim¹, 沉肩垂肘- Chén jiān chuí zhǒu). (Relato de Campo do Autor, 2019)

Aqui, pude notar que havia uma relação entre *ação da pessoa na vida* e a prática da arte marcial. *Mais eficiente*, nos termos do professor, era sobre a relação entre economia de energia e uso da força: o *taiji*, ao propor um modo de aplicar força para golpear, pensa em usar o mínimo de energia possível. Este raciocínio, estendido a vida cotidiana do praticante, produziria a tal *vida mais eficiente*.

A curiosidade investigativa é que o *taijiquan* articula uma teoria cosmológica chinesa, próprio do taoísmo primevo, que não opera na cisão clara entre cognição mental e corporal – e que pressupõe um mapa mental específico para a ação do homem em relação ao ambiente. Penso que observar os espaços de transmissão desta arte marcial nos dá pistas importantes pros problemas que citei no início – acerca da relação entre técnicas do corpo, pessoa e subjetivação. Neste tópico, continuando a situação de prática no curso narrado, quero mostrar como as categorias desta técnica corporal são parte de um *corpus* de conhecimento cosmológico específico, e um princípio de classificação da realidade.

Há um termo central na cosmologia chinesa antiga, denominado Tao (em mandarim: 道, Dào). Este dá o nome ao taoísmo, vertente de pensamento chinês que é, hoje, também uma religião – embora seja relevante marcar a linha divisória entre fenômeno artístico, religioso e filosófico, no contexto chinês, não opera como no contexto de uma europa pós-iluminismo (de quem creio que nós, em situação de colonizados entendidos “ocidentais” herdamos)².

Tao pode ser traduzindo como caminho ou senda, mas é, contextualmente, um princípio absoluto de organização (cosmológicos) e criação (cosmogônicos) do mundo como ele existe. Sua menção ocorre no popular livro I Ching (易經 Yì jīng, O Livro das Mutações), considerado texto central no pensamento. **Figura 1: Diagrama de Taiji** chinês antigo, que registra por escrito o conceito desta força absoluta, o Tao, que se manifesta numa dualidade interdependente: Yīn 阴 e yáng 阳. Estes são os dois lados da famosa bolinha (Figura 1) que leva o nome de Diagrama de Taiji (太极 tàijí). Estas duas energias podem ser entendidas como princípios classificadores, se ligando a uma série de pares: céu-terra, homem-mulher, bruto-suave, etc. Esta classificação, vinda desse princípio uno, é movimento que se nasce da harmonia original, se manifesta dualmente e volta à harmonia una ao final. Deste modo, o estado anterior à manifestação dessas duas



forças é o 无极 Wú jí. Ao aparecer organizando e compondo o mundo, se dá por duas energias intercambiantes (阴 Yīn e 阳 yáng) que, harmonizadas novamente, formam o tàijí 太极.



Figura 2: Yin e Yang, em linhas

Nos termos desta cosmologia, a pessoa humana compõe uma tríade com a manifestação Yang, o céu, e a manifestação Yin, a terra. Assim, é pelo cultivo da harmonia pelo homem com o meio em que vive que é possível retornar ao estado de *taiji*, isto é: ao estado original pré-movimento, chamado vazio.

É esta expressão que dá nome a arte marcial que estamos a investigar: tàijíquán 太极拳, punho da harmonia suprema. Conforme os relatos orais e descrições históricas, o taijiquan nasce a partir da junção de práticas taoístas de respiração e energia vital com técnicas de luta marcial. A partir desse breve relato do esquema classificatório dessa cosmologia, trago de volta a situação de treinamento com que comecei este texto, pra ilustrar essa relação entre técnica corporal e cosmologia.

Após a explicação do professor sobre o *relaxar* os ombros, que relatei no início do texto, ele avançou para a explicação das *treze posturas fundamentais* do taijiquan enquanto arte marcial. Tais conceitos, nos explicam a partir da apostila que nos foi entregue, são conhecidos por *Oito Portas e Cinco passos*. As *portas* descrevem modos de usar força e golpear, com braços, ombros, cotovelos; os *passos* incluem os modos de se mexer no espaço, em termos de direção, mas também trabalho com os pés, o *footwork*.

As oito portas (八门 Bā mén) são uma analogia ao 八卦 Bāguà, os *Oito Trigramas* apresentados no I Ching (易經 Yì jīng, O Livro das Mutações). Como disse, tudo o que **Figura 2: Yin e Yang, em linhas** acontece, a partir desta cosmologia, pode ser visto como um movimento Yin/Yang. A forma gráfica denominada 卦 guà expressa esse



movimento, a partir da sobreposição linhas que podem ser interrompidas (yin) e contínuas (yang) (a Figura 2).



Figura 2: Yin e Yang, em linhas

Conforme consta no Livro das Mutações, o guá ainda necessita de uma terceira linha, que vai significar o homem na relação céu-terra. Por isso, conforme vemos na Figura 3, um guá é um trígama, formado por três linhas, que por análise combinatória resulta em oito combinações yin/yang.



Figura 3:
Trígama Céu (乾qián),
Formado por três linhas Yang

Ao longo do aprendizado daquele fim de semana, inúmeras referências ao conceito de energia, yin, yang, aparecem na demonstração dos movimentos, das técnicas marciais, e nas explicações sobre o uso da força. Esta digressão acerca da cosmologia é um modo de demonstrar como que cada princípio de movimentação corresponde ou pressupõe uma certa organização do mundo – os passos da pessoa são movimentos do Yin/Yang; as formas de usa a força são os modos da mutação.

Mas como essa relação se dá? Minha proposta de investigação é olhar a prática corporal, na pista que esta transmissão da arte marcial *taijiquan*, desta tecnologia corporal de luta, pode ser uma experiência incorporada por onde se dá o acesso ao esquema cognitivo desta cosmologia.

Discussão e articulação: onde as coisas nos levam.

Embora no início da pesquisa a categoria *identidade* parecesse central – tanto que está no título desta comunicação – logo me deti na noção de *pessoa*. Retomando o caminhar desta noção no pensamento antropológico (Goldman, 1996), Marcio Goldman aponta que texto de Marcel Mauss “*Uma categoria do espírito humano: a noção de pessoa, aquela de Eu*”, de 1938, que em geral se situa sua primeira relevante menção. No entanto, diz Goldman, a noção de *pessoa* aparece em debates anteriores sobre a relação indivíduo e sociedade e em discussões acerca da própria noção do que é



especificamente um produto ocidental (sociedade em oposição a indivíduo, por exemplo) e o que são categorias analíticas passíveis de usos mais amplos.

Haveria, como argumenta o autor, dois aspectos no trabalho de Marcel Mauss acerca de *pessoa*: um relativista e um evolutivo. É justamente este primeiro aspecto que há de orientar Anthony Seeger, Roberto DaMatta e Eduardo Viveiros de Castro no texto *A Construção da Pessoa na Sociedade Indígena* que será central na nossa proposta de investigação. Como nos falam, nestas sociedades indígenas amazônicas,

a corporalidade não é vista como uma experiência infra-sociológica, o corpo não é tido como simples suporte de identidades e papéis sociais, mas sim como instrumento, atividade, que articula significações sociais e cosmológicas; o corpo é uma matriz de símbolos e pensamentos (Seeger et. al, 1979, p. 11).

Perceber o corpo como uma *matriz de símbolos e pensamentos* no alerta especialmente para os processos de produção dessas atividades, instrumentos e significações cosmológicas que se dão no corpo. Cosmologia, isto é, a forma como organizamos o mundo e experiência, se mostra estritamente imbricada com a discussão das práticas e relações sociais: é a partir destes esquemas de classificação e entendimento acerca de coisas e pessoas que se dá um esquema cognitivo a orientar o modo de se ver com e no mundo.

Conforme marcado naquele texto, e desenvolvido na obra de Viveiros de Castro, algumas sociedades indígenas amazônicas não operam na grande divisão '*natureza x cultura*'; e suas derivações '*corpo x mente*', '*não-humano x humano*'; mas sim em outros esquemas de organização do mundo que, ao ter o corpo como centro dos processos, permite outros modos de viver e constituir a linha do eu individual, suas relações sociais e o ambiente (Viveiros de Castro, 2002).

Retomando a citação anterior, veremos então que

na maioria das sociedades indígenas do Brasil, esta matriz [o corpo] ocupa posição organizadora central. A fabricação, decoração, transformação e destruição dos corpos são temas em torno dos quais se giram as mitologias, a vida cerimonial e a organização social. Uma fisiologia dos fluídos corporais – sangue, sêmen – e dos processos de comunicação do corpo com o mundo (alimentação, sexualidade, fala e demais sentidos) parece subjazer às variações consideráveis que existem entre as sociedades sul-americanas, sob outros aspectos. (Seeger et. al, 1979, p. 11, inserção minha).



Qual a relação desta discussão com a arte marcial chinesa? Como trazido no relato acima, a técnica da arte marcial chinesa pressupõe uma incorporação de princípios de movimentação que hora são descritos como ações corporais (relaxar cotovelos, apontar para baixo, por exemplo), hora como atitudes (manter a mente vazia) que se encaminham ao mesmo tempo para um uso da força e para uma postura no mundo. Como vimos, as próprias noções e termos usados para descrever a técnica marcial são produzidos no meio de uma forma de organização do mundo – uma cosmologia – que supõe, nos termos dos antropólogos citados acima, uma *comunicação do corpo com o mundo*, relacionada ao movimento do corpo, ao uso dos sentidos e á atitude mental. Parafraseando Eduardo Viveiros de Castro, penso que esse esquema cognitivo tem efeito sobre o *ethos* dos praticantes (Viveiros de Castro, 2002, p. 40).

Por isso, ao lado de técnica corporal, a noção chave a orientar esta investigação é *pessoa* – entendida não apenas como “agregado de papéis sociais, estruturalmente prescritos”, mas como “construções culturalmente variáveis” (Seeger *et. al*, 1979).

Continuando o caminhar da categoria de *pessoa*, Goldman resgata em Foucault a noção de que há práticas datadas e historicizadas que constituem a maneira com que cada cultura/sociedade humana vai ser organizar acerca das diferentes formas de entender *pessoa*. É, pois, chegando a obra de Michel Foucault que Marcio Goldman visualizará uma outra via para os estudos acerca da noção de *pessoa*, no resgate destas práticas na história:

As teorias que buscam captar a substância de ideologias englobantes, seria preciso opor, conseqüentemente, uma analítica dos processos imanentes às práticas múltiplas. Esta é, sabe-se, uma posição avançada por Michel Foucault (1984a), ao dedicar-se, já no final da vida, ao estudo do que denominou "formas de subjetivação", e que, grosso modo, poderíamos também chamar de "noção de pessoa". Este estudo representa, na verdade, uma consequência mais ou menos necessária de suas pesquisas anteriores, das quais, infelizmente, terminou por ser a conclusão precoce. É bastante conhecido o fato de que essas pesquisas se desenvolveram na direção da análise das configurações políticas que objetivaram certas formas de subjetividade ao longo da história recente da sociedade ocidental. "Sujeitos" que se manifestaram em diferentes esferas, dos saberes - "sujeitos do conhecimento" - às mais variadas práticas sociais -, loucura, delinquência, sexualidade... (Goldman, 1996, p. 104)

É aqui, nesta emergência da obra de Foucault e nesta inesperada aproximação entre *formas de subjetivação* e *noção de pessoa* que se faz o elo de ligação teórico que



gostaria de me instrumentalizar pra discussão que proponho. Pois é no conjunto de práticas corporais, fabricações, inscrição e disciplina do corpo que poderemos visualizar a produção de diferentes jeitos de ser pessoa – diferentes modos de ser sujeito, agente, no mundo. Aqui isto não se dá apenas em generalizações sobre grupos sociais amplos e sociedades tomadas em geral: mas podemos pensar também pequenos grupos no interior de sociedades complexas, que vão configurar práticas corporais próprias.

Voltando a Marcel Mauss, para além de texto sobre a noção de eu e pessoa, é em *As técnicas do corpo* que vai aparecer uma descrição da educação corporal e sua variabilidade: os modos de sentar, nadar, agachar, respirar:

Eu digo as técnicas do corpo, porque se pode fazer a teoria da técnica do corpo a partir de um estudo, de uma exposição, de uma descrição pura e simples das técnicas do corpo. Entendo por essa expressão as maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo. Em todo caso, convém proceder do concreto ao abstrato, não inversamente. (Mauss, 2017, p. 421)

Interessante é a chave de interpretação apresentada por Mauss, quando dimensiona a técnica corporal na dimensão daquilo que podemos chamar de *intenção*, quando este nos diz que a especificidade da técnica do corpo, no sentido que, na citação acima, é chamado *tradicional*: “*um ato de ordem mecânica, física ou físico-química, e é efetuado com esse objetivo.*” (Mauss, 2017, p. 427 e 428).

Parece-me que este texto de Mauss nos dá um *modo de investigar as formas de subjetivação* que queremos ver. Daí a importância de se atentar à *transmissão* das técnicas do corpo; suas formas, modos e contextos; como se relacionam com aspectos culturais que variam de local para local; a partir de quais suposições operam. Isto porque, estando estas técnicas relacionadas com os modos de perceber o próprio corpo e a própria familiaridade (naturalidade, poderíamos dizer) que temos com ele.

Neste sentido, entendemos que espaços de aprendizagem – como a escola, por exemplo – são locais privilegiados pra observar estas relações entre corpo e a noção de pessoa – na medida em que a escola institucionalmente define regras de conduta, vestimenta e organização dos corpos dos estudantes. Seguindo as discussões sobre sala de aula que demonstram como o corpo – e com ele a sexualidade, a raça, a etnia e outras categorias relevantes – foi deixado de lado por uma pedagogia que opera na cisão corpo/mente (Hooks, 2000); propomos seguir por um caminho que considere a



centralidade que o corpo adquire para a produção da pessoa em diferentes contextos relacionais e espaços de socialização (Seeger *et. al*,1979).

Conclusão: começando na escola.

Durante o levantar da bibliografia, pude notar que a questão do corpo nos processos educacionais tem sido objeto de diversas pesquisas na interseção entre Antropologia e Educação, notadamente na contribuição das etnografias acerca da corporalidade em sociedades indígenas no Brasil e nas discussões sobre escolarização, currículo e trabalho de crianças em áreas rurais. Tais informam esta pesquisa e contribuíram pra eleição do campo nesta escola chinesa: a Escola de Taichichuan de Chenjiagou, escola da família Chen.

A Escola de Chenjiagou possui, enquanto instituição de ensino, uma filial brasileira localizada em São Paulo/SP que, no entanto, promove o ensino de *taijiquan* no modo de uma academia regular de lutas, como comum no Brasil – onde a prática se estrutura em turmas regulares com práticas semanais de uma hora ou duas de duração, aberta ao público que contribui mensalmente em dinheiro. Já na China, a Escola tem a prática do *taiji* inserida por todas as atividades de ensino dos alunos das turmas escolares regulares, com treinos mais de uma por dia; também, os adultos que a frequentam o fazem em treinos de longa duração, não organizados em função da dinâmica hora/aula especificamente.

A partir da interlocução com representantes da escola no Brasil, penso que a pesquisa no contexto local na China permita elaborar sobre o local do corpo no ensino, pensando o taijiquan como uma técnica de produção de pessoa e também como técnica corporal – no sentido da correção, das instruções no espaço de ensino e na constituição de uma educação corporal.

Caminhando para as conclusões parciais desta comunicação, gostaria de trazer em diálogo uma colocação de Antonella Tassinari que, ao comentar o contexto da educação escolar brasileira, por contraste à sua investigação acerca da “produção de um corpo ativo” entre as crianças indígenas Galibi-Marworno e famílias agricultoras, traz uma contribuição relevante para pensar tais processos:

Se considerarmos que a educação escolar é produto e produtora dessas distinções entre um mundo sensível e as representações sociais e que, portanto, produz uma infância cujo desenvolvimento se processa a partir dessa ruptura, entendemos o que as crianças



nos contextos não escolarizados podem nos ensinar sobre outros processos de ensino e aprendizagem não baseados nessa distinção (Tassinari, 2015, p. 166).

Embora eu esteja falando de contextos escolarizados, é interessante notar que se trata de uma escola de arte marcial que depois se tornou escola no sentido estrito de *educação escolar*.

Meu intuito, a partir deste relato dos primeiros passos de pesquisa, foi situar a minha proposta de campo para o doutoramento. O acesso ao contexto local permitirá entender as relações sociais que constituem esta prática e os discursos dos praticantes, mestres e aprendizes.

Toda esta exposição pretendeu, também, relacionar a importância da atenção às *técnicas do corpo* e à categoria de *pessoa*. Para tanto, recuperamos o debate no interior da Antropologia de Marcel Mauss e caminhamos, com auxílio de Marcio Goldman, até chegar aos termos de Michel Foucault, de uma empreitada pelas *formas de subjetivação*. Retomando a provocação final do texto de Goldman, para antes voltar à descrição da arte marcial chinesa e os problemas específicos desta pesquisa:

Se desejamos permanecer fiéis à tradição antropológica, deveríamos reconhecer que, após toda essa discussão, é ainda Marcel Mauss quem nos aguarda no final do caminho. Para admiti-lo, basta reunir ao texto sobre a pessoa suas análises a respeito da "expressão obrigatória dos sentimentos" e das "técnicas corporais". Recuperaríamos, assim, o plano do "fato social total", onde físico, psíquico e social não mais podem ser distinguidos, e onde representações e processos empíricos não mais que dimensões ou expressões sempre articuladas das práticas humanas que pretendemos investigar. (Goldman, 1996, p. 106)

Notas

¹ "O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

² O mandarim padrão ou simplificado, variação dialetal adotada como oficial pelo governo chinês, é uma língua cuja forma escrita se dá por ideogramas: sinais gráficos chamados de 汉字 hànzi. A parte legível em idioma ocidental é o 拼音 pīnyīn, método de romanização que indica a leitura fonética. Sempre que referenciar neste texto, utilizarei a tradução ou forma aportuguesada, depois os caracteres e o pīnyīn, na ordem: (tradução/Português) + (caractere) + (pīnyīn).



³ “(...) é apenas de um ponto de vista ocidental muito paroquial (de visão estreita) pós-iluminismo que surge a separação entre belo e o sagrado, entre experiência religiosa e experiência estética. Assim, a escrita antropológica sobre arte inevitavelmente contribui para a antropologia da religião, porque o religioso é – em alguns contextos, embora não em todos – anterior ao artístico” (Gell, 2018, p. 157)

Referencias bibliográficas

- Apolloni, R. W. *A Suprema Cumeeira: considerações de Sunlutang sobre o Tàijíquán (Tai-chi-chuan)*. In: REVER. Ano 18 .N. 1. jan/abr 2018
- Cheng, Anne. *História do Pensamento Chinês*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008
- Gell, A. *Arte e agência: uma teoria antropológica*. São Paulo: Ubu Editora, 2018
- Goldman, M. *Uma categoria no pensamento antropológico: a noção de pessoa*. In: *Revista de Antropologia*. São Paulo, USP, 1996, v . 39 nº 1.
- Hooks, B. *Eros, erotismo e o processo pedagógico*. In: Lopes, G. L (org.) *O corpo educado: Pedagogias da Sexualidade*. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.
- Luz, G. A. *武术, Arte da Guerra? Será mesmo?* 2018. Disponível em: <http://wudao-liberales.blogspot.com/2018/03/arte-da-guerra-sera-mesmo.html> Acesso em 01/08/2018 às 23:21.
- Mauss, M. *Sociologia e Antropologia: Marcel Mauss*. São Paulo: Ubu Editora. 2017.
- Muller, J. *Não-violência na educação*. São Paulo: Palas Athenas, 2006.
- O Princípio da Não-Violência: uma Trajetória Filosófica*. São Paulo: Palas Athenas, 2011.
- Nan, H. *Breve história do budismo: conceitos básicos do budismo e do zen*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2002.
- Seeger, A.; Damatta, R.; Viveiros De Castro, E. *A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras*. Boletim do Museu Nacional, Rio de Janeiro, n. 32, 1979.
- Shahar, M. *O mosteiro de Shaolin: história, religião e as artes marciais chinesas*. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- Silbertoff, J. *Chen: vivendo o Taijiquan no estilo clássico*. Lohne: Lotus Press, 2018.
- Tassinari, A. *Produzindo corpos ativos: a aprendizagem de crianças indígenas e agricultoras através da participação nas atividades produtivas familiares*. In: *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 141-172, jul./dez. 2015
- Viveiros de Castro, Eduardo B. *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2002.



Da praça ao shopping: A cultura Popular de Arquibancada e a Invasão mercadológica do futebol de Nossa América.

Diego Martins

Resumo

O futebol contemporâneo enquanto campo em disputa nos demonstra, mais que interesses quanto ao esporte, interesses políticos que nos colocam diante do dilema: ¿desenvolvimento, de que e com qual finalidade? Aqui faremos um debate acerca de qual tem sido o impacto do "discurso modernizador" no futebol em nosso continente, bem como seu papel a nível político-social. O presente trabalho tratará de conceituar, qual cultura popular existente, quais mudanças ela está sofrendo e qual projeto pretende se estabelecer na região.

Palavras Chave: Futebol, cultura popular, gentrificação, imperialismo, cultura de massas.

Introdução

Gostaria de mais nada agradecer a CAPES e a Fundação de Apoio a Pesquisa do Distrito Federal, FAP-DF pelo apoio, que tornaram possível a realização e apresentação deste trabalho no XXII Congresso Internacional Alas 2019.

Este trabalho tem na sua primeira parte "cultura popular" dentro dos estádios uma caracterização destes espaços. Na segunda parte tratarei da metodologia do trabalho e das mudanças ocorridas no *modus operandi* dessa cultura. Na terceira explicarei quais são os discursos e pressupostos que tem dado base a tais mudanças em andamento na cultura futebolística da região.

Como ideia central deste artigo, trago a comparação entre o espaço público livre, como por exemplo a praça, e o local mais próximo da "praça" dentro dos estádios, os setores mais populares, com o processo de *Gentrificação* das cidades e a *Elitização* dos estádios. Dessa maneira pretendo mostrar como se dá essa substituição de "um pelo outro" nos estádios, e neste caso é preciso responder: ¿O que tem a ver tal processo com futebol e a "Nossa América"?



A cultura popular nas “canchas” e nas praças”.

Praça, pelo clássico senso comum, é uma área aberta da cidade, que propicia o convívio entre as pessoas, em tese, sem restrições de público, ou seja, um local para “todos”. *Geral e Popular*, são termos que designaram, outrora, famosos setores das canchas, dos estádios de Nossa América, frequentados pelo *Povão*¹, pelos torcedores mais pobres, ou por aqueles que preferiam ver um jogo de futebol no setor mais simples e barato de um estádio.

Ambos são ambientes onde se “vai quem quer”, ou seja, que propiciam um convívio popular. Este pelo menos era a situação mais frequente de ambos até fins dos anos 90 e início dos anos 2000.

Como tem ocorrido desde a década de 1990, nas principais cidades brasileiras e da vizinhança, o fechamento de cinemas de rua, parques, bares populares, espaços comuns ou ao menos mais acessíveis, bem como o abandono físico de praças, consequência de uma política neoliberal que dita as ordens a partir desta época nesta região... Em contrapartida, a abertura de *shoppings centers*, bem como de condomínios residenciais, *enclaves*, assim seguindo uma tendência neoliberal, tem ocorrido similar processo nos estádios, com fechamento de setores populares, no caso dos estádios do Brasil, ou um cerceamento/diminuição de setores populares nos estádios da vizinhança.

Para tal, é preciso debater o conceito de *Gentrificação*, conceito utilizado para explicar o processo de “valorização” de uma determinada região ou bairro em uma cidade, com o intuito de “trocar” um determinado grupo social por outro, ou seja, a exclusão de grupos sociais de baixa renda, trabalhadores pobres e/ou desempregados, por pessoas mais “aptas” a consumir e ajudar o “progresso” do mercado, ricos e “classe média alta”. O termo original é de cunho da socióloga inglesa Ruth Glass, que tomou emprestado o termo “*gentry*” para explicar tal processo no borough de Islington, nas décadas de 1950/60 em Londres, assim o chamando de *Gentryfication*.

Não se trata de fazer aqui uma comparação em larga escala, comparando toda a dinâmica de uma cidade com um espaço tão singular como é um estádio, mas sim de comparar as relações de classe em dois ambientes que possuem suas semelhanças, em si e nas mudanças recentes de nosso continente.

Trato aqui como “mudanças recentes”, a importação de parâmetros e modelos externos, europeus ou estado-unidenses, para a aplicação em *Nossa América*, seja para fins de intervenção urbana, seja nas mudanças no futebol e nos estádios. Para isso, tomo



emprestado a alcunha de José Martí, para me referir à região de nosso continente ao sul dos EUA, por considerar um termo que, para fins dessa comparação entre futebol e sociedade urbana, estádio e praça, se mostra mais próximo do sentimento de pertencimento e desejo de conquista-reconquista do continente, seja no sentido social ou no meio futebolístico.

É ali no lugar mais “comum” de uma cidade, que toda sorte de gente, inclusive a “malandragem”, historicamente podia se manifestar, em âmbitos político, cultural e social. Entre as cenas clássicas no imaginário popular, as crianças brincam e correm, velhos que jogam xadrez, dama e milho aos pombos, artistas se apresentam, estudantes que conversam, pessoas que passam apressadas, pessoas que simplesmente param para pensar, sentar num banco para ler um jornal, ou fumar um cigarro.

Tão verdadeira quanto essa relação Povo-Praça, era a relação do *Povão* com a *Geral*, não só no Maracanã, como em outros estádios, como Mineirão, Olímpico, Serra Dourada e Mané Garrincha. Há também setores que possuíam relação similar, se não idêntica como a *Coréia*² no antigo Beira-Rio, ou os setores atrás dos gols, as famosa *Populares*, que existiam, e em alguns casos ainda existem, em estádios do Brasil, bem como na vizinhança sul-americana.

É nestes setores populares que o *Povão* podia extravasar, ou simplesmente assistir ao jogo de maneira mais solta, livre... Ali, toda sorte de gente, independente de suas índoles e histórias, se misturavam: Choravam juntos, cantavam juntos, xingavam juntos e se o dia fosse bom para seu time, se abraçavam no grande momento do futebol, sem mesmo conhecer a quem abraçavam. Havia convívio social, em sua acepção mais popular.

Algo que merece destaque aqui é o “comportamento” nestes setores dos estádios latinoamericanos: Ver o jogo em pé, pular e cantar durante o jogo, levar bandeiras, trapos³, ascender sinalizadores, fogos e fumaças, jogar papel picado, serpentinas e bobinas/rolos de papel higiênico. Além destes costumes, o consumo de cerveja, vinho barato, cigarro entre outros tipos de entorpecentes.

Há ainda um fator central para entender a relação do torcedor popular, com os setores mais populares dos estádios: A possibilidade de acompanhar seu clube ao longo dos campeonatos, ao longo dos anos, de décadas... -Há ali um vínculo sócio-cultural entre torcedor e clube, que em última instância, faz do clube, a cultura de seus torcedores, fazendo assim não uma mera “representação” do torcedor no clube, mas um fenômeno



cultural que envolve, o torcedor, seu clube e as circunstâncias em que se encontram, o estádio.

Estes dois ambientes, o do lugar público, no caso a praça, e o estádio, mais precisamente os setores populares, tem ambos sofrido duros ataques a seus *modus operandi*: Onde antes havia convívio, em todas suas formas, agora há cada vez mais o convívio mediante o consumo, logo, há convívio entre os que podem “consumir”.

Antes e Depois de 2013, as relações dentro e em torno das canchas

Porém ocorrem alguns processos e eventos na região que tem modificado tais qualidades. Como um primeiro exemplo, o processo de organização e realização da Copa do Mundo de 2014 no Brasil. Foi notório o intenso debate a respeito da Copa no Brasil e claro, notórios foram também os interesses por trás de sua realização.

Desde *Junho de 2013*, com o aumento de tarifas de transporte em mais de 27 cidades no Brasil, começou uma onda de manifestações, que num primeiro momento foi uma revolta contra a precarização das condições de vida do proletariado brasileiro. Tais manifestações tomaram corpo também por conta da realização da Copa das Confederações, um evento teste para a Copa do Mundo, organizado pela FIFA, bem como pelo avanço de obras de infraestrutura nas cidades-sede da Copa do Mundo.

Verificamos neste processo de organização da “Copa das Copas” uma série de reformas urbanas parciais, onde praticamente em todas cidades-sede houve a “substituição” de um setor social por outro em regiões que eram centrais ou importantes para a realização do torneio. Houve exatamente a tal *Gentrificação*. Por vezes, expulsão forçada por violência direta dos aparatos militares aos que se negaram a sair de suas casas mediante a pagamentos de indenizações irrisórias para não dizer esdrúxulas.

Por outro lado, na parte de dentro dos estádios, nós do *Povão* assistimos pela tv o surgimento de um fabuloso mundo de faz de conta, a chegada do *Padrão FIFA* ao Brasil, que abriu caminho para a vizinhança. É mais apropriado aqui, chamar esse processo de “modernização do futebol”, uma vez que é a maneira como os próprios implementadores e defensores do processo se referem. Neste processo específico, notamos a implementação segundo as técnicas “copia e cola” das *Arenas* (nome dado aos estádios de *Primeiro Mundo*, no futebol, a Europa) aqui no Brasil, e não só em Estádios-Sede. Notamos nestes novos estádios, não só a ausência de setores populares, bem como o surgimento e imposição de “costumes” estranhos a cultura antes vivenciada nos estádios Latino-Americanos.



Vale lembrar que todo esse modelo *européu* foi forjado a partir do uso político de Margareth Thatcher após a tragédia de Hillsborough em 1989, através do *Relatório Taylor* foram tiradas uma série de medidas para “modernizar” o futebol inglês à época, culminando na fundação da Premier League (1ª divisão do futebol inglês) em 1992, sendo este um produto do neoliberalismo, que serviu de modelo para os demais campeonatos. Partindo do princípio que era preciso banir os *hooligans* do meio do futebol, criou-se naquele momento um modelo de padronização comportamental dentro dos estádios, e uma receita de rentabilidade de lucros no mercado futebolístico.

¿Mas quais são estes “costumes estranhos”? Cadeiras na maior parte, se não em todo o estádio, a impossibilidade de entrar com bandeiras, fogos, instrumentos: uma padronização através de códigos de condutas que nem sequer na Europa são seguidos à risca. Neste sentido, o Brasil foi um laboratório da FIFA e de sua capacha, a CONMEBOL.

E a circunstância que possibilitou este avanço, foi a morte de Kevin Beltrán Espada, o jovem torcedor boliviano atingido por um sinalizador naval disparado pela torcida do Corinthians, em jogo válido pela *Libertadores* contra o San José em 2013. FIFA e CONMEBOL se utilizaram da morte de Kevin, para impôr sua marcha “civilizatória” em nossos campos, os transformando em verdadeiros *Shopping centers*.

Temos assim dois marcos, as obras finais em 2013 para a Copa do Mundo de 2014 e a morte de Kevin Beltrán Espada, que colocam um Antes de 2013 e um Depois de 2013. Este processo tem se revelado uma verdadeira *expulsão do povão* do ambiente de estádio. Para afirmar isso elenco alguns fatores que contribuem para conceituar essa “expulsão”, onde temos: 1) expulsão pelo preço, 2) expulsão pelo comportamento imposto, e por fim, 3) expulsão pela “estrutura e consequência”.

Sobre a Expulsão pelo preço, é clara a pertinência: se antes o torcedor comum pagava de 1 real a 10 reais num ingresso para os setores populares, agora com preços “promocionais” de 50 reais a meia entrada é no mínimo óbvio que não se sustenta o mesmo “ritmo” de gasto, logo do torcedor mais “humilde”.

A expulsão acontece pelo comportamento imposto, e se faz necessário dizer qual comportamento e por quem foi imposto. Me refiro a comportamento, no sentido de que, antes das *Arenas*, não era, nem crime, nem “inadequado” se torcer da maneira citada no tópico anterior, na verdade, tal comportamento era até elogiado em algumas ocasiões, pela mídia e pelos “dirigentes” de futebol da região. Agora, *Post Arenas*, temos



um “modus operandi” que proíbe ser como era antes, a ser seguido para quem vai aos estádios, onde não mais se referem aos torcedores como torcedores, mas como “espectadores”, termo este que deixa implícito o papel de quem está nas arquibancadas: o de apenas assistir o jogo.

Nada de bandeiras, nada de expressão político-cultural, nada de fogos e sinalizadores, nada de ver jogo em pé. As arenas trouxeram como padrão comportamental a seus “clientes” novos padrões, mais comerciais, antes vistos em eventos musicais ou em outros esportes, como no caso do basquete nos EUA. No futebol, esse fenômeno vem principalmente do “velho continente” (sic). Podemos listar algumas organizações e empresas ligadas entre sí, que tem formulado toda essa estrutura de vendas na Europa e que nas últimas décadas tentam expandir esse modelo para cá. Entre essas, grandes multinacionais como Coca-Cola, Santander, Toyota, Unilever, Adidas, Nike e todas aliadas à FIFA, e suas filiadas.

Por fim, sobre a expulsão pela “estrutura e consequência”, cabe conceituar o que é esta “estrutura” e as “consequências” geradas por ela. Sobre estrutura, falo da estrutura dos estádios que, em formato de *Arenas de Primeiro Mundo-Européias* tem em sua maioria, reduzida capacidade de público, se comparadas a estrutura anteriores a este “fenômeno”. Também pela arquitetura, há uma imposição do comportamento, com cadeiras que ocupam praticamente todo espaço das arquibancadas, assim fazendo com que os torcedores assistam o jogo, como num sofá.

Sobre as “consequências” dessas estruturas, me refiro à “lei” clássica do liberalismo, a de “oferta e demanda”. Assim, quando se derrubam estádio, antes de grande capacidade, para a construção de estádio “menores” (em capacidade de público) se reduz a oferta, o que teoricamente, teria aumentado o “preciosismo” do “produto” vendido, uma vez que, a demanda pelos lugares dos estádios sempre foram altas na região, devido aos fatores socio-culturais abordados no tópico acima. Só que neste caso, sabemos qual é a “mão invisível”. Uma das maneiras encontradas para aplicar tais medidas, para não deixar parecer uma imposição colonialista da FIFA, e em última instância, é também exigência das corporações que a financiam, foi tentar acabar com os setores populares nos estádios, com a justificativa de melhorar o ambiente, de oferecer mais conforto, assim tornando tal imposição algo “positivo”. Mas é claro, que não perguntaram a quem frequentava tais espaços se “conforto” era o que queriam(sic).

Foi clara a maneira arbitrária com que foi implementado tal processo por aqui, com tantas medidas elitistas, impostas sob o discurso de uma suposta natureza técnica (sic).



Desse modo, percebemos que antes dessa “onda modernizadora do futebol”, apesar de haver um “mercado do futebol”, a centralidade estava entorno do esporte e da cultura ligada a ele, ou seja, era o “mercado” que girava entorno da cultura futebolística, seja com venda de churrasquinho, cerveja, bandeiras em porta de estádio e etc. Agora, após a chegada desse incômodo padrão de maximização de lucros e rentabilização de investimentos no Brasil, cada vez mais a centralidade do futebol é o “seu mercado”. Há nesse processo de modernização do futebol a inversão desse fator, que passa a ditar regras morais de comportamento dentro e fora dos estádios: ¿Ingressos caros, comida cara, água cara... Quem pode pagar por tudo isso apenas para ver um jogo? Creio que seja óbvio o afastamento dos setores mais populares desse espaço, o que trás consequências ao próprio futebol, que passa a ter menos graça a cada avanço modernizador... Cabe lembrar aqui que historicamente são justamente os torcedores mais populares os responsáveis pela festa, seja de forma espontânea ou organizada, pela riqueza cultural e política nos estádio, marca que fez do futebol de *Nossa América*, distinto dos demais continentes, para não dizer mais charmoso que os demais.

Justiça seja feita, há os que “resistem” a essa onda, e os que tentam conciliar essa onda com a tradicional cultura popular e sua história.

No Chile, mesmo com o Estádio Nacional passando por reformas, preservou-se parte da arquibancada de concreto puro, essa parte fica sempre vazia, nela fica apenas uma placa com os dizeres: “Un pueblo sin memoria, es un pueblo sin futuro “. Esta placa se remete ao fato de o estádio ter servido de prisão e local de tortura durante a ditadura de comandada por Augusto Pinochet. Já no Uruguai, o estádio Centenário, localizado em Montevideu, inaugurado no ano do centenário da independência do país, feito para a sediar a Copa do Mundo de 1930, ainda mantém sua arquitetura e estruturas clássicas, como o museu de futebol, preservadas, bem como sua simplicidade. Inclusive já há um debate local, a respeito da candidatura do país para sede da Copa do Mundo em 2030: Manter ou mudar o lendário estádio Centenário? Essa é uma dúvida que já páira a anos.

Trata-se de pontuar que em ambos os casos, há uma história, dos torcedores, com os estádios, bem como no estádio, ocorrem fatos que significam para além do futebol. Neste sentido, deveria ser encarado como um crime o que fizeram com o Maracanã. Como citado no parágrafo acima, há como se fazer mudanças sem atropelar a cultura e História local, mas não é do interesse da FIFA e seus aliados.



Em termos gerais, o futebol na região vem passando por mudanças e sendo alvo de setores que almejam uma “modernização”, mais ou menos nos moldes implementados no Brasil. Mas em que âmbito? Com qual finalidade?

Uma “Champions” por acá?

Em 2015 foi destaque na mídia local e da vizinhança a notícia de que um empresário italiano de nome Riccardo Silva, radicado nos EUA tem levado por lá o debate acerca da criação de uma “champions league” das Américas. ¿Esta notícia poderia ser apenas uma daquelas que são fabricadas... mas não, e então o que ela representa? Há nos últimos três anos, elementos suficientes para pensarmos que há um interesse da elite *Yankee* pelo futebol. Após este debate ter se amornado, vimos acontecer em 2016 a Copa Centenária da América, que foi realizada nos EUA, um maciço investimento no futebol de lá, que não é um esporte de grande preferência entre os Estadunidenses, bem como a intervenção do FBI nas investigações de corrupção na FIFA. Sabemos também que os EUA enquanto estado central no sistema capitalista, almeja melhor lugar neste “mercado”.

Também a União Européia (UE) enquanto potência, exportadora de modelos e conceitos para as “periferias do capital” tem conseguido prevalecer sua cultura de futebol sobre as já existentes culturas aqui em *Nossa América*. Partindo desse aspecto, vemos uma “contrapartida” das elites de nossa região, e que, no que se refere ao Brasil, chega a ser gritante tal “contrapartida”. Há assim uma disputa entre potências econômicas por campos de influência, e *Nossa América* no meio dessa disputas.

É notória a preferência dada por uma das transmissoras de tv que tem direito a transmissão da *Taça Libertadores da América*, Rede Globo, e que prefere “quebrar” sua programação, algo geralmente difícil, para transmitir jogos da Champions League, torneio continental de clubes da Europa. Esta frase pareceria sem sentido algum, se não fosse para contrapô-la com outro fato: O de que, na ausência de clubes brasileiros nas finais da *Libertadores*, as mesmas finais simplesmente não são transmitidas no Brasil. Deve se chamar a atenção aqui para a curiosidade de que, a briga pelo direito de transmissão deste torneio, a *Libertadores*, é imensa e envolve bilhões. Assim fica a pergunta: ¿O que faz uma emissora que paga milhões pelo direito de transmissão de um torneio, deixar de passar jogos importantes deste mesmo torneio?

A resposta está nas próprias transmissões de tal emissora, bem como de outros setores de mídia esportiva que difundem amplamente jargões como: -O melhor futebol do



mundo está na Europa, ou -Champions League, o maior torneio de futebol do mundo. Nas propagandas, passa-se a imagem de um acontecimento imperdível, de “qualidade” inquestionável. Coloca-se implicitamente como inquestionável também, a ideia de que os europeus sabem fazer tudo melhor que nós, latinoamericanos, incluso aí o futebol em toda sua complexidade (organização, técnica, comportamento e etc). Se não fosse a vida maior que, a propaganda, até convenceria a muitos “fanáticos” a pararem de acompanhar seus clubes, geralmente com quem tem vínculos sócio-culturais, para torcerem por clubes da Europa. Se não fossem alguns pequenos detalhes, poderíamos afirmar que esse movimento é natural. Mas não é.

O que não podemos deixar de comentar aqui são esses “detalhes”: 1º No que foi um dos melhores times do torneio europeu nos últimos dez anos, o Barcelona, tinha como seus 3 principais jogadores, sul-americanos, o uruguaio Suárez, o argentino Messi e o brasileiro Neymar. 2º Há um enorme número de jogadores oriundos de países africanos, asiáticos e latinoamericanos que naturalizam-se em países onde atuam, na Europa. 3ª Há um crescente número de jogadores oriundos de nossa região, que saem de seus clubes de origem muito antes de se tornarem maiores de idade.

Assim, temos aqui um quadro de concentração de talentos (logo, de capitais) na Europa, e nessa lógica, os *Cartolas*⁴ e olheiros europeus trabalham em nossa região, qual seja mais ou menos esse passo-a-passo em: A) Achar garotos nas escolinhas que possam se tornar grandes craques, B) Levar esses garotos, ou pagando uma miséria pelo passe, no caso dos que tem contrato com algum clube, ou simplesmente levando-os “de graça” à Europa... e por fim, C) Quando já um grande craque, aquele menino, terá seu passe revendido por bilhões. Trata-se de um mercado muito lucrativo, e que certamente precisa ser melhor estudado, dessa forma apenas o trago aqui para que possamos perceber que há inúmeros fatores que implicam na situação de uma suposta “decadência” do futebol brasileiro, e em parte latinoamericano.

¿A quem este quadro interessa? Certamente, a Rede Globo não está em desvantagem por transmitir tal torneio... ¿Mas se transmitir o torneio europeu é mais lucrativo que transmitir a libertadores, por que a Globo não abre mão do monopólio de transmissão do último?

É recente ainda para afirmar ser tão decisiva, mas o crescente interesse de uma das gigantes das empresas de comunicação dos EUA, a FOX, em transmitir a libertadores, parece ser indício de que há um conflito de interesses empresariais a respeito do futuro do futebol da região. ¿Mas e o que isso tem a ver com a cultura nos estádios da região?



Em um artigo publicado no site *Trivela*⁵, notamos uma das posições sobre essa discussão que, nem é aberta, uma vez que os defensores do “futebol moderno”⁶ não propõem abertamente a cópia do modelo da “champions” para o continente americano, e que também não é inexistente, uma vez que há um debate velado, pelas beiradas a respeito da tal proposta do empresário italiano. A proposta implica em uma remodelação das estruturas do futebol, não só latino americano, incluindo os EUA, Canadá e América Central num só torneio continental, organizado segundo os padrões da “champions league” europeia. Ou seja, um “recorta e cola”, em circunstâncias completamente adversas da européia. ¿A troca de quê? A entrada dos EUA no nicho econômico do futebol continental, o que lhes permitiria realizar o mesmo movimento de apropriação que a Europa vem fazendo, sobre o nosso futebol e sobre os jovens jogadores de *Nossa América*.

Para que essa apropriação seja feita, seria preciso “nivelar” as coisas. Esse nivelamento segundo a tendência, seria o de matar definitivamente o *ethos* que existe na charmosa e simbólica, Taça Libertadores da América. No mínimo, essa que é a maior, historicamente, e mais simbólica competição de clubes do continente, seria “esvaziada” pela força do dinheiro yankee, ou completamente descaracterizada. Quanto ao espaço físico do estádio, significa tornar a *Praça* em um *Shopping*.

Assim, vemos a principal competição continental no meio de uma disputa de interesses, que por hora não se desdobrou em uma “guerra declarada”. Por ter mais tradição no esporte, e por ser sede da FIFA, a Europa enquanto potência futebolística (em prática e mercado) acaba por ter vantagem sobre os interesses *Yankees*, o que não quer dizer que entre eles não haja nenhum tipo de conciliação.

É cedo para afirmar que todas estas hipóteses e planos serão cumpridos, mas frente aos acontecimentos em nosso futebol, uma cultura, legitimamente popular, que perpassa as nossas fronteiras, e que de certa maneira, torna-nos mais parecidos entre nós, latinoamericanos, está infelizmente, correndo risco.

A recente final da *Libertadores da América* foi bastante simbólica neste sentido, e soou como um anúncio de que, aquelas grandes festas nas arquibancadas serão cada vez menos comuns, sufocadas pelas punições. Por outro lado, posturas como a do C. Cerro Portenho, que no jogo pela semifinal deste ano contra o C.A. River Plate em Assunção *peitou* as ordens e ignorou as sanções impostas pela Conmebol, fazendo uma belíssima festa, mostrando que é possível ainda enfrentar essa “marcha” que avança contra nosso *Ethos futebolístico*.

**Conclusão: ¿Nós cabemos no modelo deles?**

Pemso que não e que nunca caberemos neste insosso modelo, por que somos distintos, em personalidade, em cultura, dos padrões de onde vem tais prerrogativas ditas “modernas”. Podemos até ser obrigados a nos “acostumar”, mas “caber”, não. Somos encaixados, à força no jogo mercadológico que a FIFA tenta manter. Agora há outros campos brigado pelo controle dos rumos que o futebol possa tomar.

Se por um lado temos como saída a modernização do futebol, nos parâmetros europeus, por outro, temos nossa própria “taça” a erguer. A Taça Libertadores da América não significa tão somente um campeonato. ¡Significa a reconquista de Nossa América! De nossa própria forma de jogar, torcer, viver o futebol. Num sentido cultural e político, o tal *ethos* desse torneio é mais do que um campeonato que envolve grandes clubes e grandes somas de dinheiro: É a verdadeira representação de uma disputa que é honesta ao refletir nossos traços culturais dentro de campo e nas arquibancadas, muitas vezes supra-esportiva, que envolve ao mesmo tempo paixão e violência, mas que, no sentido que extrapola a esportividade, refletindo assim traços culturais, sociais e políticos da região, extrapola também os protocolos da pretensa “civildade”, vinda do lado de lá do Atlântico. “Matar” nossa taça nesse sentido significa matar nossa cultura futebolística, que é singular.

Digo tudo isso para dizer que, se há um paralelo a ser feito e a ser respeitado, é a relação torcedor-arquibancada, onde um não é mero espectador e o segundo não é mero lugar, mas são agente e ambiente, no sentido de vivenciar e presenciar por décadas o cotidiano do futebol por aqui. Estes são os verdadeiros pilares do que podemos chamar de “cultura popular” do futebol, e os torcedores populares são os verdadeiros prejudicados com tais políticas modernizadoras, que na verdade tem se demonstrado tão próximas do conceito de Gentrificação.

Tal conceito se referindo à provocada exclusão dos setores mais populares de um determinado espaço, onde se troca um determinado setor social, por outro, nos ajudou a entender como esse processo de “modernização” dos espaços físicos que envolvem o futebol. Só que existem as resistências... Iniciativas tem se mostrado, em vários âmbitos: O Clube do Povo, coletivo de torcedores do S.C. Internacional vem a anos peitando a diretoria do clube pela retirada de cadeiras nos setores populares. Por fim, o próprio exemplo dado mais acima, da diretoria e da torcida do C. Cerro Portenho que *peitaram* as normativas da Conmebol, são breves exemplos de como tem ocorrido movimentos de oposição a tais processos elitistas-modernizantes.



Contudo, não quero dizer que devemos rejeitar “melhorias” nos estádios, nem mesmo ignorarmos mudanças nos tempos e costumes, mas como dizia a *Milonga do Peão de Agora* de Pedro Ortaça: “...A evolução, não rejeito, apenas o que eu anseio É que ela não ache o meio de transformar-me por dentro, Pois meu coração é o centro de um permanente rodeio”.

Assim, termino este trabalho afirmando que: Se não podemos impedir por completo tais movimentos, ditos modernizadores, tão pouco tais projetos e suas “tentativas” passarão sem ter pela frente um jogo truncado, como tem tido, afinal, estamos jogando em casa, e ganhar em casa é obrigação.

Notas

¹ Povão, adjetivo extremamente complexo no contexto dos estádios, que entre outras coisas, se refere a um conjunto de milhares de torcedores “comuns”, estando ou não associados à torcidas organizadas, sendo geralmente atribuído à trabalhadores, estudantes trabalhadores, aposentados.

² Coréia, era como ficou apelidada pelos torcedores colorados, o que seria uma espécie de “geral” no Antigo Beira-Rio.

³Faixas levadas pelo “povão” ou por organizadas, de tamanho variado, de conteúdo variado, geralmente com frases de apoio ao clube, mas também aparecem referências a bairros, até mesmo posições políticas.

⁴ Termo que remete aos chefões, manda-chuvas ou simplesmente dirigentes de futebol, que noutra época, mais pomposa utilizavam o famoso chapéu, a quem lhes ficou o nome emprestado.

⁵ “Dez motivos pelos quais a Libertadores é muito superior à Championzzzzzzz”

⁶ Por futebol moderno, hoje se entende, uma série de medidas que causam no futebol uma elitização, bem como uma homogeneização deste, o nivelando com os padrões europeus.

Bibliografia

BBC. O escândalo na Fifa vai mudar o futebol latino-americano? 2015 (Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/06/150531_analise_escandalo_fifa_america_latina_lgb Visitado em: 19/11/2019)

ESPN FC. U.S. to host 2016 Copa America. 2014 (Disponível em: <http://www.espnfc.com/copa-america/story/1803812/united-states-to-host-combined-2016-copa-america-centenario> Visitado em : 19/11/2019)



Fox Sports. O perigo da Champions da América. 2015 (Disponível em: <http://www.foxsports.com.br/blogs/view/219586-o-perigo-da-champions-da-america> Visitado em: 19/11/2019)

Nominuto. Jogadores deixam o Brasil cada vez mais cedo. 2008 (Disponível em: <http://www.nominuto.com/noticias/esporte/jogadores-deixam-o-brasil-cada-vez-mais-cedo/25750/> Visitado em: 19/11/2019)

Thomson, Steven. As 'Gentrification' Turns 50, Tracing Its Nebulous History. 2014 (Disponível em: <http://www.curbed.com/2014/11/5/10028070/tracing-the-history-of-a-word-as-gentrification-turns-50> Visitado em: 19/11/2019)

Trivela. Dez motivos pelos quais a Libertadores é muito superior à Championzzzzzzz. 2015 (Disponível em: <http://trivela.uol.com.br/dez-motivos-pelos-quais-libertadores-e-muito-superior-championzzzzzzz/> Visitado em 19/11/2019)

Trivela. O italiano que quer mudar o futebol das Américas, e acabar com a Libertadores que conhecemos. 2015 (Disponível em: <http://trivela.uol.com.br/o-italiano-que-quer-mudar-o-futebol-das-americas-e-acabar-com-a-libertadores-que-conhecemos/> Visitado em: 19/11/2019)

Pedro Ortaça, Milonga do peão de agora. Caxias do Sul: Acit, 2004. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ll39iO1Lx8g> . Visitado em 28/11/19.



Factores asociados a la sociabilidad y modelos de identificación de adolescentes deportistas de alto rendimiento¹

Ianina Tuñón
Brigida Inés Lavignolle
Hernán Castro

Resumen

En la actualidad los procesos de construcción de la maestría deportiva son un campo fecundo para el desarrollo de programas que persiguen no sólo la detección, captación y protección de talentos sino un desarrollo integral del deportista para que alcance dicha *expertise*. Ya no se entiende a la formación deportiva como un proceso condicionado por factores intrínsecos anclados en una teoría determinista y por factores extrínsecos propios de una visión ambiental, sino que para que un deportista alcance el alto rendimiento se debe propiciar una conjunción de cualidades naturales y de oportunidades socioculturales.

Las competencias y habilidades psicosociales necesarias para el desarrollo de un deportista joven son el fruto de un proceso de sociabilización que se produce en el seno de esa subcultura que es el deporte juvenil. En ese entorno la familia, los afectos y los referentes del deporte juegan un papel fundamental en la construcción de esa identidad deportiva necesaria para crecer en el deporte elegido y triunfar en el futuro en la competencia específica.

Con el objetivo de conocer los aspectos de la sociabilidad y modelos de identificación que favorezcan la integración social, se trabajó con una muestra de 408 deportistas de entre 13 y 17 años de ambos sexos pre clasificados para los Juegos Olímpicos de la Juventud de Buenos Aires 2018 encuestados de manera anónima y voluntaria.

Se resalta el rol que ocupa la familia, la dinámica de las relaciones sociales construidas entorno al deporte y el desarrollo de la identidad deportiva propia de los deportistas juveniles que se diferencian en algunos aspectos entre aquellos que practican distintos tipos de deportes como así también difieren entre ambos sexos.

El presente estudio permite avanzar en el análisis del perfil psicológico del deportista joven y generar un aporte para la identificación de las competencias psicosociales necesarias para el desarrollo integral de los procesos de construcción de ese estrato tan particular que es el deporte de elite.



Introducción

El deportista natural en un contexto sociocultural

Múltiples teorías de la psicología son las que sostienen que el sujeto forma su personalidad por la influencia de los factores genéticos, también llamados natura, y de los factores ambientales, conocidos también como nurtura (Bekei, 1984; Katz, 1975; Filloux, 1974).

Entre las condiciones que desarrollan los jóvenes deportistas se encuentran, en primer lugar, los factores genéticos, tales como sus características antropométricas, las habilidades motoras, el temperamento y la salud. En segundo lugar, están los factores ambientales o contextuales, como son la cultura de la familia, la educación, el medio circundante, la constancia en los entrenamientos planificados, la presencia o no de entrenadores, las oportunidades, entre otros. (Lorenzo y Sampaio, 2005)

Para que los niños/as y/o adolescentes pertenezcan a la categoría de “deportista de alto rendimiento”, necesitan del apoyo de su familia. Sus primeras experiencias en el deporte, las oportunidades, los hábitos y el entrenamiento harán que puedan desarrollar satisfactoriamente sus habilidades. Ciertas características de los deportistas vienen condicionadas constitucionalmente, pero con eso sólo no alcanzaría para llegar a la participación en competencias regionales, nacionales o internacionales. El contexto, el medio ambiente en el que vive cada niño/a juegan un papel altamente significativo en su desarrollo como deportista. Ambos factores, los constitucionales y los ambientales, son indispensables e inseparables en el desarrollo de todo joven deportista. (Filloux, 1979; Bekei, 1989; Lorenzo y Sampaio, 2005).

Si bien existen diferentes teorías que sostienen la importancia tanto de los factores endógenos como los exógenos, en la actualidad existe consenso en rechazar las posiciones extremas de las teorías deterministas y ambientales, y se sostiene la importancia de la interacción entre las diversas teorías. No pueden entenderse por separado los factores genéticos, personales y ambientales, dado que se encuentran en permanente interacción. (Bandura, 1986; Dolto, 1997)

Son pocas las investigaciones que se ha orientado a la descripción de las familias de los deportistas. Coté (1999) planteó un modelo específico del deporte y la influencia de la familia en la vida de los deportistas. Este autor establece tres etapas: los años de prueba, que abarca desde los 6 a los 12 años; los años de especialización, desde los 13 a los 15 años; y los años de inversión, que suele ser a partir de los 16 años, aunque a veces es antes de esta edad. En los años de prueba, los padres suelen darle al niño/a



la posibilidad de que prueben diferentes disciplinas deportivas. Es la familia la que incentiva que los niños/as asistan a los entrenamientos y/o partidos. Lo importante es estar en el ámbito deportivo. En los años de especialización, los padres y/u otros familiares asumen el compromiso económico e invierten tiempo en sus hijos. Cuando ellos no pueden hacerlo suelen buscar becas y/o programas sociales que los ayuden. Y en la última etapa, los padres suelen ser sus consejeros y/u orientadores, acompañan al niño/a y lo ayudan a superar fracasos, lesiones, presiones, ansiedades. (citado en Lorenzo y Sampaio, 2005)

Si la familia tiene un buen pasar económico y logra establecer vínculos interpersonales positivos, se convierte en una familia contenedora, capaz de acompañar el desarrollo del niño/a en el deporte. Pues, el problema surgirá, cuando la familia no puede solventar los gastos económicos que implican las diferentes disciplinas deportivas o no puede ser contenedora de sus hijos/as. ¿Quién asumirá este rol? ¿Podrá el niño/a convertirse en un deportista experto de su disciplina?

Teniendo en cuenta que los adolescentes se encuentran aún en etapa de desarrollo, necesitan el apoyo de factores psicosociales, más allá de sus capacidades y habilidades. (Aberastury,1995; Dolto,1997)

Entre los factores psicosociales, toman modelos de “identificación” como ser los padres, hermanos mayores, profesores de educación física y entrenadores, entre otros.

Los modelos de identificación

Se entiende a la identificación como al proceso psicológico en el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, o un atributo de otro y se transforma, parcial o totalmente. La personalidad de un sujeto se construye y se diferencia mediante una serie de identificaciones. La identificación incluye varios conceptos psicológicos, tales como: proyección, introyección, imitación, contagio mental, entre otros. Las identificaciones construyen al sujeto, en el sentido psicoanalítico. (Freud, 1914;1921; Laplanche y Pontalis,1979)

La adolescencia puede ser entendida como un “síndrome normal”, en el cual se dan una serie de síntomas y signos que caracterizan el pasaje de la niñez a la juventud. La búsqueda de identidad es lo más significativo en los adolescentes. Por un lado, se da la “Uniformidad”, debido a que genera seguridad y estima personal en los mismos, produciendo una doble identificación masiva: en la cual todos se identifican con cada uno, y por otro lado se da la identificación con el proceso grupal. Pueden darse tres tipos



de identificaciones:

- 1.- Transitorias: son aquellas identificaciones que se adoptan por un periodo de tiempo. (Ej. Ser macho o seductora, o ganador)
- 2.- Ocasionales: las identificaciones que se producen frente a situaciones nuevas. (Primer baile, primer encuentro sexual)
- 3.- Circunstanciales: las que conducen a identificaciones parciales transitorias y que suelen confundir al adulto. Están relacionadas con la progresiva separación de los padres y buscan la independencia.

La identidad adolescente se caracteriza por el cambio de la relación del sujeto, básicamente el distanciamiento que se producirá con sus padres. Y que se llama “duelo por la pérdida de los padres de la infancia” lo que reflejará el pasaje de un modelo parental de dependencia a la independencia. (Aberastury, 1985)

Cuando los sujetos están motivados, por identificación, o por que valoran alguna actividad, como algún deporte, puede aparecer una coerción externa. Tal como sostiene (Ryan y Deci 2000) *“las conductas que pueden ser asimiladas al yo se incrementan en el curso del tiempo al incrementarse las capacidades cognitivas y el desarrollo del ego”*. En este sentido, se sienten motivados para asumir *“el sentido de sus propias conductas y las de otros”*. (Ryan y Deci, 2000). Esto explicaría en parte, como pasaran de la dependencia absoluta de sus padres a la independencia, que debería comenzar al final de la infancia o comienzo de la adolescencia.

En los deportistas de alto rendimiento se detectan aumento del estrés y de la ansiedad antes o durante las competencias. Los adolescentes manifiestan conductas de ansiedad, nerviosismo y tienden a dormir mal la noche anterior a la competencia. Si existe un gran apoyo del medio (padres, familia y/o entrenadores) disminuye la preocupación por la competencia y por lo tanto disminuye la ansiedad y el estrés. Para lograr la adaptación a las diferentes competencias los adolescentes necesitan el apoyo de los factores psicosociales. (Pallares y Rosel, 2001).

El adolescente desea tener libertad para vivir un amor, necesidad que en general se contradice con el deseo de sus padres. Y esto suele ser unos de los puntos con los cuales entran en conflicto con sus padres y comienza la separación progresiva de los mismos. (Aberastury, 1995)

Tras el comienzo de la transformación sexual corporal, surge la fase de mutación, en la cual el cuerpo del niño/a comienza a desaparecer para dar lugar a un cuerpo de



joven, con su desarrollo orgánico completo. Esta metamorfosis de la pubertad, comienza a generar deseos sexuales, deseos de explorar su propio cuerpo y otros cuerpos. Comienza una fase onanista y surge el deseo de aparearse o encontrar satisfacción genital/sexual. El encontrar un objeto que satisfaga es propio de la adolescencia. (Freud, 1912; Dolto 1997).

Para un adecuado desarrollo psíquico del adolescente, es fundamental su posibilidad de interrelacionarse con otros, es decir integrar un grupo de pares. La tendencia grupal es natural del sujeto. En los jóvenes adolescentes se observa: un comportamiento defensivo que brinde seguridad y estima personal (generalmente se detecta en la uniformidad, propio de las actividades deportivas); sobre identificación masiva, dado que cada uno de los que integra un grupo se identifica con cada uno de los integrantes; actuación grupal, que implica la oposición a las figuras parentales. (Aberastury, 1985; Dolto, 1997)

El grupo implica la transición necesaria en el mundo externo para que el adolescente pueda lograr la individuación adulta.

El deportista adolescente, cuando está en grupo se identifica con su propio grupo de pares, ya que como característica tienen la tendencia grupal, entre otros. Sus modelos parentales, en la adolescencia decaen, tomando otros modelos, como ser: entrenadores, ídolos deportistas. También se lo llama a este proceso de identificación: "contagio mental". (Freud, 1914, 1921)

Fundamentación del problema

En la actualidad, el diseño y la implementación de los programas de desarrollo deportivo ha ido mutando desde un enfoque puramente técnico hacia una visión ampliada, donde el foco no sólo está puesto en las condiciones naturales del deportista sino también sobre el entorno en el cual este se desarrolla. El clásico modelo piramidal, donde se buscaba detectar el talento deportivo en la base de dicha pirámide mediante evaluaciones de aptitud y por medio de las cuales se producía la detección de condiciones favorables para el deporte, ya no es suficiente para hacer una predicción sobre el rendimiento futuro o la entrenabilidad de los atletas (Mc Namara y Collins, 2014).

Este tipo de estructuras propiciaban una especialización temprana, relegando el desarrollo multilateral de las habilidades motrices impidiendo así la construcción integral del deportista de alto rendimiento (Burton, Van Heest, Rallis y otros, 2006).



Mediante estos formatos clásicos de proyección no se entendía el tránsito hacia la elite como un proceso complejo, sino que, desconociendo al deportista como un ente multidimensional, bio-psico-socio-cultural, muchas veces se hacían presentes frustraciones debido a los triunfos tempranos que no podían sostenerse en el tiempo como consecuencia de la mencionada especialización anticipada (Collins, 2017).

La necesidad de conocer integralmente el entorno en el cual se desarrolla el talento deportivo (TDE- talent development environment) pone de manifiesto el enfoque multifactorial con el que deben ser elaborados y ejecutados estos programas (Martindale, Collins y Abraham, 2007). En los cuales además del acondicionamiento físico, las habilidades motrices y los aspectos específicos del deporte es necesario contemplar las habilidades psicoconductuales y el estilo de vida y apoyo de los deportistas jóvenes (Collins, 2017).

Los trabajos de investigación que aborden los aspectos psico-socio-culturales en los cuales se producen los procesos de construcción deportiva permitirán mejorar los programas de desarrollo del talento y de esta manera lograr un tránsito hacia la maestría deportiva de carácter integral, fortaleciendo el crecimiento del atleta joven con herramientas psico-conductuales necesarias para un óptima expertise.

Metodología

Con el objetivo de conocer los aspectos de sociabilidad y los modelos de identificación que favorecen la integración social en los adolescentes deportistas se trabajó con un grupo de 408 preclasificados para los III Juegos Olímpicos de la Juventud, desarrollados en Buenos Aires, Argentina 2018.

El enfoque de este estudio es de carácter cuantitativo, utilizando un diseño metodológico no experimental de tipo descriptivo y de corte transversal.

La técnica de investigación seleccionada fue la de encuesta autoadministrada mediante la implementación de un cuestionario estructurado que fue aplicado bajo la asistencia de encuestadores capacitados en caso de ser necesaria. Si bien la misma se realizó en el marco de una actividad organizada como “campus de entrenamiento” la participación de los deportistas fue anónima y voluntaria.

Los deportistas se agruparon en torno a 30 deportes provenientes de las 24 provincias de la República Argentina, siendo heterogénea en cuanto a cultura y estrato social, con una edad de $15,78 \pm 0,95$ años y una distribución por sexo de 61% de varones y 39%



de mujeres.

Los adolecentes encuestados conformaron una muestra no aleatoria conformada por un criterio de selección que descansó sobre el nivel de rendimiento de cada deportista valorado por los especialistas del Ente Nacional de Alto Rendimiento Deportivo. Dicha instancia de evaluación fue previa a la conformación definitiva del equipo olímpico nacional juvenil de 141 representantes en el mencionado certamen.

El procesamiento y análisis de la información cuantitativa se realizó con la herramienta informática SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) y los resultados son presentados mediante distribuciones de frecuencias uni y bivariadas incluyendo el coeficiente de correlación para variables cualitativas Phi para valorar la magnitud del vínculo estadístico entre variables.

Resultados y discusión

En términos generales, en la muestra observada existe un predominio de práctica y competencia de deportes individuales por sobre los grupales, que aumenta hasta los 16 años y a partir de los 17 años el balance se inclina hacia los deportes colectivos (véase Gráfico 1). Agrupándose los deportistas individuales en torno a una media de 15,57 años y los de conjunto alrededor de una media de 16,45 años, siendo este último grupo mucho más homogéneo. Esto puede explicarse en parte por los procesos de socialización que transcurren durante la adolescencia, pero también por el nivel de especialización temprana que caracteriza a los deportes individuales.



Gráfico 1. Distribución del deporte practicado en función de la edad

Las personas que más han motivado a los adolescentes, para realizar el deporte, en primer lugar, han sido los padres, y en segundo lugar los entrenadores, que se conjetura actúan como líder o modelo de identificación. En tercer lugar, los jóvenes han iniciado el deporte por sus amigos, como referentes, ya que suelen ser de su grupo de pertenencia (véase Gráfico 2). Esta influencia del entorno familiar como agente



motivador alcanza al 8%, siendo más elevado entre las mujeres que en los varones.



Gráfico 2. Distribución de las relaciones sociales como agentes de motivación extrínseca

Los jóvenes adolescentes, cuando tenían 10 años vieron a sus padres practicar deportes. Los deportistas adolescentes, en un 52,5% vivieron la práctica deportiva de sus padres y el 35,4% de sus madres. Esto marca la influencia del ambiente familiar y el grado de identificación, lo cual prueba que el deporte ha sido parte de sus vidas cotidianas, y que lo han ido asimilando desde pequeños. Lo llamativo es que el 39,5% de los adolescentes practica el mismo deporte que sus padres y el 23,40% practica el mismo deporte que sus madres. Esto permite conjeturar que los deportistas observados se han visto fuertemente influenciados por sus padres como modelos internalizados. Queda por evaluar en qué medida ha sido una elección propia o tan solo lo hacen por satisfacer los deseos de los padres.

Los resultados son aún, más llamativos, al detectar que los padres en su juventud han realizado deporte en forma competitiva. Pues el 66,3% de los padres y el 40,7% de las madres han pasado por las competencias deportivas. En un análisis fragmentado, solamente el 28,5% de los jóvenes no cuenta con padres que hayan practicado deporte, mientras que en el 38,2% de los deportistas al menos uno lo hacía y el 33,2% de los adolescentes cuenta con ambos padres con pasado deportivo. Por todo esto, es posible pensar, más allá de la influencia del ambiente, el peso de los factores constitucionales (véase Gráfico 3).

En la actualidad, solamente el 42,1% de los integrantes de la muestra no convive con padres deportistas, mientras que el 29,2% crece en un hogar en el cual al menos uno de los progenitores lo hace y el 28,7% restante se encuentra inmerso en un contexto en el cual ambos responsables parentales practican deporte.



Gráfico 3. Distribución del contexto familiar y su vínculo con el deporte en el que crecen los deportistas

Buscando conocer la importancia de la familia en los jóvenes adolescentes expertos, se evaluó el peso que la misma tiene en la elección, el apoyo y el sostén de la práctica deportiva (véase Gráfico 4).



Gráfico 4. Distribución del contexto familiar y social en el que se desarrollan los deportistas

El 67,2% de los deportistas encuestados eligió el deporte que practica en la actualidad y para el cual fue seleccionado para participar en los Juegos Olímpicos de la Juventud 2018; esto muestra un alto grado de autonomía e independencia. El 26,9% realiza el deporte por decisión de sus padres, lo que expresa que todavía son sus padres los que toman las decisiones, mostrando un grado de dependencia parental.

Contradictoriamente a sentir que pudieron elegir libremente la disciplina deportiva, el 69% de los adolescentes realiza el deporte que practicaban sus padres, hermanos, tíos y/o abuelos o les hubiese gustado realizar. El deseo de los padres queda plasmado en el 36,3% y el de los hermanos, tíos y/o abuelos en el 32,7% (afinidad familiar). Esto es identificación inconsciente; introyectan características de su padre, hermanos y/o abuelos, sin ser conscientes de ello. (Freud, 1914, 1921)

De niños/as y adolescentes, el 74,2% es llevado al lugar del entrenamiento o partido por sus padres, lo que prueba que el deporte de los adolescentes está considerado una



actividad familiar. El apoyo de los padres y el tiempo que invierten en ellos, es fundamental para que el joven pueda llegar a la experticia del deporte. Sólo el 12,1% va solo, y seguramente, se debe a la cercanía desde su casa, al lugar del entrenamiento. El 11% recibe también el apoyo de hermanos, tíos y/o abuelos (acompañamiento deportivo).

Con respecto a la responsabilidad y compromiso de asistir a las prácticas y/o entrenamientos (motivación para el entrenamiento) el 50,8% lo hace por su propia iniciativa. El 48,3% (33,5% padres; 11,5% hermanos tíos y/o abuelos y 4,3% otros) lo hace por insistencia de algún familiar. En todos los casos se detecta apoyo de la familia, compromiso y responsabilidad.

Al considerar la elección del tipo de deporte seleccionado por los adolescentes, ya sea tipo individual o colectivo y el sexo, se identifican ciertos perfiles que distinguen ciertas afinidades sectorizadas.

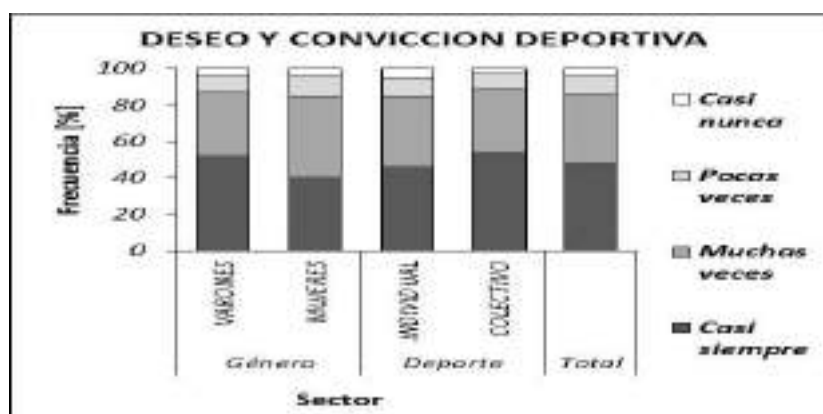


Gráfico 5. Distribución de "tengo bien en claro que ser deportista es lo que más quiero en la vida"

El 86% de los deportistas dice estar seguro de querer serlo. Los varones ($\Phi=0,14$) y los deportistas de conjunto ($\Phi=0,08$), y parecerían estar levemente más convencidos los varones que las mujeres, existiendo una mayor propensión a encontrar casi siempre deportistas de estos sectores con claridad sobre su futuro deportivo (véase Gráfico 5).



Esta elección señala el comienzo de su propia identidad (Aberastury, 1995).

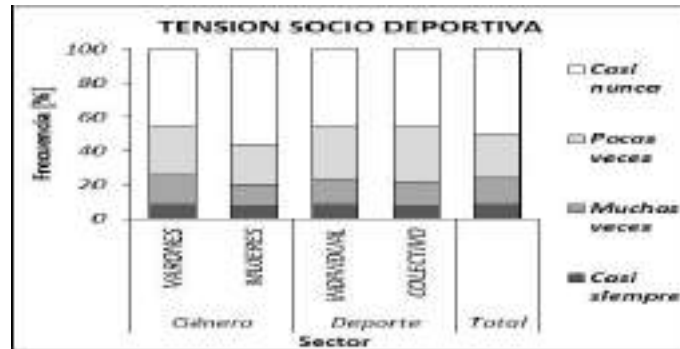


Gráfico 6. Distribución de "me da bronca si tengo una fiesta y no puedo ir porque al toro día tengo una competencia"

Desde un enfoque más social, a la mitad de los deportistas no les molesta perderse fiestas por tener que afrontar una competencia. A las mujeres ($\Phi=0,12$) y a los deportistas individuales ($\Phi=0,1$) parecería disgustarle un poco menos que a sus pares de deportes colectivos y los varones, apareciendo con mayor frecuencia deportistas de este tipo con cierto fastidio por perderse eventos sociales debido a situaciones deportivas (véase Gráfico 6.) Esto marca tendencia sobre que la socialización se logra, fácilmente, en los adolescentes que practican deportes colectivos, más que en los individuales.

Por otra parte, casi 2 de cada 3 deportistas prefiere entrenar que estar con amigos. El deporte ha sido elegido como parte de su vida, alcanzando identidad deportiva de *expertise*.



Gráfico 7. Distribución de "prefiero estar con mis amigos antes que estar entrenando"

Sólo el 14% prefiere quedarse con sus amigos antes que ir a entrenar. A los varones ($\Phi=0,1$) y a los deportistas individuales ($\Phi=0,1$) parecería costarles un poco más cederle el tiempo de los amigos al entrenamiento, habiendo más probabilidad de encontrar estos tipos de deportistas con menos agrado por ceder dicho espacio al deporte. (véase Gráfico 7). La socialización fuera de su actividad deportiva, pareciera



no ser motivante para los adolescentes. Es mínimo el porcentaje de adolescentes que dejaría en segundo plano al entrenamiento.

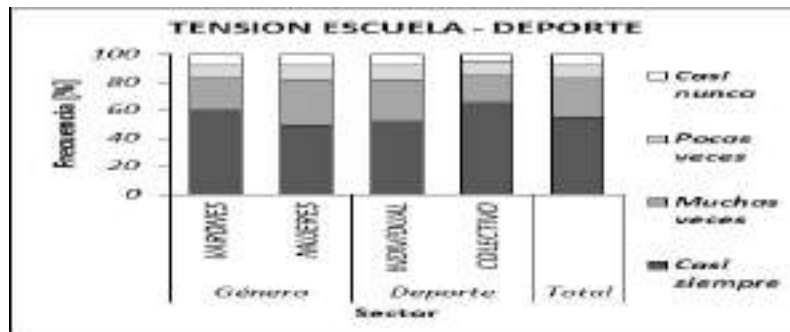


Gráfico 8. Distribución de “prefiero entrenar antes que estar en la escuela o estudiando”

En el contexto educativo tampoco difiere ya que el 82% de los deportistas prefiere el entrenamiento por sobre el colegio. En los varones ($\Phi=0,13$) y en los deportes de conjunto ($\Phi=0,16$) es un poco más marcado, apareciendo con mayor probabilidad deportistas de estos sectores con menor apego por el ámbito escolar (véase Gráfico 8). Pareciera ser que la escuela, no es motivante ni considerada necesaria para los adolescentes deportistas.

Por último, el hogar no aparece como un espacio que seduzca la permanencia de los deportistas, dado que 3 de cada 4 deportistas prefiere entrenar que quedarse en su casa. A las mujeres ($\Phi=0,16$) y a los deportistas individuales ($\Phi=0,15$) les cuesta un poco más abandonar su casa, siendo más propensos estos deportistas a ser tentados por la comodidad del hogar a la hora de afrontar una sesión de entrenamiento (véase Gráfico 9). El deporte se constituye en parte de sus vidas, es el lugar donde intentan alcanzar su identidad, logrando la separación progresiva de sus progenitores.



Gráfico 9. Distribución de “prefiero entrenar antes que estar en mi casa”



Conclusiones

Los adolescentes deportistas introyectaron, en su infancia, cualidades o características de sus padres y hermanos mayores, tal como suele suceder con la mayoría de los adolescentes. A diferencia del promedio de los adolescentes los adolescentes deportistas expertos, pareciera que no han terminado de elaborar el “duelo por la pérdida de los padres de la infancia”, ya que aún dependen de los padres, sobre todo en lo relacionado a la practica deportiva. (Aberastury, 1985)

Estos jovenes deportistas estan influenciados por sus familias, y al decir de Cote (1999) han pasado por los años de prueba, por los años de especialización y se encuentran en la etapa de la inversión. Son los padres, hermanos y/o abuelos sus modelos de identificación, convirtiéndose además en orientadores, consejeros y sostén emocional. Más allá, de sus factores constitucionales para el deporte de alto rendimiento, los factores ambientales son fundamentales para poder alcanzar significativa competencias, como podrían ser los Juegos Olímpicos. La familia es el pilar determinante, para la estabilidad, el entrenamiento y la competencia deportiva. Necesitan de este apoyo, en todos los aspectos socioeconómicos y ambientales, para poder avanzar deportivamente. (Laiño, Farinola, Perez Rodriguez y otros, 2017).

La integración social, la logran más los adolescentes que practican deportes colectivos, ya que en el “equipo deportivo” encuentran amigos, grupo de pares, con los cuales alcanzan sus mayores relaciones interafectivas e interactúan socialmente. En aquellos jovenes deportistas que practican deportes individuales, los amigos y grupo de pares son poco atractivos, ya que la familia pasa a ser su mayor grupo de interacción social. La educación sistemática no es importante ni motivante para estos adolescentes de elite y es claro que ni siquiera en la escuela encuentran personas con las cuales mantener relaciones interpersonales. El deporte está por encima de sus relaciones interafectivas. Se constituye en su proyecto de vida, detectándose automotivación o motivación intrínseca frente al entrenamiento y la alta competencia.

En el deporte, los adolescentes deportistas, encuentran su máximo “Bienestar” a través del logro de la autonomía, la competencia y la capacidad de relacionarse, facilitando el crecimiento y su maduración. Presentan mayor autonomía, en la medida que se acercan a los 18 años; buscan ser independientes en sus elecciones, con sentimientos de voluntariedad que pueden acompañar a cualquier otro acto. (Ryan y Deci, 2000)

El desarrollo del talento deportivo, en este grupo de adolescentes encuestados, promueve el autocrecimiento, la motivación intrínseca y adquieren a una edad mas



temprana las responsabilidades asumidas frente a la actividad deportiva, ya sean en el marco de los entrenamientos o las competencias.

Referencias bibliográficas

- Aberastury, A. (1995). *Adolescencia Normal*. Bs. As. Ed. Paidós.
- Bandura, A. (1986). *Teoría del Aprendizaje Social*. Espasa Libros.
- Bekei, Marta. (1984). *Trastornos psicossomáticos en la niñez y la adolescencia*. Bs. As. Ed. Nueva Visión. Cap.2 y 3.
- Burton, L., VanHeest, J., Rallis, S. y Reis, M. (2006). Going for Gold: Understanding Talent Development Through the Lived Experiences of US Female Olympians. *Journal of Adult Development*. December 2006, Volume 13, [Issue 3](#), pp 124–136.
- Collins, D. Talent Development Environments. Optimising Output. *Institute of Coaching & Performance. University of Central Lancashire* [EN LINEA]. Recuperado de <http://www.englandgolf.org/Coaching.aspx?sitesectionid=128&search=> Fecha de consulta: abril 2017.
- Dolto, F. (1997). *La causa de los adolescentes*. Buenos Aires. Ed. Seix Barral.
- Filloux. (1974) *La personalidad*. Buenos Aires. Editorial Paidós
- FREUD, S. (1980). *Obras completas*. Amorrortu editores. España.
- Introducción al Narcisismo. (1914) Vol. 14
- Psicología de las masas y análisis del yo (1921)
- Tótem y Tabú (1912)
- Katz, M. *Manual de Psicología*. (1975) Barcelona. Ed. Moratta. Cap.8-10.
- Laiño, Fernando, Farinola, Martín, Pérez Rodríguez, Martín y otros. (2017) “Factores socioeconómicos, psicológicos y educativos asociados al desarrollo de potenciales atletas de elite seleccionados para los Juegos Olímpicos de la Juventud 2018 en Argentina”. *Ponencia XXXI Congreso ALAS*. Uruguay 2017.
- Laplanche, J. & Pontalis, J.B. (1979) *Diccionario de Psicoanálisis*. Ed. Labor. Barcelona España.
- Lorenzo, Alberto y Sampaio, Jaime. (2005) Reflexiones sobre los factores que pueden condicionar el desarrollo de los deportistas de altonivel. *Apuntes. Educación y Deportes*. Nro.80. España. (pag.63-70).
- MacNamara, A. y Collins, D. (2014). More of the same? Comment on “An integrated framework for the optimisation of sport and athlete development: A practitioner approach”. *Journal of Sport Sciences*. Volume 32, 2014 – Issue 8, pp 793-795



Martindale, R., Collins, D. y Abraham, A. (2007). Effective Talent Development: The Elite Coach Perspective in UK Sport. *Journal of Applied Sport Psychology* Vol. 19, Iss. 2, 2007. pp 187-206

Pallares, J. y Rosel, J. (2001) Patrón de conducta Tipo A y estrés en deportistas adolescentes: algunas variables mediadoras. *Psicothema*. Vol13, nº1.Castellon. pp147-151

Ryan, R. y Deci, E. (2000) La teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el *Desarrollo Social, y el Bienestar*. American Psychological Association. Vol.55.Nº1. (pag.68-78)

Ruiz, L. (2003) Dimensiones perceptiva y psicológica de la excelencia deportiva: ¿Es la juventud un momento clave? *II Jornadas Internacionales sobre Innovaciones en Ciencias del Deporte: Fisiología y Entrenamiento*. España.



La educación primaria como medio de socialización en primera instancia y / o exclusión.

Maria Elena Colorado Salazar

Resumen

La escuela es el segundo espacio de socialización más importante del individuo, por lo cual se puede convertir en el acercamiento hacia el desarrollo individual o puede ser parte de una exclusión.

Desde pequeños nos han ido separando mediante conductas sociales que no las hemos remarcado en gran medida pero que sin embargo suelen ser parte importante, un ejemplo de esto: son los títulos, los sellos del nivel preescolar por los cuales nos dividimos entre los que y entre los que no. Esto tiene como importancia sociológica que los modelos de socialización que sean específicos desde la etapa de la infancia dan como resultado un individuo segmentado y / o incluido.

La reestructuración de un plan de estudios que se aplicará al deporte para el individuo se puede desarrollar no solo en el plan académico sino en el ámbito deportivo ya que así se irá disminuyendo la deserción escolar compensándola con los individuos que tengas las aptitudes deportivas necesarios para este.

Palabras clave: Escuela, socialización, deporte, plan de estudios.

Fundamentación del problema

El aprendizaje de los individuos ha tenido problemas fundamentales en los últimos tiempos. Visualizar a la socialización es el proceso que explica los diversos modos de acceso, integración y permanencia de un sujeto en un grupo social, tanto en el sentido de captar lo característico de su grupo y de quiénes lo componen, como el dominio de las normas, las formas de expresión, los modos de comunicación y el control de los vínculos afectivos. Con esta propuesta se tratará de acoplar los deportes con el medio en el que el deporte ayude al individuo a desenvolverse socialmente y así adquiriendo distintos tipos de redes creadas por esta causa misma. La existencia misma de la socialización hace relación de los paradigmas del aprendizaje social (Coakley, 1993), este identifica 3 grupos: en primera, los atributos personales; en segundo lugar, agentes de socialización u otros significativos; Por último, las situaciones de socialización (Boixadós, M. 1998 pg. 297). Se estudiarán, el porqué de las deserciones en aumento



y si tiene relación con los modos de aprendizaje que no han sido aptos para todos los individuos y/o los modos en qué son empleados, ya que según Dewey J en su libro de *experience and education* (1938), su teoría se basaba en el reconocimiento de que la acción se convierte en conocimiento empírico.

Metodología

Supuesto

Los niños que practican deporte en relación curricular con un plan académico adecuado tendrán mejor capacidad de sociabilidad y académica para evitar que la deserción escolar aumente gradualmente en México.

Conceptos centrales

Aprendizaje: Proceso de adaptación de la asimilación y la acomodación (Piaget,1996)

Deporte: Reconoce al deporte como parte de las interacciones sociales más allá de la construcción corporal (Elias,1992)

Dimensiones

Escuela: La escuela es la agencia educativa de carácter formal dedicada exclusivamente a la educación y sus objetivos son los fines de la educación formalizados (Dewey, 1975)

Fracaso Escolar: El fracaso escolar es aquella situación en la que el sujeto no consigue alcanzar metas normales para su inteligencia, de tal modo que toda su personalidad queda comprometida y alterada, repercutiendo en su rendimiento global como persona y en su adaptación sana y eficaz a la vida que lo rodea (Rios, 1968)

Clase social: Conjuntos de agentes que, ocupando posiciones similares, puestos en condiciones similares y sometidos a condicionamientos similares, tienen todas las oportunidades de tener disposiciones e intereses similares, por consecuencia, de producir prácticas y tomas de posición similares (Bourdieu,1991).

Resultados y discusión

Desde hace tiempo se le ha tomado una gran importancia al proceso de socialización. Desde la perspectiva sociológica se pretenden analizar los procesos en los cuales el individuo adquiere habilidades sociales en contacto con otros entornos, el principal interés será en donde se produce la socialización en relación con grupos o instituciones.



El ser humano nace como un ser social, es destinado a vivir en el mundo en donde se necesita de los demás. Se irá desarrollando poco a poco mediante las interacciones con otros, esto conforma el proceso de socialización básico en general de los individuos.

La existencia de una vinculación entre educación y socialización se relaciona con el concepto de educación de Durkheim (1976), ya que para el autor la educación es transmitida de las generaciones adultas a las jóvenes puesto que, los jóvenes son tomados como seres sin luz y que no tendrán que aportar. El fin de la educación será el de *“Suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él tanto la sociedad política en su conjunto, como el ambiente particular al que está destinado de manera específica”* Durkheim (1974), el individuo está sujeto a un proceso de socialización, convirtiéndolo en un juego de acciones sociales e interacciones que se realizará en el contexto social.

El proceso de socialización estará vinculado a la parte biológica del individuo, el cual es un ser de interacciones e implica que la experiencia sea parte del aprendizaje. La educación no terminará en ningún momento ya que el individuo será constantemente sumergido en experiencias adquiriendo conocimientos. La socialización da pie al proceso de adaptabilidad, así el individuo aceptará las normas y valores que se han impuesto en la estructura social. La educación será parte fundamental de la estabilidad estructural y la continuidad social.

La relación del fenómeno social deportivo en las sociedades modernas forma parte de la vida cotidiana considerada en el tiempo libre individual:

Los deportes implican la realización de actividades físicas que involucran fuerza o habilidad, llevadas a cabo en forma de juego o competencia, en el marco de ciertas normas o reglas de juego que deben respetarse y que reducen al mínimo el riesgo de daño físico de los competidores (Elias y Dunning, 1992).

Los deportes existen por un objetivo lo que se apreciará en esta relación del niño-deporte será la integración del niño en una estructura incorporando en él valores y costumbres de un ser inconsciente de la acumulación de estos mismos, construyendo a un individuo. Durkheim define a los deportes como una forma de expresión y de actividades de la conciencia colectiva relacionado con el sistema de socialización en el aula como un sistema social en el libro de Bonal, en la retroalimentación de Parsons como una relación de nexos, entre lo que es la sociedad y escuela. Para Parsons el sistema del aula establece un micro sistema. En el artículo de “La clase como sistema social” (1959) Parsons concibe a la escuela como una estructura en donde se secundan



(primero es la familia) las funciones de la clasificación y socialización que es donde inicia en donde los individuos son segmentados socialmente, dando como resultado un proceso de socialización en donde se aprenden tantas habilidades necesarias para el ejercicio profesional o simplemente para la diferenciación y selección del sistema capital.

La segmentación caracterizada en primera instancia en los modos de aprendizaje y planes educativos se relacionará con una deserción escolar. A continuación, se presentarán una tabla del SEMS en el cual se presentan datos relacionados con el fracaso escolar en América latina:

| Análisis de factores asociados al fracaso escolar | | |
|--|--|--|
| DIMENSIÓN | FRACASO DE EXÓGENOS | FACTORES ENDÓGENOS |
| Materiales tangibles | <ul style="list-style-type: none"> • Niveles socioeconómicos familiar • Escolaridad familiar • Composición familiar • Características de la vivienda • Grado de vulnerabilidad social (desempleo, consumo de drogas, delincuencia, etc.) • Origen étnico • Situación nutricional de los niños • Trabajo infantil y de los adolescentes | <ul style="list-style-type: none"> • Equipamiento – infraestructura escolar • Planta docente • Material educativo • Programas de alimentación y salud escolar • Becas |



| | | |
|-----------------|--|--|
| POLÍTICA | <ul style="list-style-type: none"> • La estructura del gasto público • Conjunto de políticas económicas o sociales que inciden en las condiciones en que los niños llegan a la escuela • Tipo de organizaciones y redes comunitarias incentivadas, a través de lineamientos y programas públicos y/o de la sociedad civil • Políticas dirigidas al mejoramiento de condiciones económicas y laborales de las minorías étnicas y grupos vulnerables • Estrategias no gubernamentales orientadas a promover la escolarización y permanencia en el sistema | <ul style="list-style-type: none"> • Grado de descentralización del sistema escolar • Modalidad de financiamiento para la educación • Estructura del sistema educativo • Articulación entre los diferentes niveles de gobierno • Propuesta curricular y metodológica • Mecanismos de supervisión y apoyo a los establecimientos • Situación de los docentes en cuanto a formación, actualización y condiciones laborales • Articulación con otros actores extra educativos |
| CULTURAL | <ul style="list-style-type: none"> • Actitud, valoración hacia la educación • Pautas de crianza y socialización • Consumos culturales • Pautas lingüísticas y de comunicación al núcleo familiar • Expectativas y Aspiraciones • Capital Cultural de las familias • Uso del tiempo de los niños y de los jóvenes | <ul style="list-style-type: none"> • Capital cultural de los docentes • Estilo y prácticas pedagógicas • Valoración de expectativas de los docentes y directivos respecto de los alumnos • Clima y ambiente escolar • Liderazgo y conducción |

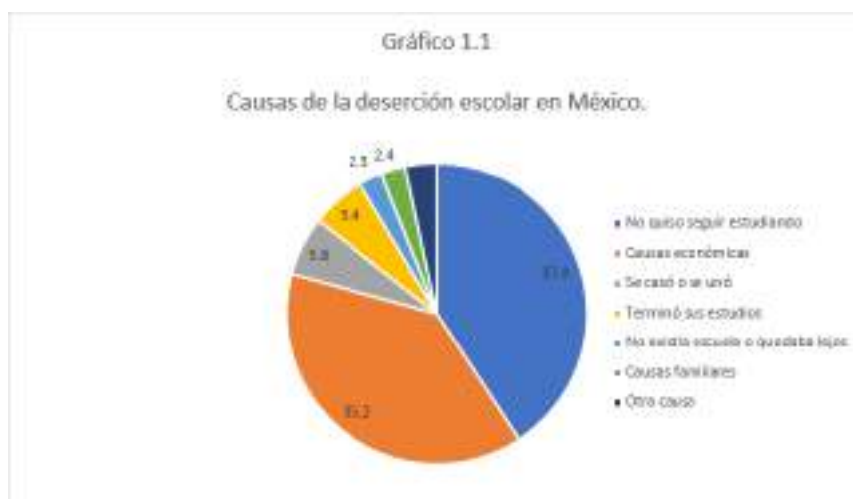
Tabla 4-1
Fuente: Román 2009, p. 105



En el caso de México, en el censo poblacional realizado por el INEGI en el 2000 se representó una influencia del abandono escolar en el momento de establecerse en un nivel medio-superior. En este Censo de Población que incluyó una pregunta, dirigida a la población de 7 a 29 años de edad que dijo no asistir a la escuela, sobre la “causa principal por la cual había abandonado los estudios”. Sin embargo, dadas las características propias del levantamiento censal, la pregunta se realizaba en términos muy amplios, sin precisar, por ejemplo, en qué nivel se habían abandonado los estudios (básico, medio superior o superior) y restringiendo las posibles respuestas a los siguientes factores generales (Reporte de la encuesta nacional de deserción en la educación media superior 2012 pg.13):

1. *Nunca ha ido a la escuela*
2. *No quiso o no le gustó estudiar*
3. *Falta de dinero o tenía que trabajar*
4. *Se unió o se casó*
5. *La escuela estaba muy alejada*
6. *Su familia ya no lo (a) dejó para ayudar a la familia*
7. *Terminó sus estudios*

Se realizará una gráfica mostrando los resultados obtenidos de la aproximación del abandono aplicada en el 2001 por Norma Luz Navarro que se realizó a jóvenes de 15 a 19 años se obtuvieron los siguientes resultados (Navarro,2001 pg.48 y 49):



Fuente: Reporte de la encuesta nacional de deserción en la educación media superior 2012



Consideramos que al 11% de la población, no le gustó estudiar, la cual podría obtener una relación con el sistema educativo, el ambiente escolar, los individuos que presentaron la deserción por una suspensión o expulsión es del 2.5%.

En el informe La Educación Media Superior en México (INEE, 2011), se realiza una revisión del comportamiento de las tasas de deserción en el nivel medio superior mexicano que explica algunos aspectos como la variación histórica (de 19.8% a 14.9% en trece años), la diferencia entre el abandono escolar en hombres (17.2%) y mujeres (12.8%) y la distinción entre la deserción intercurricular (43%) y deserción intracurricular (57.2%). Por lo que toca a los motivos que inciden en la deserción de los jóvenes, el INEE (2011) destaca la necesidad de éstos por incorporarse al mundo laboral, la falta de pertinencia de la oferta curricular y la carencia de conocimientos sólidos y habilidades que permitan adquirir nuevos aprendizajes. Como consecuencia de esto último, se propone que parte de la solución al problema de la deserción radica en mejorar la formación obtenida por los egresados del nivel de educación básica. En este mismo sentido, el INEE apunta: “es razonable pensar que buena parte de ese abandono podría evitarse si la educación básica asegurara para toda una formación de calidad que les permita adquirir los aprendizajes que ofrece la EMS” (Reporte de la encuesta nacional de deserción en la educación media superior 2012 pg.15).

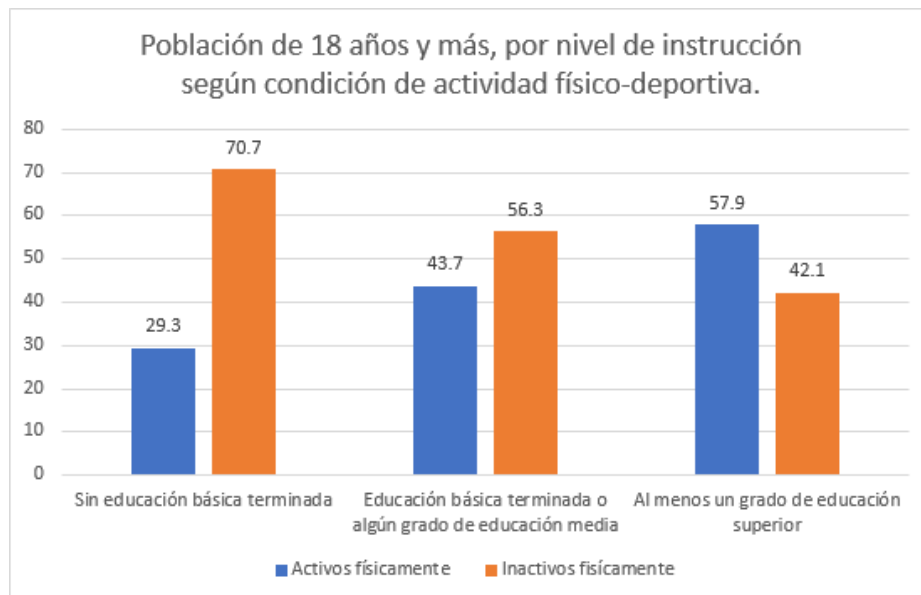
Según la revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación (REICE), en el artículo del *Fracaso escolar en la educación media superior en el caso de un bachiller en una universidad mexicana* hecho por Saúl Vidales (2009), el fracaso escolar no solo constituye un problema individual sino social y educativa, según el autor los individuos que fracasan escolarmente tienen consecuencias sociales como el abandono de la escuela sin adquirir los conocimientos básicos para una adquisición de un empleo que le atribuya económicamente, y dando lugar a la marginación social y delincuencia.

Estadísticas de práctica deportiva y ejercicio físico en México realizadas por el INEGI en el año 2014, se consideraron 2,336 viviendas. Entre los principales resultados se encontró que la población mexicana de 18 años y más en áreas urbanas es inactiva físicamente en un 56.2 por ciento, de la cual el 42 por ciento son hombres y 58 por ciento mujeres. Del 43.8 por ciento de activos físicamente, los hombres representan el 54.4 por ciento y las mujeres el 45.6 por ciento. Las encuestas retribuyeron que el tiempo empleado para una actividad física es aproximadamente de 3 horas y 57 minutos, sin embargo, los lugares para ejercitarse se diferencian por dos ámbitos, el ámbito económico-social, un 66.4% lo hace instalaciones públicas mientras que solo un tercio de la población los hace en espacios privados como, clubs, escuelas y/o lugares



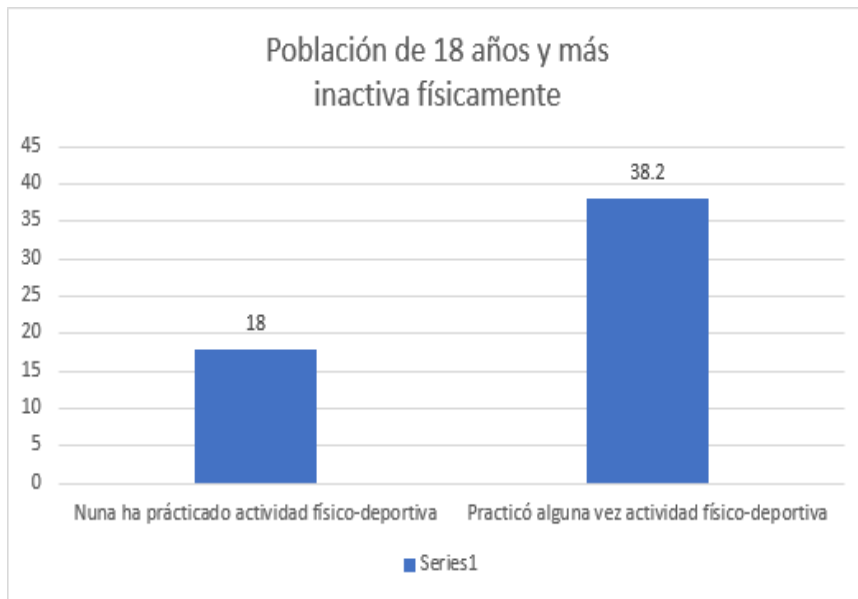
residenciales, un ejemplo de esto en Puebla es lomas de Angelópolis, ya que es un lugar de vivienda que contiene instalaciones semipúblicas ya que solo se podrán hacer usos de ellos los residentes del lugar, ya que se podría segmentar a la población con base a su medio económico (Estadísticas de práctica deportiva y ejercicio físico,2014 pg.1).

Un dato interesante arrojado en el estudio, es acerca de que, a mayor preparación académica, es mayor el porcentaje de población físicamente activa. De la población sin educación básica terminada el 29.3% es activa y el 70.7% inactiva; en el grupo de entrevistados con al menos un grado de educación superior, el número de personas activas aumenta a 57.9% y el de las inactivas se reduce a 42.1%. (Estadísticas de práctica deportiva y ejercicio físico, noviembre, 2013 pg.2).



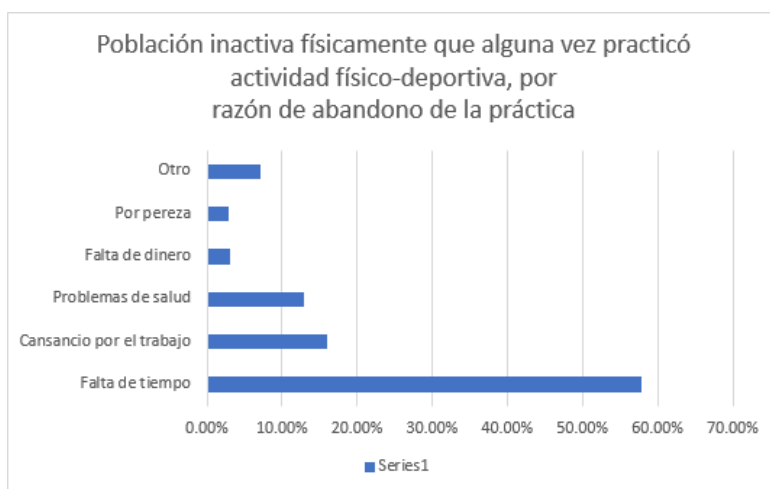
Fuente: Estadísticas de práctica deportiva y ejercicio físico, noviembre, 2013

Simultáneamente existe una relación entre el seguimiento que existe entre los que ya han iniciado desde infantes en el deporte y el que se siga practicando consecutivamente y sean activos físicamente y los que no han tenido un inicio deportivo y que nunca en su vida lleguen a ser activos físicamente, se presentará una gráfica que representa solo más de la mitad de la población que es el 56.2% y una quinta parte nunca ha practicado actividad-físico-deportiva (Estadísticas de práctica deportiva y ejercicio físico, noviembre,2013 pg.19).

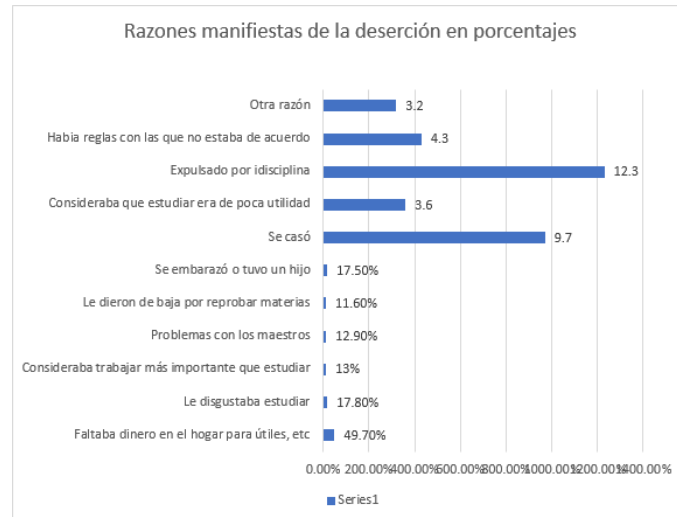


Fuente: Estadísticas de práctica deportiva y ejercicio físico 2012

La falta de tiempo es una de las causas principales por las cuales las personas abandonan la actividad física, y por las cuales las personas igualmente abandonan los estudios es por tiempo o dinero.



Estadísticas de práctica deportiva y ejercicio físico 2012



Estadística reporte de la encuesta nacional de deserción en la educación media superior 2013

En ambas gráficas se marcan la idea de que por falta económica y tiempo se han dejado de interesar tanto en los estudios como en el deporte, así que si se unieran ambas habría mejor sociabilización en los individuos y al crear un plan en donde el apoyo financiero apoye realmente educativamente y físicamente a los individuos tendrá altas repercusiones dentro de sus dos ámbitos dándole herramientas de conseguir o seguir con ambos factores y más medios de conseguir un empleo favorable.

En conclusión, el desarrollo a la investigación es fundamental en el aspecto sociológico ya que se obtendrá una propuesta para la disminución de la deserción escolar en México en el nivel básico.

Notas de la ponencia

1. El surgimiento del deporte en Inglaterra se caracteriza porque esto tuvo que ver con las estructuras de poder, este sirvió para la “pacificación” de las clases altas de Inglaterra y evitar conflictos bélicos,
2. Los diversos deportes fueron adquiriendo un carácter propio, con reglas concisas y estrictas, organismos de supervisión de las reglas y, eventualmente, la presencia de árbitros, todo lo cual ya no dependía de la voluntad de los propios practicantes, sino que se les imponía.
3. La probabilidad de que un agente practique un deporte depende de su capital económico, su capital cultural, del tiempo libre con que cuente y de las ganancias que parece prometer cada deporte en función de las distintas disposiciones.
4. Los deportes existen por un objetivo lo que se apreciará en esta relación del



niño-deporte será la integración del niño en una estructura incorporando en él valores y costumbres de un ser inconsciente de la acumulación de estos mismos, construyendo a un individuo.

5. Durkheim define a los deportes como una forma de expresión y de actividades de la conciencia colectiva relacionado con el sistema de socialización en el aula como un sistema social en el libro de Bonal, en la retroalimentación de Parsons como una relación de nexos, entre lo que es la sociedad y escuela. Para Parsons el sistema del aula establece un micro sistema.
6. A mayor preparación académica, es mayor el porcentaje de población físicamente activa. De la población sin educación básica terminada el 29.3% es activa y el 70.7% inactiva; en el grupo de entrevistados con al menos un grado de educación superior, el número de personas activas aumenta a 57.9% y el de las inactivas se reduce a 42.1%.
7. Simultáneamente existe una relación entre el seguimiento que existe entre los que ya han iniciado desde infantes en el deporte y el que se siga practicando consecutivamente y sean activos físicamente y los que no han tenido un inicio deportivo y que nunca en su vida lleguen a ser activos físicamente, se presentará una gráfica que representa solo más de la mitad de la población que es el 56.2% y una quinta parte nunca ha practicado actividad-físico-deportiva

Referencias

- Boixadós M (1998) Papel de los agentes de socialización en deportistas en edad escolar. Madrid, Universitat de les Illes Balears, Volum 7 núm 2 pp. 295-310
- Bonal, X. (1998). Sociología de la educación. Barcelona Paidós.
- Bourdieu, P. (1984). La distinción. Criterio y bases sociales del gusto. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1988) "Programa para una sociología del deporte". En Cosas Dichas. Buenos Aires: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1990) "¿Cómo se puede ser deportista?" En Sociología y Cultura. Mexico: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1991) "Sport and social class". En Mukerji, C. y Schudson, M. Rethinking popular culture: contemporary perspectives in cultural studies. Londres: University of California Press
- Carvallo Pontón, Mauricio (2005). Análisis de los resultados obtenidos en estudios de eficacia escolar en México, comparados con los de otros países, en Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 3, No. 2.



D'Andrade y Strauss (1992) *Motivos humanos y modelos culturales*, Cambridge University Press, 1992 - 238 páginas

Díaz Lozano, A. (2005). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica* 1 (1), 43-66. ISSN: 1696-2095. Consultado en http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/1/espanol/Art_1_4.pdf

Durkheim, E. (1999). Educación, su naturaleza y su papel. En Mariano Fernández E. (editor) *Sociología de la Educación*. Barcelona: Ariel. Pp. 43-49.

Earwaker (1887) *Un caso de pedigree de Lancashire, o, Una historia de los diversos juicios para la recuperación de los estados de Harris*.

Fundación Cultural Armella Spitalier (2007) *El juego de pelota en Mesoamérica*

Gago Huguet, M. (2012, 01). Reporte de la encuesta nacional de deserción en la educación media superior. *EDEMS*. Obtenido 04, 2019, de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf

Gómez G y Grinszpun M (2012) *Clases de deporte y deportes de clase. La distribución de los gustos y prácticas deportivas en el espacio social*. Universidad de Buenos Aires.

Guevara Niebla, G. (1991). México: ¿Un país de reprobados? *Revista Nexos*, 162.

Grinszpun, M., Seid, G. y Gómez, V. (2011) *El uso diferencial del tiempo libre. Una aproximación desde género y clase*. Seminario Internacional Movilidad y Cambio Social en América Latina. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Iuliano; R (2010) "Ocio, consumo y deporte entre los estratos superiores: aporte para la elaboración de un campo problemático" *Educación física y Ciencia* 12, 39-54, en *Memoria académica*. Facultad e Humanidades: La Plata

IMJUVE (2005). *Encuesta Nacional de la Juventud*. Recuperado el 20 de Abril de 2019, de <http://cendoc.imjuventud.gob.mx/investigacion/encuesta.html>

INEE (2012). *Panorama Educativo de México 2010. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. Recuperado el 6 de abril de 2019, de <http://www.inee.edu.mx/sitioinee10/Publicaciones/IndicadoresEducativos/P1B109PNR MEMS2010.pdf>

INEE (2011). *La Educación Media Superior en México*. Recuperado el 3 de marzo de 2019, de <http://www.inee.edu.mx/index.php/component/content/article/4980>

Elias, Norbert y Eric Dunning (2014) *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*; trad. de Purificación Jiménez—3ª ed. - - México: FCE

Dewey J (1938). *Experience and education*. UNESCO



Lee, M. J. (1990). Conducta y actitudes relacionadas con el juego limpio en el deporte juvenil. *Papeles del Psicólogo*, 46-47, 55-61

Menéndez, C. (1991). El deporte como contexto de socialización infantil y juvenil: implicaciones y errores. En *Actes de la VII Jornades de l'Associació Catalana de Psicologia de l'Deporte*, (pp. 136-151). Barcelona: ACPE.

Mc Intosh P.C. (1963). *Sport in Society*. Londres: Watts and Co.

Navarro, N. L. (2001). Marginación escolar en los jóvenes. Aproximación a las causas de abandono. Recuperado el 21 de abril de 2019, de <http://www.inegi.gob.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/articulos/sociodemograficas/marginacion.pdf>

Parsons (1959) *La clase como sistema social*. Editorial Alianza N° de páginas. 536

Revelo D. (2017) *Historia y origen del deporte* Recuperado el 20 Marzo del 2019 de <https://es.slideshare.net/DenisRevelo10/historia-y-origen-del-deporte>

Román, M. (2009 b). El Fracaso Escolar de los Jóvenes en la Enseñanza Media. ¿Quiénes y por qué Abandonan Definitivamente el Liceo en Chile?, en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, pp. 95 - 119. Recuperado el 25 de abril de 2019, de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art5.pdf>

Román, M. (2009). Abandono y Deserción Escolar: Duras evidencias de la incapacidad de retención de los sistemas y de su porfiada inequidad, en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, núm. 4, pp. 3-9. Recuperado el 14 de marzo de 2019, de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/REICE%207,4.pdf>

Román, M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables?, en *Persona y Sociedad* 17. Recuperado el 2 de marzo de 2019, de <http://pysuah.co-op.cl/wp-content/uploads/2011/03/08-Rom%E2%80%A0n.pdf>

Román, M. (2002). Impacto de las representaciones sociales de los docentes en el rendimiento escolar: El caso de las escuelas focalizadas. Santiago de Chile: Facultad de Filosofía, Humanidades y Educación, Universidad de Chile.

Román, M. y Álvarez, C. (2001). *Estrategias sistémicas de atención a la deserción, repitencia y sobre edad en contextos sociales vulnerables. El caso Chile*. Buenos Aires: OEA-IIPE.



Román, M. y Cardemil, C. (2001). Estudios de factores asociados al bajo rendimiento SIMCE de escuelas focalizadas. Santiago de Chile: CIDE_MINEDUC



Construcción social de la infancia y su impacto en la educación primaria, en la periferia de San Cristóbal de Las Casas

Felipe De Jesus Perez Penagos

Resumen

El texto surge de un avance de investigación, teniendo como preguntas centrales ¿Cómo han influido determinados factores generacionales, sociales, políticos, culturales e históricos en la trayectoria escolar de los niños del Ejido Peje de Oro? ¿Cuál es el punto de vista de los niños respecto a su escolarización? Siendo el objetivo analizar las experiencias socioculturales de los niños en el espacio ejidal y escolar.

La problemática parte de las condiciones que dieron origen a la formación de la periferia y del propio ejido, esto es un antecedente para nombrar algunos conflictos sociales que enfrentan los niños en este espacio periférico, su proceso de escolarización, la relación niño-niño profesor.

Para esta investigación se aborda a las infancias como un grupo social, esta noción se trabaja desde la sociología de las infancias, mientras que experiencia se aborda desde Koselleck y Dubet, y escolarización adquiere sentido desde Popkewitz. Con base a estas características se determinó realizar una investigación cualitativa, basada en las historias de vida como método, a su vez la entrevista a profundidad como técnica. La investigación se encuentra en el desarrollo de trabajo de campo por lo que los resultados son descriptivos, dado que falta la interpretación de los mismos.

Palabras Clave: construcción social, periferia, escolarización.

Introducción

El presente trabajo reúne los avances provisorios y parciales de la investigación que se desarrolla en el ciclo 2018-2020, dentro del programa de Maestría en Investigación Educativa de la Universidad de Guanajuato. El trabajo, está dirigido a indagar las experiencias socioculturales de las infancias y cómo influye en su proceso de escolarización. Los participantes de este proceso cursan actualmente el 4° y 6° grado de educación primaria en la escuela "Miguel Hidalgo y Costilla, ubicada en el Ejido Peje de Oro de la Ciudad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.



Antes de iniciar la investigación, se realizó una breve revisión bibliográfica sobre los temas de infancia y escolarización, encontrando que, en México, existen trabajos orientados a la parte legal de la infancia, indigenismo, trabajo infantil, o bien, intervenciones metodológicas para el proceso de enseñanza-aprendizaje en los distintos niveles de educación básica. En el estado de Chiapas como en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, las investigaciones se han construido desde la educación no formal, centrándose en la infancia trabajadora e indígena, sobre todo, en espacios como la familia y la comunidad. Estos trabajos parten de una perspectiva antropológica con un método común como la etnografía, y categorías de análisis como socialización, lenguaje e identidad.

Esta revisión, permitió analizar la fundación de la ciudad, encontrándose procesos cíclicos, como, por ejemplo: el proceso de migración, el crecimiento poblacional de los últimos 50 años de la ciudad, esto significó conocer cuál es el espacio predilecto para los nuevos pobladores, así como los principales problemas que han enfrentado. En esta situación, si bien existe bibliografía sobre la formación de la periferia, poco se sabe sobre el grupo social representado por niños y como experimentan su proceso de escolarización.

A partir de estos hallazgos se determinó dos aspectos: realizar la investigación en la periferia oriente de la ciudad, específicamente en el Ejido Peje de Oro, la población a estudiar se determinó que serían niños en proceso de escolarización. El segundo aspecto, fue asumir a la sociología de la infancia como perspectiva teórica, con base en el planteamiento del problema como en los objetivos de la investigación, como consecuencia se recurrió a un enfoque cualitativo y un método basado en *historias de vida*, para ello se trianguló la *entrevista a profundidad* con la *observación participante*.

Fundamentación del problema

San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, se fundó el 31 de mayo de 1528 por Diego de Mazariegos, en el antiguo Valle de Jovel, que en náhuatl significa: “Junto al zacate grande”. Aubry (1991:306) afirma “es una ciudad de conquistadores, por oposición a otras de venerable antigüedad, aunque posteriores, como Puebla o Pátzcuaro, que fueron diseñadas por obispos humanistas, o Zacatecas y Querétaro, que nacieron de proyectos empresariales”. Esta población fue determinante para edificar la ciudad, determinar el tejido poblacional, establecer límites en cuestiones de relaciones de grupos sociales y españoles, así como su organización social.



Los españoles no llegaron solos, los acompañaron grupos de tlaxcaltecas, zapotecas, mexicas, quichés, zoques, tsotsiles y tzeltales, los cuales, fueron ubicados en barrios periféricos que servían a los españoles de defensa ante una invasión. Se establecieron las órdenes religiosas de dominicos, franciscanos, mercedarios y jesuitas, los cuales, fueron ubicados en los barrios de los distintos grupos étnicos, con la misión de evangelizarlos. Cañas (2017:35) señala, la historia de la ciudad está marcada por “la escasez de tierras cultivables, la crisis del campo, la desposesión de la tierra, el desempleo, la miseria y la marginación”. Finalmente, ha sido epicentro de desastres naturales, y lo más reciente el Movimiento Armado de 1994.

Se utilizó datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) para analizar el proceso de migración a la ciudad. Datos del INEGI, en su apartado de indicadores de población señala que en la década de 1970 el municipio superaba los 32 mil habitantes; para el Censo de Población y Vivienda (2010) la población total era de 185, 915 habitantes. De éstos, 158,027 habitan en las zonas urbanas de la cabecera municipal. En dicho año existía una población de 9,684 individuos entre los 0 y los 2 años Censo de Población y vivienda (2010). Población que ahora se encuentra en edad escolar.

Una causa de este crecimiento poblacional fue la expulsión de tzeltales y tsotsiles por temas religiosos, esto provocó que organizaciones protestantes compraran terrenos en la periferia norte de la ciudad para ser donados a estos habitantes. Los nuevos asentamientos no contaban con servicios públicos, por lo que comenzaron a ser foco de políticas asistencialistas y educativas con enfoque multicultural; en este sentido las escuelas que se fundaron en este espacio generalmente eran y siguen siendo bilingües, por que se cree que la periferia es indígena (Tseltal y Tsotsil). Con el devenir del tiempo, estos nuevos escenarios fueron dotados de servicios públicos.

Todo lo contrario, sucedió, en la periferia oriente, a simple vista se notan la falta de servicios públicos. Muchas colonias son asentamientos irregulares, que al gobierno municipal no les interesa. Tanto el norte como el oriente comparten aspectos en común como tener una formación distinta al barrio tradicional de la ciudad, por ejemplo: un barrio está conformado por una iglesia católica, un parque, un preescolar, una primaria y en algunos casos una secundaria. Mientras que estos nuevos asentamientos denominados colonias, al ser protestantes proliferaron templos evangélicos, muchas de ellas no cuentan con un parque como tal, algunas carecen de escuelas del nivel básico.



Respecto al Ejido Peje de Oro comenzó a ser poblado en la década de 1970 por migrantes de distintas partes de la región Altos y del estado. La población, ha sido estereotipada como indígena, su descendencia a pesar de haber nacido en la ciudad continua con la misma carga histórica que sus padres. Originando un proceso de transición marcado por la segregación, discriminación y analfabetismo, provocando conflictos de integración a la ciudad. Algunos habitantes han omitido cuestiones socioculturales (como usos y costumbres, religiosidad y lengua originaria) para adaptarse a los modos de vida en la ciudad, lo cual dio origen a una población híbrida (Rus, 2009).

Bajo estas premisas, existe un vacío en el conocimiento de las experiencias socioculturales de las infancias en su proceso de escolarización. Al hablar de escolarización, es necesario enfocarse en la primaria Miguel Hidalgo y Costilla que se encuentra ubicada en el ejido, la cual, ha obtenido resultados insuficientes en la prueba PLANEA (2017). Lo anterior, sirve de sustento para comprender las experiencias socioculturales de las infancias respecto a su vida académica en el espacio escolar. La investigación se centró en una crítica al proceso de escolarización, porque busca homogeneizar las experiencias, sabiendo que existe una diversidad étnica, exponiendo a las infancias a situaciones de riesgo, como es: deserción, discriminación, analfabetismo.

La investigación parte de la siguiente pregunta: ¿cómo han influido determinados factores generacionales, sociales, políticos, culturales e históricos en la trayectoria escolar de los niños del Ejido Peje de Oro? el objetivo general analizar cómo influyen determinados factores generacionales, sociales, políticos, culturales e históricos en la experiencia escolarizada de los niños.

Proceso metodológico

La elección del enfoque de investigación se sustenta en Sandín (2003), Monje y Martínez (2011). Estos autores, explican que para elegir el enfoque se debe tomar en cuenta tanto el objeto como los sujetos de estudio, el planteamiento del problema, las hipótesis, así como los fines de la investigación. De acuerdo, con los aspectos señalados, así como la revisión de investigaciones contiguas a la misma se optó por un *enfoque cualitativo*. Sandín (2003:121) señala que lo cualitativo puede referirse a “investigaciones acerca de la vida de las personas, historias, comportamientos, y



también al funcionamiento organizativo, movimientos sociales o relaciones e interacciones”.

Lo cualitativo se entiende como una actividad inductiva, flexible que busca la subjetividad de las personas dentro de su propio escenario. Es congruente con el objetivo, cuando se menciona que se busca comprender cómo influyen determinados factores generacionales, sociales, políticos, culturales e históricos en la experiencia escolar de los niños del Ejido Peje de Oro. Lo anterior, se asume como un fenómeno educativo y social, que conlleva a la comprensión del mismo. Es educativo porque busca recuperar las experiencias escolares de los sujetos, es social porque para entender lo educativo, se necesita percibir aspectos socioculturales e históricos que van más allá de la institución primaria. Es pertinente porque se desarrolla en dos contextos naturales que nos perfilan a la experiencia de los niños.

Dubet (2011:36) señala que el enfoque “define siempre la relación del investigador con los actores que estudia y, en lugar de negar esa relación o de querer neutralizarla, se la debe considerar uno de los objetos de investigación”. La relación en este trabajo sea sujeto-sujeto, en una actitud natural que pretende pensar en el mundo del otro, en este caso de los niños. Lo cualitativo obliga al investigador a cuestionarse y liberarse del determinismo biológico de las teorías evolutivas y de socialización que han categorizado a las infancias; en un segundo momento a movilizar las capacidades de acción y reflexión a través de las experiencias vividas de este grupo social.

Se asume a las *historias de vida* como método pertinente. En años recientes, se ha asumido las *historias de vida* como un método de investigación tal como señala Aceves (1997:2) “son entonces un recurso renovado y un método revalorado mediante el cual se han desarrollado enfoques”. Esto es por el carácter interdisciplinario de su aplicación, principalmente en la sociología e historia donde ha sido revalorizada debido al contacto subjetivo con las personas. La historia vida, ha sido valorada dado que busca el proceso sociohistórico que es digno de ser estudiado en cualquier tiempo.

Es entonces que las historias de vida se comienza a entender como formadora de sujetos. Veras (2010:150) señala que para comprender la historia de vida como método de investigación “requiere la aceptación de la premisa de la imaginación sociológica como la capacidad de mediación entre el individuo, la biografía y la historia, es decir, las estructuras sociales”. La elección por las *historias de vida* se debe por que en esta investigación los niños son considerados sujetos sociohistóricos, prestando atención a



la construcción subjetiva de las identidades individuales, así como las infancias como grupo social y de su propio proceso generacional en un contexto determinado. Al mismo tiempo, brinda la posibilidad de comprender los fenómenos sociohistóricos en los que se desenvuelven continuamente.

Al asumir las historias de vida como método para esta investigación, se entiende que la técnica principal es la *entrevista a profundidad*, pero también se necesita de otra técnica que dé cuenta de los detalles que se escapan de la entrevista, por ello, se recurre a la observación participante. Esto conlleva a la necesidad de buscar una estrategia que ayude a profundizar el problema desde distintas ópticas. Es decir, se necesita utilizar la *triangulación metodológica*, si bien aquí no se triangulan métodos, si sucede con las técnicas que se emplea en para este trabajo. Para concretar esta metodología se utilizan las siguientes técnicas:

a) *Observación participante*: se fundamenta en Martínez (2007:75) cuando menciona que: “La participación pone el énfasis en la experiencia vivida por el investigador apuntando su objetivo a “estar dentro” de la sociedad estudiada”. Esto significa que el investigador se adentra al mundo de la vida de las personas (profesores o alumnos) a través de la significación de experiencias vividas que se enfocan a las relaciones adulto-niño en el espacio áulico. Lo anterior, se considera como punto de partida y llegada. Por lo tanto, también se le otorga un significado al contexto cuando se delimita el espacio donde se sitúa las relaciones ya que se está pretendiendo conocer la naturaleza de lo que ocurre cotidianamente en el aula.

b) *entrevistas a profundidad*: busca mantener un diálogo y discusión coherente con base en los objetivos, para obtener memorias o experiencias de vida de los sujetos. Posteriormente, en el proceso de transcripción se convierte en un material narrativo que ha de ser interpretado con base en las categorías de análisis. Es decir, el punto de vista, diálogo o discusión que se genere con los sujetos, es ya una interpretación de la realidad (Geertz, 2003). Hablemos del papel que juegan los niños, son la materia prima de las entrevistas, desde el momento en que aceptan se convierten en informantes, y cuando se exponen los objetivos, las preguntas; ellos ya están dinamizando sus propias lógicas de acción (integración, estrategia y subjetivación) que les permite captar y narrar significados profundos de la vida, en este proceso están interpretando la realidad.



Marco teórico

El concepto de experiencia articula el contenido teórico y metodológico; mismo que Koselleck (1993: 338) define como “un pasado presente, cuyos acontecimientos han sido incorporados y pueden ser recordados”. Esto indica la necesidad de conocer la construcción histórica del ejido para comprender la construcción de las infancias, por su parte Dubet (2010: 85) señala que la experiencia está “definida por varias lógicas de la acción” esto significa centrarse en cuestiones de identidad, conductas, relaciones sociales y subjetividades, las cuales al combinarse implica una actividad crítica que confronta la realidad. Manen (2003: 55) menciona que experiencia “Implica una conciencia de vida inmediata y prerreflexiva”. Tiene un carácter cognitivo, entendiéndose como la participación del entendimiento y la razón en la construcción de la realidad.

De acuerdo a lo anterior, se deriva el concepto de infancias, desde una perspectiva sociológica, con base en Carli (2005), Cordero (2015), Gaitán (2006), Pavez (2012) y Rodríguez (2000) quienes la definen como una “construcción social”. A su vez, la centran en enfoques constructivistas y relacionales, caracterizados por centrarse en las relaciones sociales, la cultura, las experiencias cotidianas, y los puntos de vista de los niños. Se concibe a las infancias como: un espacio socialmente construido a partir de las experiencias de los niños que presenta variaciones históricas y sociales que inciden en la formación de la persona y en la percepción del otro. Investigar a las infancias abona al sustento metodológico cuando se considera como fenómeno que se interesa por historias de vida, experiencias y puntos de vista de los niños.

Escolarización, según Cordero (2015:116) señala que este concepto “Quita peso a cualquier pretensión de auténtica participación de las niñas y niños en la gestión de su experiencia escolar”. Fundamenta la necesidad de abordar los conceptos de experiencia, escolarización e infancias. McLaren (1997:37) la refiere como “la movilización disciplinada se refiere a la articulación temporal y espacial de temas a través de las prácticas sociales que nos dan estabilidad y movilidad en la vida cotidiana”. Es a través de esta práctica que los niños se les nombra alumnos y a los adultos profesores, y que al mismo tiempo adquieren experiencias de control establecidas por las agendas de los adultos. Encerrando a las infancias en un espacio escolar, donde los niños son clasificados en función de distinciones, o diferenciaciones sociales, culturales, políticas, económicas y lingüísticas.



Lo anterior, se fundamenta en Popkewitz (2008:47) cuando señala que es “un conjunto de prácticas que han de remplazar la no razón o la irracionalidad con la previsión de planificar, con el fin de preparar para el futuro”. Se entiende por escolarización son prácticas utilitarias que definen al niño como alumno, lo que genera que el objetivo de la escolarización sea construir capacidades y habilidades del alumno-niño para gobernar su forma de pensar y razonar. Por tanto, la escolarización delimita el espacio de investigación, aporta información sobre las experiencias escolares de los niños.

Resultados

La investigación se encuentra en desarrollo, por lo que a continuación se da cuenta de resultados preliminares.

a) Ejido Peje de Oro

De acuerdo con el análisis de bibliografía y entrevistas realizadas, los habitantes de este espacio han llegado al ejido por diversas razones: económicas, laborales, políticas y familiares. Se observó que existe un gran número de población Tseltal y Tsotsil, misma que pertenece a diferentes adscripciones religiosas. La población se emplea en el comercio informal, comúnmente sus hijos son participes en estas actividades, ya sea para cuidar los negocios de sus padres, ayudar en talleres mecánicos, carpinteros, de herrería, etcétera. Algunos niños reciben un pago semanal o por día, mientras que unos no reciben dinero a cambio, esto depende de los ingresos económicos de la familia.

Otro grupo de niños que no apoya en actividades económicas de la familia, en su hogar son encargados de hacer servicios familiares, cuidar a sus hermanos menores, o bien ayudar con las tareas del hogar. En cuanto, a la religiosidad los niños son llevados a los templos, muchos de ellos, van por el hecho de convivir con sus pares, pero no encuentran un sentido a la cuestión religiosa.

Los niños son consientes de la realidad sociocultural en la que viven, identifican varios problemas dentro del ejido, uno de ellos es la inseguridad que en ocasiones les afecta en su camino a la escuela, por lo que se acompañan en grupos de 3 o 4 niños. En algunos casos que viven en predios irregulares, están en constante alerta ante un posible desalojo, su punto de vista respecto a la situación es que si tienen que pelear por un pedazo de tierra lo harán.



b) La escuela primaria Miguel Hidalgo y Costilla

La escuela, cuenta con una plantilla docente completa, pero se encuentra con problemas formativos para atender la diversidad de subjetividades de los niños que asisten a dicho espacio, al mismo tiempo recibe a alumnos provenientes de Centroamérica y niños de padres que han migrado a Estados Unidos, por lo que genera problemas de comunicación. Dado estas circunstancias los docentes homogenizan las actividades escolares, las cuales están basadas en los planes y programas de estudio 2011, y que difieren de las experiencias cotidianas de los infantes.

Los niños con quienes se realizó la entrevista mencionan que los contenidos escolares difieren de su realidad, en el caso los que se dedican al comercio, ellos señalan que las operaciones básicas son importantes para su vida cotidiana mientras que la lectura y la escritura únicamente se limita al espacio escolar. En cuanto a la lectura, se refieren que el grupo no es buen lugar para leer y que preferirían hacerlo en espacios abiertos o lugares tranquilos.

Las relaciones entre niño-niño, es diversa algunos toman en cuenta el conocimiento escolar para seleccionar a sus amigos, otros se basan en intereses en común, independientemente de la situación escolar de cada uno de ellos, otros son amigos porque llevan en este caso años conviviendo tanto en la misma escuela como en el mismo grupo. La relación con el profesorado depende de que tan informado este acerca del mundo de los niños, la forma de enseñanza y así como su capacidad para escucharlos.

En cuanto al reglamento que impera en el grupo, comentan que no participaron en su elaboración, pero están de acuerdo. Aunque existe una interiorización de las normas que les han impuesto desde muy pequeños, asumiendo una actitud pasiva, pero en su imaginario está la libertad de moverse por el aula, reunirse por equipos, sentarse al lado de sus amigos de grupo y buscar en los contenidos escolares temas de interés para ellos.

c) Infancias escolarizadas

La diferencia generacional de los padres de familia y profesores ha originado que se generen expectativas que difieren de la realidad sociocultural y escolar de los niños. El lenguaje de los adultos es distinto al que practican los infantes. La escuela ha impuesto normas, valores y conductas que han sido interiorizadas, vigiladas, controladas y



reproducidas por los niños. Entre los niños, no existe una clasificación entre lo indígena y no indígena, este estigma tiene que ver con la percepción de los docentes, lo anterior se sustenta en la cuestión lingüística, ideológica y vestimenta de los niños, así como en el propio ritmo de aprendizaje. Estas distinciones sociales fragmentan las relaciones sociales y fomentan la competitividad entre los niños.

Finalmente, las experiencias socioculturales de los niños en el espacio ejidal están determinadas por las condiciones en que viven. En este sentido, la migración de las familias y el crecimiento poblacional del ejido ha propiciado que los niños convivan con diversas cosmovisiones o modos de vida apropiándose de ellos o bien entren en conflicto con sus propios modos de vida o intereses. Además, Las experiencias lingüísticas, religiosas, académicas, laborales y económicas de las familias influyen en el desempeño de los niños en el aula de clase. Estos son factores considerados por los niños factores considerados por los niños en el momento en que socializan con sus pares o con el profesorado.

Conclusiones

Las conclusiones que a continuación se describen son preliminares.

1. Con base en las entrevistas realizadas hasta el momento, el ejido Peje de Oro resulta un espacio idóneo para la investigación, porque es un mosaico de experiencias sociales, lo que contribuye a repensar en la infancia y su relación con la educación escolarizada como fenómeno social que se construye y se transforma en forma dinámica. Además, permite percibir los conflictos sociales, dilemas y desafíos que enfrentan niños y niñas en relación con otras generaciones, así como su propia trayectoria educativa escolarizada.
2. Hasta el momento y con sustento en la elaboración del estado del conocimiento no se han encontrado investigaciones que pongan énfasis en las experiencias socioculturales de los niños en su proceso de escolarización. Una de las razones es que los adultos han sido mediadores e interpretadores del conocimiento y experiencias de las infancias; en el contexto escolar son los adultos quienes representan a los niños, omitiendo las experiencias infantiles y homogeneizándolos a través de un patrón único de niñez expuesta en los planes y programas de estudio de Educación Básica.



3. En cuanto a las infancias, los niños han ido interiorizando normas, valores y conductas de los adultos (padres de familia y maestros), reproduciéndolos con sus pares en espacios familiares y escolares. Los intereses y expectativas de vida difieren de los establecidos por los padres de familia, por otra parte, el lenguaje entre niños es muy distinto al que emplean en la clase. Los niños han establecido dinámicas de protección y cuidado entre sus pares cuando realizan el trayecto de la casa a la escuela y viceversa.

4. En cuanto a la escolarización, la escuela y los docentes no cuenta con la formación necesaria para afrontar los dilemas y desafíos de los niños. Estos mismos, prestan mayor empeño a su formación cuando los profesores trabajan contenidos relacionados con el contexto del ejido y situaciones cercanas a su realidad, lo que genera confianza y seguridad de los niños a los maestros, situación que se convierte en un medio para conocer las experiencias de las infancias.

Bibliografía consultada

Aceves, J. (1991). *Historia oral e historias de vida, métodos y técnicas una bibliografía comentada*. D.F. México. Ciesas. Cuadernos de la casa chata.

Aceves, J. (1997). Un enfoque metodológico de las historias de vida en: Graciela de Garay (Coord.) *Cuéntame tu vida. historia oral: historias de vida*. México, Instituto Mora, 1997, pp.16-28 (Perfiles).

Aubry, A. (1994). *Miedo urbano y amparo femenino: San Cristóbal de Las Casas retratada en sus mujeres*. Mesoamérica, 15(28), diciembre, Antigua Guatemala, pp. 305-320.

Cali, S. (2005) *La cuestión de la infancia: entre la escuela la calle y el shopping*. Argentina, Buenos Aires: Paidós.

Cañas, S. (2017). *Multiculturalismo mágico en una ciudad de Chiapas. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas*. México: UNAM/CIMSUR. 1ra. Ed.

Cordero, M. (2015). *Hacia un discurso emancipador de los derechos de las niñas y los niños*. IFEJANT, Instituto de Formación para educadores de Jóvenes, adolescentes y niños trabajadores en América Latina y el Caribe. Lima, Perú.

Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. España, Madrid: Editorial Complutense.

Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y sociedad* 43 (1), (pp 9-26).

Geertz, Clifford (2003) *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Consultado 20-05-2018. <https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=07#>



- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. España, Barcelona: Paidós.
- Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books. 1ed.
- Martínez, A. (2007). *La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación*.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona, Paidós.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: guía didáctica*. Colombia: Universidad Surcolombiana.
- Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista sociológica*, 27, (pp. 81-102).
- Popkewitz, T. (1998). *La conquista del alma infantil: política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona: Pomares-corredor.
- Popkewitz, T. (2008). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Madrid. Ediciones Morata.
- Rodríguez, I. (2000). ¿Sociología de la infancia? Aproximaciones a un campo de estudio difuso. *Revista Internacional de sociología (RIS)* Tercer época, N° 26, Mayo-Agosto, 2000, pp. 99-124.
- Rus, J. (2009). La nueva ciudad maya en el valle de Jovel: de una nueva indianidad urbana en las zonas periféricas tzotziles y tzeltales de San Cristóbal de las Casas. *En Estrada, M. (ed.) Chiapas, después de la tormenta: estudios sobre economía sociedad y política* (pp. 169-219). Méx
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. España, Madrid: Mcgrawhill
- Veras, E. (2010). *Historia de Vida: ¿Un método para las ciencias sociales?* Cinta moebio 39: 142-152 www.moebio.uchile.cl/39/veras.html



Desigualdades sociais: Entre a manutenção e a superação

Juaciara Barrozo Gomes

Resumo

O presente texto tem como objetivo refletir sobre a função social da educação, que transita entre a manutenção e a superação das desigualdades sociais. Para tanto buscaremos os estudos de autores que em seus trabalhos refletiram sobre essa temática. Em especial Bourdieu, Lahire, Lareau, Durkheim, Parsons e Becker. Dividimos essa reflexão em três partes: Na primeira, fazemos uma indagação sobre o papel da escola com alguns conceitos e ideias sobre a sua função conservadora e reprodutora. Na segunda, abordamos a escola como instrumento de mobilidade social e superação das desigualdades. Na terceira, trazemos narrativas de quatro pessoas que subverteram a lógica excludente, superando as dificuldades inerentes as suas classes de origem. Em uma reflexão final, nos demos conta de que uma única teoria não é capaz de responder a essa problemática tão complexa, assim vários fatores devem ser considerados, havendo a necessidade de nos distanciarmos da lógica macrossociológica para a microsociológica, onde as especificidades e particulares podem oferecer respostas mais consistentes para esse dilema.

*Se eu pudesse eu dava um toque em meu destino
 Não seria um peregrino nesse imenso mundo cão
 E nem o bom menino que vendeu limão
 E trabalhou na feira pra comprar seu pão
 Mataria a minha fome sem ter que roubar ninguém
 Juro que eu não conhecia a famosa FUNABEM
 Onde foi a minha morada desde os tempos de neném
 É ruim acordar de madrugada pra vender bala no trem
 Se eu pudesse eu tocava em meu destino
 Hoje eu seria alguém
 É ruim acordar de madrugada pra vender bala no trem
 Se eu pudesse eu tocava em meu destino
 Hoje eu seria alguém
 Seria eu um intelectual
 Mas como não tive chance de ter estudado em colégio legal
 Muitos me chamam pivete
 Mas poucos me deram um apoio moral
 Se eu pudesse eu não seria um problema social*



*Se eu pudesse eu dava um toque em meu destino
Não seria um peregrino nesse imenso mundo cão
E nem o bom menino que vendeu limão
E trabalhou na feira pra comprar seu pão
E nem o bom menino que vendeu limão
E trabalhou na feira pra comprar seu pão*

Introdução

Da música um “Problema Social” de autoria de Seu Jorge, podemos extrair várias reflexões sobre a função social da educação, que segundo Antônio Cândido (1995) deve ser o objetivo central das pesquisas da Sociologia da Educação. O compositor diz que hoje não é um intelectual porque não estudou em um colégio legal e que se tivesse tido um apoio moral, hoje não seria um problema social. Assim podemos pensar em quantos meninos e meninas passam pela escola, com seus sonhos, ilusões e expectativas das famílias, de que a sua trajetória será diferente, mas com o passar do tempo e com a hierarquização e exigências do sistema escolar acabam dando continuidade as trajetórias de seus pais em atividades informais ou pouco valorizadas, ou ainda se tornando um problema social em função da marginalização. Para muitos estudiosos esse seria um retrato fiel da função reprodutora da escola, que legitima a hierarquização social.

No entanto por outro lado encontramos pessoas que desafiam essa organização obtendo sucesso e modificando suas vidas a partir das possibilidades que a educação formal lhes proporcionou. Desta forma, é que esse trabalho pretende pensar sobre tais questões como: A função da escola é reproduzir ou superar as desigualdades sociais? É possível que as generalizações possam responder a essas questões? E as particularidades, o que nos dizem? Para tanto dialogaremos com os estudos de pesquisadores que se debruçaram em seus respectivos tempos e espaços a refletir sobre essa temática. Cabe salientar que não pretendemos chegar a uma resposta consensual, mas suscitar uma reflexão acerca dos diferentes pontos de vistas.

Para Que Serve a Escola?

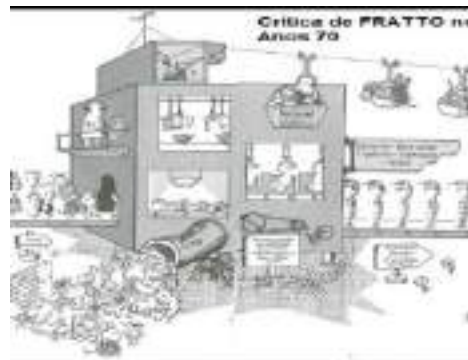


Figura 1. O sistema educacional

A imagem produzida por pelo cartunista Tonucci, nos ajuda a pensar sobre essa escola que recebe milhares de crianças anualmente nutridas de grandes sonhos e alegrias, mas que ao serem incorporadas a sua organização hierárquica, suas crenças, preconceitos e rituais, ou se adaptam a forma imposta ou são excluídas como lixo social. Essa preocupação em pensar os mecanismos de exclusão e de reprodução social da escola está presente no estudo de vários pesquisadores que buscam encontrar uma resposta para o significado dessa instituição. Para Bourdieu (1966) o caráter conservador da escola se dá através da identificação dos mecanismos de seleção cultural e social. Para ele muitos acreditam que a escola pode ser um fator de mobilidade social, no entanto, o que comumente acontece é a legitimação das desigualdades sociais. Ressalta que a possibilidade de um aluno de classe superior entrar na universidade é muito maior que o da classe popular. Nesse sentido enfatiza que a família transmite certo capital cultural e certo ethos que terão uma relevância significativa na trajetória de formação de seus membros. Bourdieu defende que o nível cultural global possui estreita relação com o êxito escolar, pois a escola legitima as práticas culturais hegemônicas, e assim o autor argumenta que o privilégio cultural cria oportunidades mais numerosas, mais duradoras e cumulativas para os alunos pertencentes à classe dominante. Assim argumenta que

As crianças oriundas dos meios mais favorecidos não devem ao seu meio somente os hábitos e treinamento diretamente utilizáveis nas tarefas escolares, e a vantagem mais importante não é aquela que retiram da ajuda direta que seus pais lhes possam dar. Elas herdam também (e um "savoir-faire"), gostos e um "bom gosto", cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais frequentemente esses imponderáveis da atitude são atribuídas ao dom (Bourdieu, 1966, p. 47).



Por outro lado, os alunos das classes menos favorecidas encontram numerosas dificuldades para obter êxito escolar, uma vez que não possuem o “habitus” que a escola sanciona. Isso implica que “os obstáculos são cumulativos, pois as crianças das classes populares e médias que obtêm globalmente uma taxa de êxito mais fraca precisam ter um êxito mais forte para que sua família e seus professores pensem em fazê-las prosseguir seus estudos” (Idem, p. 50).

Dentro desse cenário a escola transforma as desigualdades sociais em desigualdades de direito, cumprindo assim sua função mistificadora. Mas o autor ressalta que a escola poderia ser um local de socialização, caso oferecesse as crianças oriundas das classes populares o capital cultural que não herdaram. No entanto para ele essa possibilidade é muito remota, uma vez que a escola está organizada para legitimar a conservação social.

Nessa perspectiva, uma pesquisa realizada por Lareau (2007) nos Estados Unidos, concluiu que pais de diferentes classes sociais possuem visões distintas sobre suas participações na vida dos filhos. Denomina de “cultivo orquestrado” o planejamento que os pais de classe média, brancos e negros, fazem na rotina dos filhos incentivando-os a participar de várias atividades culturais que eles (os pais) acreditam que irão contribuir com a formação geral das crianças. Ressalta ainda a questão da linguagem e do diálogo no fortalecimento dos vínculos, na disciplina e na autonomia dos filhos frente às demandas enfrentadas. Sendo assim, as crianças são incentivadas a questionarem sempre que sentirem necessidade.

De maneira diferente as famílias pobres criam seus filhos a partir do que a autora denomina “crescimento natural” com rotina livre, acreditando que atender as necessidades básicas de alimentação e amor é o suficiente para que as crianças cresçam felizes. Outro ponto de destaque é que segundo Lareau, a classe pobre não estimula o diálogo e nem os questionamentos (principalmente no que se refere à escola), assim as crianças são criadas para a subalternidade.

Cabe destacar que o aspecto desigual e excludente do sistema educacional se solidifica também através de algumas variantes. Podemos inferir que a raça é uma delas, possuindo relevante importância na questão da desigualdade educacional.

Quando direcionamos o foco para o Brasil, percebemos que o quadro é tão o mais perverso quanto o apontado acima. Alguns estudos apontam que a desigualdade também se expande em função da raça, ainda que a origem social seja mais



determinante nesse caso. Prates e Lima (2015) trazem a baila várias pesquisas que concluem que as dificuldades educacionais segundo a classe se sobrepõem as barreiras raciais, sendo o efeito da desigualdade de classe e origem maior que o efeito da raça, pelo menos até a quarta transição educacional.

As análises indicam que há desigualdade nas chances de fazer transições tanto em termos de cor da pele quanto de classe de origem, mas que o segundo tipo de desigualdade é maior do que o primeiro. Além disso, enquanto a desigualdade de classe diminui ao longo das transições, a desigualdade racial aumenta na transição cinco, completar ou não o primeiro ano de universidade. Até a quarta transição (completar o Ensino Médio) os efeitos de classe de origem são pelo menos seis vezes maiores do que o efeito de raça. Ou seja, até a quarta transição a desigualdade de classes é maior do que a de raça. Na quinta e na sexta transição (completar o primeiro ano da universidade e terminar a universidade), a desigualdade racial torna-se mais semelhante à desigualdade de classe, tendo em vista que o peso da classe de origem é apenas 2,5 vezes maior do que o da cor da pele. (Ribeiro, 2006, p.863-864, Apud Prates e Lima, 2015)

Porém, o estudo de Jesus (2018, p. 4) conclui que “a intensa desigualdade racial brasileira, associada às formas usualmente sutis de discriminação racial, impede o desenvolvimento das potencialidades e o progresso social da população negra”.



Figura 2. A desigualdade de raça

Os dados da figura 2 foram retirados da página *Agência IBGE notícias* e demonstram o quanto a desigualdade de raça ainda está presente no cenário brasileiro, contribuindo com a desigualdade social global. Embora os dados expostos apontem para uma



situação grave e desmobilizadora, alguns estudos indicam que há luz nesse túnel sombrio.

É nessa perspectiva que o estudo de Lahire destaca algumas variantes que podem interferir no sucesso ou no fracasso escolar das crianças de classe popular a partir das distinções entre as famílias. A primeira distinção diz respeito às condições socioeconômicas, que mesmo entre famílias com o mesmo nível econômico as formas de organização se diferenciam. Algumas famílias conseguem administrar melhor seus recursos, em outras existe uma maior estabilidade profissional dos pais, há ainda a possibilidade de situações adversas (como morte, acidente, desemprego) influenciarem essa situação. Para o autor a estabilidade dessa organização exerce influência na forma como as crianças se adaptam ao tempo, aos horários e ao planejamento. A segunda distinção destacada diz respeito à ordem moral da família. O autor ressalta que em um núcleo onde há organização, controle, cumprimento de regras e obrigações, a adaptação às regras escolares é mais favorável, uma vez que a escola está organizada segundo esses parâmetros. Importante destacar que para ele essa distinção afetaria até mesmo a estrutura cognitiva das crianças, que teriam uma possibilidade maior de organizar os seus pensamentos.

A autoridade familiar é outra distinção destacada pelo autor. Para ele famílias que dialogam sobre os acontecimentos, que buscam a reflexão sobre possíveis erros cometidos, estimulam a autonomia e a disciplina, fatores essenciais para a adaptação escolar. Por outro lado, famílias que tendem a punir e castigar a partir de uma vigilância externa, provocam uma dificuldade maior das crianças desenvolverem esses valores, ocasionando certa indisciplina natural, pois estão acostumadas a cumprir as regras somente diante da ameaça de punição e castigos.

Em relação ao investimento escolar realizado pelas famílias, última distinção destacada, Lahire, destaca não haver um consenso preciso. Uma vez que existem famílias que investem muito e não conseguem bons resultados, enquanto outras investem menos e alcançam resultados mais positivos. Assim ele considera que é preciso analisar criteriosamente esses investimentos, considerando a adequação pedagógica dos meios utilizados e a consonância dos objetivos da escola e da família.

O autor argumenta que nenhuma dessas dimensões é capaz de isoladamente promover o sucesso escolar das crianças. Assim há necessidade de uma combinação dos diferentes fatores. Destaca ainda que nada pode ser generalizado, que é preciso uma análise das individualidades e principalmente das heterogeneidades dentro do núcleo

familiar. Desta forma, ele insiste que é preciso analisar as individualidades, pois ainda dentro de uma mesma categoria social, existem diferenças que precisam ser consideradas, principalmente quando o objeto de pesquisas são pessoas que vivem experiências sociais tão singulares e diferenciadas.

Portanto é preciso dizer que outro grupo de estudiosos acredita que a escola ainda é o principal fator de mobilidade social.

A Escola Legal



Figura 3. A escola para todos

Na contramão de todo o exposto, encontramos estudos que ressaltam o poder da escola em promover a superação das desigualdades, incluindo “todos”, como retratado na figura 3. Podemos inferir que Durkheim é um dos estudiosos que acredita no poder da escola, considerando que ela possui o poder de integrar a sociedade. Assim afirma que “a sociedade não poderia existir sem que houvesse em seus membros certa homogeneidade: a educação perpetua e reforça essa homogeneidade, fixando de antemão na alma da criança certas similitudes essenciais, reclamadas pela vida coletiva”. (Durkheim, 1978, p. 42)

Sendo assim ressalta a educação como uma força homogeneizadora e integradora da sociedade. Considerando que é através dos valores que são passados de uma geração para outra que a sociedade vai se organizando. Ele considera que a escola tem como finalidade adaptar a criança a sociedade, através de certo número de estados físicos, intelectuais e morais que são exigidos para o convívio social.

Na mesma perspectiva, Parsons (1974), ao estudar o desenvolvimento da sociedade estadunidense destaca o papel da educação na integração e na manutenção dos valores societários, lembrando que em seu país a revolução educacional proporcionou uma ascensão geral dos sujeitos, fortalecendo a igualdade que foi central para a consolidação da modernidade. Parsons promove um otimismo em relação à educação,



quando considera que ela é fundamental para o desenvolvimento, assim, em sua opinião, esse foi um fator que contribuiu de forma relevante com a evolução da sociedade norte americana. Portanto ressalta que:

O foco da nova fase é a revolução educacional que, em certo sentido, sintetiza os temas da revolução industrial e da democrática: igualdade de oportunidades e igualdade na cidadania. Já não se supõe a “capacidade inata” do indivíduo para conseguir uma posição justa através de competição direta no mercado. Ao contrário, reconhece-se que a estratificação por capacidade é mediada por uma complexa série de estádios no processo de socialização. Cada vez mais, existem oportunidades para que os relativamente desfavorecidos consigam vencer através de seleção, extraordinariamente regulamentada por normas universalistas. (Parsons, 1974, p. 119)

O autor ressalta que a manutenção do padrão dessa comunidade societária se dá pela manutenção dos valores institucionalizados e pelo fortalecimento dos sistemas educacionais, que determina a distribuição dos sujeitos no sistema de estratificação.

Com uma visão mercantilizada, Becker também reconhece o poder da educação no desenvolvimento das sociedades. Revisitando a Teoria do Capital Humano, evidencia que o investimento em capital humano pressupõe custo e benefício, educação e formação, pois quanto maior a formação, maiores serão os rendimentos obtidos (taxa de retorno). O autor conclui que a escolarização gera ganhos e produtividade e que importa mais os incentivos monetários do que os culturais, que a expansão do conhecimento científico contribui para o aumento da produtividade e que o aumento da escolaridade pressupõe aumento da renda per capita.

Como visto, temos várias discordâncias e consensos em relação ao papel social da educação. Para alguns ela é instrumento de reprodução e conservação, enquanto para outros é fator de desenvolvimento. Desta forma, ao nos debruçarmos sobre esses a realidade, encontramos, assim como Lahire, casos em que os sujeitos burlaram a lógica da escola conservadora e fizeram dela um caminho para superação das desigualdades que marcavam suas classes sociais.

Narrativas dos Improváveis: Os Intelectuais

Ao olharmos para a realidade da sociedade brasileira, vemos que o lixo educacional, retratado na charge de Tonucci (figura 1), é um retrato da nossa educação. A escola ainda conserva uma visão seletiva e excludente. Todavia, apesar dessa realidade,



encontramos sujeitos que conseguem vencer esses mecanismos e fazem de sua escolarização um instrumento de mobilidade social.

Nessa seção traremos a narrativa de quatro pessoas que se enquadram nesse cenário. Embora possamos considerar um número pequeno, cremos que ele é significativo em função do escopo e objetivo desse trabalho. Optamos por narrar essas histórias por compreendemos que essa é uma metodologia que oportuniza ao leitor chegar as suas próprias conclusões.

A primeira narrativa exposta é de Roberto, professor de Física de um Colégio Militar Federal do Estado do Rio de Janeiro. Ele é filho de um casal oriundo da classe trabalhadora, moradores de um conjunto habitacional popular no subúrbio carioca. Foi nesse contexto que esse casal criou seus três filhos. Abaixo destacamos sua narrativa:

“As dificuldades financeiras lá em casa eram muito grandes, algumas vezes chegou a faltar até mesmo a alimentação mais farta, quero dizer, algo a mais que o feijão e arroz. Quando meu irmão ficou doente, eu tinha quatorze anos, mas mesmo assim tive que assumir a administração da casa e os cuidados com minha irmã mais nova. Minha mãe tinha que ficar com meu irmão no hospital e meu pai tinha que trabalhar. Até que meu irmão morreu e a situação piorou ainda mais. Quando eu estava fazendo o preparatório para fazer o concurso para a carreira militar, única vez que estudei em um lugar privado, meu pai disse que não poderia mais pagar o curso, fiquei desesperado. Mas quando falei para o diretor, ele me concedeu continuar até o fim do ano, sem pagar nada. Para o dinheiro da passagem eu me virava usando a blusa da escola pública. Assim continuei e fui aprovado, tempos depois cursei a graduação em física na UERJ e mestrado no CEFET. Minha mãe sempre cobrou muito de mim e de minha irmã, que hoje é professora de Geografia do município do Rio de Janeiro. Nossa trajetória foi muito diferente dos nossos colegas lá do prédio e da escola. Quando vou lá, encontro os amigos trabalhando na iniciativa informal, ou em atividades pouco valorizadas. Sem falar naqueles que se envolveram com o tráfico. Acho que o acompanhamento escolar de minha mãe fez toda a diferença na nossa vida”.

A segunda narrativa é de Jaqueline, professora de uma Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

“Sempre estudei em escola pública, meus pais estudaram só até a quarta série, ele era ferroviário e ela se ocupava das tarefas domésticas e da criação dos filhos. Minha mãe enfrentava longas filas para conseguir uma vaga em uma escola qualificada. Quando terminei a escola normal, tive logo que trabalhar e em seguida casei. Com uma filha de três anos iniciei minha graduação em uma faculdade particular, era um curso noturno,



sendo a única forma de dar continuidade a minha formação, nessa época já tinha conquistado uma matrícula pública. Minha mãe foi fundamental na minha trajetória escolar, ela tinha enormes expectativas em relação a mim. Era a terceira filha, mas fui a primeira a concluir um curso superior, sendo também a única entre os primos. Minha irmã concluiu a graduação posteriormente, mas nunca trabalhou na área e meu irmão parou no meio do caminho. No trabalho encontrei outras pessoas e motivos para continuar estudando. Assim fiz vários cursos de extensão, lato sensu e Mestrado. Quando pensei em parar, fui aprovada em concurso público para atuar no ensino superior. Desta forma, mas uma vez fui impulsionada, estou cursando um doutorado, com o objetivo de buscar conhecimentos que possam melhorar a minha prática e assim contribuir de forma mais consistente com a formação dos futuros professores, hoje meus alunos”.

Nossa terceira narrativa vem também de uma professora universitária, Doutora em Educação, indo fazer o Pós-Doc em 2019 em Coimbra e Barcelona. Alice tem 34 anos e atualmente é professora adjunta de uma Universidade Federal.

“Nasci em 1978, em Campinas, São Paulo. Filha de pais nordestinos e pobres. Como o povo brasileiro me fiz gente por teimosia. Digo teimosia porque desenvolvemos táticas de sobrevivência para lidar com a pobreza e a violência da sociedade brasileira. Meu pai resistiu. Nos anos 90 comprou uma coleção de livros de Monteiro Lobato e me deu de presente. Foi assim que vi um livro pela primeira vez aos sete ou oito anos de idade. Antes eu via livro apenas: os via nas casas das pessoas, via na escola e acho que havia alguns poucos em casa também, mas estes não eram meus. O fato de um livro ser meu significava que eu poderia cheirá-lo, pintá-lo, dobrá-lo, marca-lo. Eu poderia estar naquele livro também. Creio que a leitura foi um elemento formativo em minha vida, mas prefiro destacar a admiração que meus pais tinham por mim quando me viam ler e estudar. Foi o cuidado cotidiano de minha mãe me levando à escola, organizando os cadernos e meu pai trabalhando horas e horas (para garantir a compra do material escolar que acredito ser) que potencializou minha formação. Lembro que já adulta minha mãe me acompanhava até a Unicamp para fazer as aulas do mestrado, isso porque eu tinha medo de dirigir e o fato dela estar comigo garantia uma segurança que me fazia chegar até a universidade e lembro que ela ficava lá na cantina me aguardando, às vezes ficava perto da biblioteca, mas sempre me esperava e nunca reclamava. Estava sempre lá. Sempre Além de ser estudiosa para ter a admiração dos meus pais eu também penso que os amigos que tive me formaram de um jeito muito arrebatador. Meus amigos são mais velhos que eu e também muitos também gostam de estudar e quase todos circulam pelo meio universitário. Esse fator fez com que as idas aos bares ou um simples café fossem aprendizados importantes em minha vida”.



Nossa quarta e última narrativa também é de uma professora universitária, Doutora em Educação. Luciene nos conta que:

“Muito menina fui para escola pelas mãos de minha mãe. Ela queria que a filha aprendesse a ler e escrever para ser professora. Um sonho que ela não conseguiu realizar porque meu avô achava que mulher só tinha que aprender a cozinhar, lavar e passar. Então, eu fui aprender as letras e os números, mesmo sem ter roupa de sair, nem shampoo para lavar e desembaraçar os cabelos, coisa que só consegui fazer quando comecei a trabalhar, ainda menina, como explicadora. Minha mãe sempre me dizia que eu seria mais inteligente e que eu jamais dependeria de ninguém se eu tivesse estudo. Confesso que era tudo muito difícil naquela escola pública de um bairro de periferia da cidade. Morávamos nos fundos da casa do meu avô e eu adorava brincar pelo quintal, no meio de galinhas, coelhos e até cabritos. Assim que aprendi a ler, ninguém mais me conteve. Eu sumia pelo quintal, em meio a bichos e árvores, e lia tudo que encontrava pela frente. Minha mãe era orgulho só e repetia que a filha seria professora de “mão cheia”, “pois dava aula até para bonecas”. Ela sabia que, além dela, eu tinha uma professora especial, tia Vera, que me abriu as janelas do conhecimento e plantou em mim a semente do querer saber sempre mais. As duas, mãe e tia da escola, tinham o mesmo perfil, cobravam o melhor de mim, sempre com muito afeto, mesmo diante de tantas privações materiais. Além delas, eu tinha uma madrinha, prima de minha mãe e professora formada. Ela sempre me dava livros de histórias de presente no meu aniversário. O tão esperado presente era lido com avidez tantas vezes quanto eram os dias até o ano seguinte. Devorava repetidamente cada história e, em silêncio, imagina outros finais, personagens e enredos. Tudo vivido com a dureza de uma menina pobre que aprendeu a valorizar o conhecimento como liberdade. Cresci como era de acontecer. Tornei-me professora a gosto de mãe e vocação nata. Ainda bem, pois hoje, professora universitária, não consigo me ver em outro lugar que a sala de aula. O mesmo lugar que, um dia, pelas mãos de minha mãe, descobri que a vida só vale quando a gente pode viver a liberdade de conhecer sempre mais”.

Pelo que podemos inferir, as quatro narrativas dos improváveis que se constituíram em intelectuais destacam o papel da mulher, que em sendo mãe, luta para que seus filhos alcancem um lugar melhor nessa sociedade tão hierarquizada na qual vivemos, da família que incentiva e estabelece expectativas em relação ao sucesso dos seus, dos amigos e do contexto onde as diferentes trajetórias aconteceram. Lahire, 1997, nos diz que “os efeitos sobre a escolaridade da criança podem variar segundo as formas para incitar a criança a ter "sucesso" ou a estudar para ter "sucesso", segundo a capacidade familiar de ajudar a criança a realizar os objetivos que lhe são fixados”. (Lahire, 1997, p. 29)



Creemos que a combinação desses diferentes fatores, apoio e expectativa familiar, influência de pessoas e contextos, além de oportunidades variadas, fez a diferença na trajetória dos sujeitos destacados acima.

Conclusão: Enfim, a Escola Reproduz ou Promove?

Após todo o exposto continuamos com muitas dúvidas e poucas certezas. Quando olhamos para o resultado das pesquisas sobre o desempenho de nossos alunos, quando somos tomados pela indignação ao nos defrontarmos com os noticiários sobre a escola, com especial destaque para a brasileira, ou mesmo quando olhamos a realidade, e vemos os meninos e meninas que o sistema educacional abandonou, concordamos com Bourdieu quando diz que a escola é conservadora, seletiva e excludente. Mas quando lemos o texto de Parsons, sobre a revolução educacional estadunidense, quando lemos as narrativas dos sujeitos acima ou quando ficamos sabendo de muitos casos de superação, percebemos um outro lado desse sistema, um lado que integra, que mobiliza e promove. Assim entendemos que não há uma única teoria que possa dar conta de explicar todos os fatores e variantes que interferem nessa complexa questão. Para cada caso encontraremos respostas em distintas teorias. Logo inferimos que os fatores precisam ser analisados ora individualmente, ora coletivamente em confluência com outros tantos fatores, para que possamos chegar a uma compreensão mais próxima, no sentido de promovermos a escola inclusiva e igualitária, sonho dos educadores que acreditam no seu ofício e no poder da educação na vida das pessoas. Assim concluímos que há necessidade de nos deslocarmos da lógica macrossociológica para a microssociológica, onde as especificidades e particulares podem oferecer respostas mais consistentes para esse dilema. Por fim nos indagamos: Se acreditamos que a escola é reprodutora das desigualdades sociais, como seria a sociedade sem ela?

Referências

- Becker. G. (1994). Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis With Special Reference to Education. Chicago: The University of Chicago Press.
- Brasil, Agência IBGE Notícias. As cores da desigualdade. Disponível em agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-denoticias/noticias/21206-ibge-mostra-as-cores-da-desigualdade. Acessado em 11/12/18.
- Candido, A. O direito a literatura: O esquema de machado de Assis. In: Vários Escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.



- Durkheim. E. *What is Sociology?* Nova York. Columbia Press, 1978.
- Jesus. R. E. Mecanismos Eficientes na Produção do Fracasso Escolar de Jovens e Negros: Estereótipos, Silenciamento e Invisibilização. *EDUR - Educação em Revista*. 2018; 34; e167901.
- Jorge. S. Um problema Social. Disponível em <https://www.vagalume.com.br/seu-jorge/problema-social.html>. Acessado em 07/12/2018.
- Lahire, B. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.
- Lareau. A. A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. Tradução de Viviane Coelho Caldeira Ramos (mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG). Revisão técnica da tradução: Professora Doutora Míriam Jorge (professora da Faculdade de Educação da UFMG). *Educação em Revista*. Belo Horizonte. n. 46. p. 13-82. dez. 2007
- Lima, M. e Prates, I. Desigualdades raciais no Brasil: Um desafio persistente. Artigo do livro *Trajetórias das desigualdades. Como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*, de Marta Arretche (org.). Editora Unesp/CEM, 2015.
- Nogueira, M. A. e Catani, D. (Orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- Parsons. T. *O Sistema das Sociedades Modernas*. Tradução de Dante Moreira Leite. Livraria Pioneira Editora. São Paulo. 1974.